

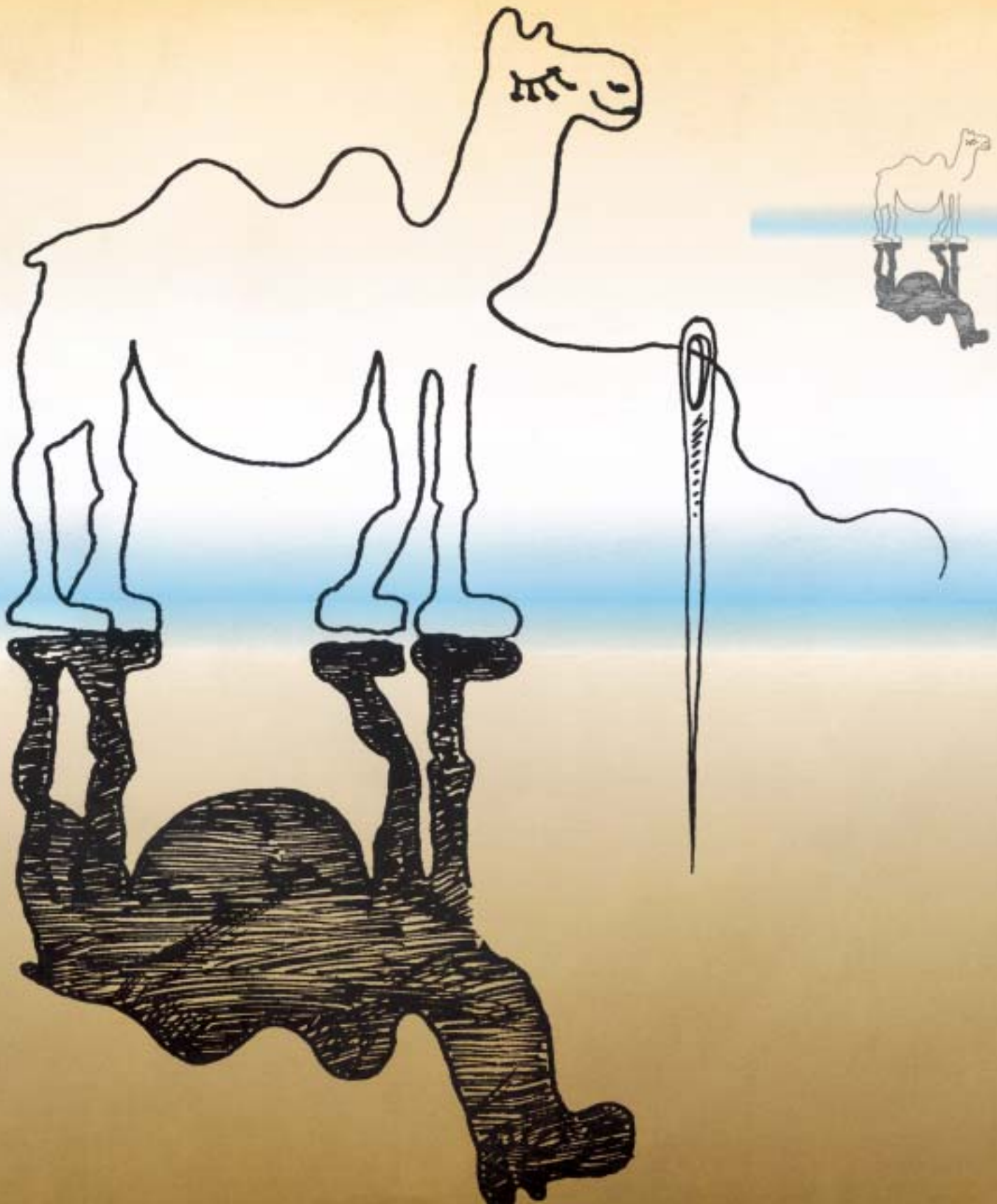
Nº 28 Janeiro - Abril 2003/I

ISSN 0258-7491

FORMAÇÃO

Revista europeia

PROFISSIONAL





Índice

Investigação

A situação do emprego dos jovens activos: elementos para uma comparação europeia 3

Thomas Coupié; Michèle Mansuy

A entrada dos jovens na vida activa é um tema de estudos frequente das ciências sociais nos países da União Europeia. Este artigo mostra a grande diversidade de abordagens nos diversos países, passando depois à construção de indicadores comparativos que esclarecem parcialmente as características especiais dos que entram pela primeira vez nos mercados de trabalho europeus.

Definir um sistema pedagógico para a formação online 21

Shyamal Majumdar

Embora a bibliografia mostre que a formação online pode ser eficaz, sabemos muito pouco sobre as estratégias de formação que deveriam ser utilizadas na educação e na formação. Este artigo analisa as características da formação online numa perspectiva epistemológica e pedagógica.

A abordagem baseada nas competências: consequências na concepção da formação — uma mudança de paradigma na formação associada ao trabalho e no desenvolvimento do conhecimento organizacional 33

Burkart Sellin

Apesar de as empresas despenderem esforços crescentes na promoção do desenvolvimento e da formação inicial e contínua dos seus recursos humanos, ainda não foi possível estabelecer um conceito viável de desenvolvimento de competências orientado para o trabalho. A maior parte das organizações encontra-se ainda numa fase experimental dos novos modelos a curto prazo. No entanto este tipo de conceito existe já há algum tempo.

Análise das políticas de formação profissional

Formação e organização flexível do trabalho nas empresas europeias do sector metalúrgico: o caso da Espanha, da França, da Itália e de Portugal 51

Ángel Hermosilla Pérez; Natalia Ortega

Obrigadas a adoptar os sistemas de organização flexível do trabalho, as empresas do sector metalúrgico estão limitadas pela insuficiência das competências específicas e transversais da mão-de-obra dos seus trabalhadores. Este artigo apresenta os dados do problema e recomenda uma política de formação que contribua para a sua resolução.

A qualificação pedagógica dos formadores no sector da construção civil..... 69

Michael Leidner

Na Alemanha, para obter o certificado profissional de mestre artesão, é obrigatório adquirir conhecimento e competências pedagógicas raramente aplicadas nas empresas artesanais, onde os jovens aprendizes são treinados por simples operários. É uma situação contraditória. Será necessário ultrapassá-la? E, no caso afirmativo, de que modo?



Estudos de caso

A transição do ensino profissional superior para a vida activa 74

Marja-Leena Stenström

Este artigo apresenta os resultados de um estudo sobre a colocação dos diplomados do ensino superior técnico na Finlândia realizado seis meses a um ano após a obtenção do diploma. Conclui-se que os diplomados se encontram bem preparados para encontrar emprego.

A cooperação com a República Popular da China na área da formação profissional: da cooperação bilateral à cooperação internacional algumas experiências alemãs 83

Hans-Günter Wagner

Este artigo relata a história da cooperação na área da formação profissional entre a Alemanha e a República Popular da China. Apresenta as dificuldades encontradas para promover a formação dual num país em que a formação profissional escolar é marcada pelo sincretismo entre o confucianismo e o tecnocratismo soviético.

Leituras

Seleção de livros 93



A situação dos jovens activos: elementos para uma comparação europeia

A integração dos jovens na vida activa constitui tema de estudos para as ciências sociais em numerosos países, particularmente na União Europeia (Ryan, 2001). No entanto, uma análise comparativa das bibliografias nacionais (Jobert, 1995; Hanna, 1999^a, por exemplo), revela disparidades profundas de abordagem quanto à natureza das questões tratadas, às metodologias elaboradas e às ferramentas utilizadas. O presente artigo analisa esta diversidade de abordagens. Tendo em conta esta realidade, constrói a partir dela indicadores comparativos, que esclarecem em parte a situação especial dos que se iniciam nos mercados de trabalho europeus.

1. Que categorias devem ser tomadas em consideração numa análise comparativa da inserção profissional dos jovens na Europa?

A França, a Alemanha e o Reino Unido apresentam três variantes distintas, que permitem apreciar com clareza as dificuldades inerentes ao estabelecimento de uma definição de inserção profissional comum.

No caso francês, foi constituída uma área de investigação sobre a inserção profissional a partir de um pedido institucional de estudo para analisar a natureza das relações entre a formação e o emprego (Tanguy, 1996). A partir dos anos 70, o Estado francês, responsável pela organização da formação inicial incrementou esta área de investigação, criando instituições específicas (CÉREQ, CEE), e instrumentos de observação (ONEVA¹, avaliação da transição formação – emprego). No início, de acordo com a orientação do plano governamental francês tratava-se de ajudar a supervisionar a política de formação profissional com o objectivo de a adaptar à evolução estru-

tural do mercado de trabalho e antecipar as necessidades de qualificação (Affichard, 1984). Posteriormente, o aumento do desemprego entre os jovens e a particular vulnerabilidade da sua posição no mercado de trabalho, em comparação com o resto da população activa, levaram ao alargamento do âmbito dos estudos encomendados a essas instituições. (Affichard, 1985; Zilberman, 1987). As metodologias e o tipo de ferramentas seleccionadas obedeceram a estes objectivos. Especificamente, o ONEVA surgiu a partir de inquéritos estatísticos nacionais em grande escala que fornecem informação complexa sobre os percursos profissionais dos jovens. *Baseados no conceito de "saídos da formação inicial"*, uma população "fronteira" entre o sistema educativo estatal e o mercado de trabalho, estes inquéritos descrevem detalhadamente os primeiros anos de vida activa desses jovens e abrangem o conjunto dos níveis de formação.

Pelo contrário, uma grande parte da investigação realizada na Alemanha inscreve-se na área da exploração do "sistema de transição organizado", constituído pelas formações profissionais e pós-secundárias cuja pedra angular é o "sistema dual" (Heinz, 1995). Este sistema de transição baseia-se num processo de ajustamento que se efectua em duas etapas: atribuição aos jovens de programas de formação (ou aprendizagem, no caso do sistema dual), e em seguida de emprego (Méhaut, 1993). A organização deste sistema resulta de uma cooperação entre as empresas, os parceiros sociais, os *Länder* e o Estado alemão (Verdier, 1999). Neste contexto, os *Estatutos de aluno e de trabalhador activo deixam de opor-se, podendo combinar-se* entre si (Marry, 1995). Embora não exista uma relação estritamente mecânica entre estas duas etapas, o período de atribuição da formação atraía a atenção dos investigadores surgindo como o momento privilegiado em que é

Thomas Coupié
Céreq

Michèle Mansuy
Céreq

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação realizada no âmbito do projecto CATEWE-*Comparative Analysis of the Transitions from Education to Work in Europe* (Análise Comparativa da Transição para a Vida Activa na Europa) e financiada pelo programa TSER (Investigação com Fundos Próprios da União Europeia). Começa por descrever os problemas que enfrentam os investigadores que estudam a transição entre a escola e a vida activa nos diversos países da União Europeia. Os resultados referentes a diversos indicadores relativos à transição são depois apresentados seguindo uma metodologia original. Os autores mantêm uma atitude modesta em relação aos resultados obtidos, que são interessantes, embora não inesperados.

Os jovens europeus candidatos ao primeiro emprego são em geral mais afectados pelo desemprego do que os activos já com experiência, e os mais vulneráveis deste grupo são os não diplomados. Se, por um lado, têm mais facilidade em serem contratados após um período de desemprego, por outro, correm maior risco de perder o emprego, embora haja, a este respeito, grandes diferenças internas na Europa.

A influência do diploma no risco de desemprego dos *juniors* varia muito de um Estado-membro para outro. A presença dos *juniors* nos diferentes sectores do emprego é também muito heterogénea.



determinado o futuro profissional dos jovens (Heinz, 1995). Os estudos sobre o futuro dos jovens após a formação ocupam assim uma posição mais periférica na investigação, tanto mais que a situação dos jovens alemães foi durante muito tempo considerada "exemplar" no mercado de trabalho, sobretudo quando comparada às outras categorias da população activa. Estes estudos centram-se essencialmente na verificação da correspondência entre as vias de formação seguidas e os destinos profissionais finais, ou em sub-populações com "transições incertas" (Heinz, 1995; Hannan, 1999^a). Isso explica, em parte, o facto de os trabalhos de investigação serem comparativamente menos numerosos e mais selectivos, não terem representatividade a nível nacional e falharem na recolha de informação longitudinal.

O Reino Unido representa uma terceira excepção. Aqui, a investigação sobre a transição escola-trabalho é segmentada, e a problemática da relação formação-emprego tem muito pouca relevância (Raffe, 1995). Historicamente, esta situação explica-se pela debilidade da instituição escolar na Grã-Bretanha, consequência do escasso compromisso do Estado britânico na organização da formação (Tanguy, 1995). O Estado limita-se tradicionalmente à função de regulador do mercado da formação limitando as suas intervenções mais directas ao ensino geral obrigatório. Esta regulação pelo mercado produziu uma grande diversidade de cursos de formação e de instituições que os oferecem. Neste contexto, a educação é menos exclusiva de um determinado grupo etário, está menos confinada a um determinado momento da vida e é menos restrita a instituições especializadas do que noutros países². Esta situação deu origem a um baixo nível de desenvolvimento educativo dos jovens no Reino Unido, agravado pela concorrência exercida pelo mercado de trabalho (Tanguy, 1995); Marsden, 1990). Por esta razão, uma parte significativa da formação profissional tem lugar após a entrada no mercado de trabalho (Raffe, 1995) e a formação e o emprego não são etapas tão dissociadas como em França (Tanguy, 1995). A área de investigação sobre a inserção profissional dos jovens permite detectar uma espécie de linha de separação entre estas duas áreas principais. A primeira centra-se no mercado de trabalho, com as teorias da segmen-

tação e do lugar que os jovens ocupam nos diferentes segmentos (Ash-ton, 1995). A segunda é mais centrada nos percursos dentro do sistema educativo e na investigação das opções dos jovens, com base em inquéritos sobre o progresso dos grupos etários juvenis (Raffe, 1995). Isto explica em parte a originalidade dos inquéritos de acompanhamento efectuados na Grã-Bretanha. Estes inquéritos são elaborados tendo como núcleo o futuro da totalidade de uma geração, independentemente da situação dos inquiridos no que diz respeito à formação ou ao mercado de trabalho. Os jovens são em geral acompanhados desde os 16 anos — idade em que termina a escolaridade obrigatória — até aos 19 anos, idade em que efectuam as mais importantes escolhas de formação (Raffe, 1995).

O estudo comparado da inserção na vida activa entre os diversos países apresenta-se, portanto, como uma tarefa árdua, tanto de um ponto de vista teórico como prático. Com efeito, a aceção que os diferentes países atribuem ao conceito de transição escola-vida activa não parecem facilmente harmonizáveis. Além disso, não existem ferramentas estatísticas comuns específicas para este objectivo. Neste contexto, uma resposta tradicional é deslocar o objecto da análise da inserção profissional propriamente dita para o estudo da situação profissional dos jovens em função da idade. Esta opção, que tem em conta a escassez de fontes estatísticas internacionais nesta área, tem o mérito de objectivar a categoria da análise, que se converte em algo estritamente comparável pela sua construção de país para país. Também torna possível, até certo ponto, pôr em evidência as semelhanças e as diferenças entre os factos observados nos diversos países. Mas esta abordagem tem os seus limites: como já foi sublinhado por numerosos autores (Rose, 1998; Coupié, 2000^a; Béduwé, 1998, por exemplo), tende a transformar o estudo de um fenómeno essencialmente dinâmico na observação de uma população num momento estático concreto. E, como observou José Rose, (1998): "no que diz respeito ao emprego, ser jovem tem um determinado significado, desde que se especifique que não se trata da idade em si, mas da idade em termos de acesso ao emprego. A antiguidade no mercado de trabalho é um critério importante, porque revela uma perda

1) Observatório nacional de entradas na vida activa do Céreq.

2) "Mais do que em outros países, um mesmo diploma pode ser atribuído por instituições diferentes e a mesma instituição pode preparar para diversos diplomas", (Tanguy, 1995).



progressiva das especificidades dos que estão a entrar nesse mercado[...] e confirma a importância da socialização profissional e da aquisição de experiência". As estatísticas baseadas na idade reagrupam por definição -- jovens com experiência laboral muito desigual. Essa ocultação do papel da experiência pode levantar problemas na interpretação de outras variáveis. Por exemplo, o nível de estudos alcançado não tem o mesmo significado, em igual idade, para os que terminaram os estudos e para os que continuam a estudar.

Um segundo tipo de resposta é de origem mais recente. Alguns estudos comparativos tentam levar em conta o estatuto complexo e díspar do processo de transição escola-trabalho. Propõem para isso categorias que considerem essa heterogeneidade (Barailler, 1997; Hannan, 1998; Coupié, 1998; OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) 1998^a e 2000, por exemplo. Mas a realização prática dessa estratégia é dificultada pela insuficiência de fontes estatísticas internacionais. Por falta de dados adequados, especificamente elaborados para descrever nos mesmos termos o conjunto do processo em cada um dos países estudados, essa análise teve de basear-se nos inquéritos já existentes. Para isso foram utilizadas duas vias:

□ A primeira via é a justaposição (OCDE, 1998a) ou harmonização a posteriori (Hannan, 1998; Hannan, 1999b) de inquéritos nacionais efectuados a jovens que completaram a formação, e concebidos especificamente para estudar a sua inserção profissional. Estes projectos confrontam-se com grandes dificuldades — coerência da área inquirida, homogeneidade das perguntas, sobreposição das teses abordadas, comparabilidade das nomenclaturas — factores que reduzem substancialmente a sua potencial contribuição (Brannen 2000). Por outro lado, este tipo de inquéritos existe apenas num número limitado de países (para um panorama não exaustivo ver Raffé, 2000);

□ a segunda via consiste na análise secundária de inquéritos já harmonizados sobre a situação da população activa (Barailler, 1997; Coupié, 1998). Estes estudos são feitos principalmente através dos inquéritos europeus à população activa e o Painel Europeu de Famílias. Estas tentativas marcaram os

limites destes recursos: as diferentes tentativas de categorização dos jovens saídos da formação foram dificultadas tanto pela inadequação dos dados recolhidos — o que impede a construção de estruturas homogêneas e unívocas de país para país — como pela dimensão das amostras desses inquéritos.

Esta breve análise põe em evidência que as dificuldades em estabelecer uma noção europeia comum de inserção profissional dos jovens, são muito superiores às imprecisões já existentes à escala francesa (Rose, 1998; Vincens, 1997 e 1998; Vernières, 1997). O conceito de transição dos jovens para a vida activa parece estar muito dependente dos contextos institucionais em que a integração no mercado de trabalho tem lugar. Em especial:

□ as modalidades de organização do sistema educativo influenciam a natureza e percepção das qualificações que o sistema produz. Allmendinger (1989) demonstra a heterogeneidade de organização dos sistemas educativos e classifica-os segundo dois critérios: os níveis de standardização e os níveis de estratificação dos programas educativos que esses sistemas proporcionam. O nível de standardização avalia a homogeneidade relativa das qualificações produzidas através das diferentes componentes do sistema, enquanto a estratificação (vertical e / ou horizontal) reflecte o grau de diferenciação das propostas de formação. Assim, o sistema inglês aparece simultaneamente pouco standardizado e pouco estratificado. Os sistemas alemão e francês são, pelo contrário, muito standardizados, sendo o primeiro muito mais estratificado do que o segundo. (Müller, 1998). O tratamento da formação profissional é, neste aspecto, exemplar (Aventur, 1999). A existência de uma via autónoma, os mecanismos de definição dos seus conteúdos pedagógicos (exclusivamente pelo Estado, ou em colaboração com empresas, ramos profissionais...) e os métodos de organização do ensino (de carácter escolar ou em sistema de alternância) contribuem para precisar a especificidade das qualificações certificadas pelos sistemas. Estas características afectam a natureza dos diplomas concedidos. Por isso, Verdier e Möbus (1999) afirmam que o diploma profissional não tem o mesmo significado na Alemanha e em França, pois a leste do



Reno a acreditação corresponde fundamentalmente a uma regra de organização do mercado de trabalho, enquanto em França representa essencialmente um sinal que se pode valorizar no mercado de trabalho;

□ as modalidades de organização dos mercados de trabalho e o tipo de relações profissionais que estas induzem condicionam a utilização dos diplomas escolares pelas empresas e consequentemente a posição que os jovens recém-contratados podem ocupar. Na mesma linha de orientação dos trabalhos de Maurice, Sellier e Sylvestre (1982), diversos autores salientam a relação existente entre os vários tipos de mercado de trabalho, as características dos empregos oferecidos aos jovens e a utilização das qualificações escolares pelas empresas (Marsden, 1990, por exemplo). Assim, os mercados internos tendem a singularizar os jovens principiantes das outras categorias de mão-de-obra e consideram as qualificações escolares como um sinal das capacidades do indivíduo. Pelo contrário, para seleccionar a sua mão-de-obra, os mercados profissionais apoiam-se nas qualificações adquiridas através da formação, não fazendo uma grande discriminação em função da experiência laboral acumulada (Marsden, 1990; Eyraud, 1990);

□ diversos autores têm chamado a atenção para a existência de lógicas de articulação específicas que condicionam a transição dos jovens do sistema educativo para o mercado de trabalho na interface entre os dois sistemas. Marsden, (1991) mostra a interdependência na Alemanha entre a estruturação da formação profissional baseada na aprendizagem e o funcionamento dos mercados profissionais, considerando que o bom estado de um, contribui para manutenção do bom estado do outro. Hannan, Raffé e Smith (1997) propõem uma taxinomia destas lógicas de articulação. Garona e Ryan (1989) tentam descrever o modo como estas lógicas podem formar um sistema de regulamento do acesso dos jovens ao mercado de trabalho, citando diversas formas típicas;

□ as políticas públicas de ajuda à inserção dos jovens desempenham um papel cada vez maior na transição escola-emprego. De momento não se observa na Europa qualquer convergência entre os sistemas de políticas públicas de emprego. Na sua obra dedicada às políticas de emprego na

Europa (e nos Estados Unidos), Barbier e Gautié (1998), salientam a necessidade de compreender o contexto nacional e social para fazer uma análise comparativa racional baseada em princípios lógicos. Os autores distinguem três grandes famílias de políticas públicas: a primeira está associada ao tipo liberal do Estado social (Estados Unidos, Reino Unido). A segunda deriva do tipo conservador-corporativista (com variantes na Alemanha, em França e no Sul da Europa). A terceira é do tipo social-democrata (Escandinávia). Apesar do avanço da construção europeia, concluem os autores, prevalece a competência nacional em matéria de política de emprego. Integrando a diversidade de tipos de ajudas públicas para o emprego dos jovens e a sua contribuição para os sistemas nacionais de transição escola-emprego, Gautié e Lefresne (1997) renovam os ideais-tipo formulados por Garonna e Ryan.

As análises quantitativas comparadas da transição profissional dos jovens, negligenciaram com frequência, por falta de meios, estes contextos institucionais. Por isso, vamos ilustrar numa primeira fase algumas das dificuldades tanto práticas como teóricas que tais estudos têm que enfrentar. As disparidades nos ritmos de saída da formação e nas estruturas de níveis de estudo alcançados são dois exemplos da diversidade de produção dos diferentes sistemas educativos. A importância variável dessas situações intermédias em que os jovens ocupam simultaneamente a situação de formação e a situação de emprego é um exemplo da dificuldade em caracterizar o próprio processo de transição para o mercado de trabalho.

Numa segunda fase, apresentaremos uma nova abordagem de análise comparativa da inserção profissional dos jovens realizada no contexto do projecto CATEWE (*Comparative Analysis of the Transitions from Education to Work in Europe*). Esta análise tem como ponto de partida, uma vez mais, os inquéritos sobre a população activa, e a sua originalidade consiste no facto de tentar aplicar uma abordagem baseada na antiguidade no mercado de trabalho, embora considere a existência de etapas específicas dentro do processo da transição profissional. Esta metodologia de trabalho implica, evidentemente, a integração de algumas das características institucionais específicas de cada um dos sistemas educativos estudados.



Ritmos diferenciados de saída do sistema de formação

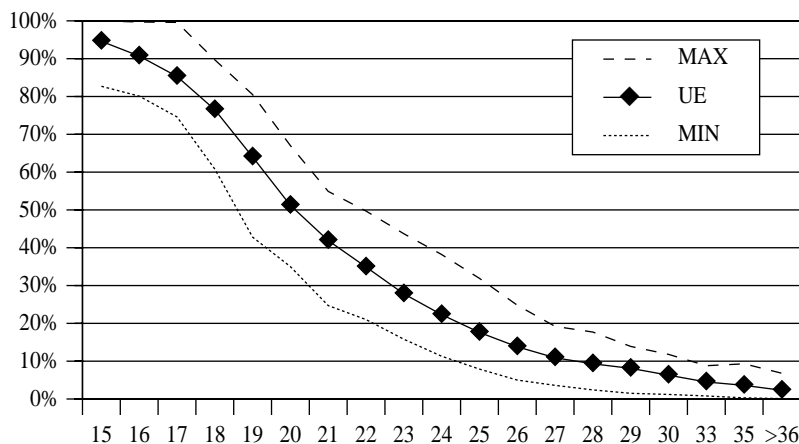
A escolaridade obrigatória constitui uma base comum ao conjunto dos países da União Europeia e, embora a idade mínima do fim da escolaridade seja variável entre os Estados, o sistema em geral, garante que praticamente o conjunto dos jovens com menos de 15 anos frequenta ainda a escola. A partir dessa idade, a participação no sistema educativo decresce à medida que a idade aumenta (gráfico 1, extraído de Coupié, 2001). No fim, todas as situações nacionais convergem para um nível residual de formação. No entanto, o processo global que leva a totalidade de um grupo etário de jovens a sair do sistema educativo é muito diferente de país para país³.

As especificidades nacionais encontram-se ao longo de todo este processo: a idade do início e o ritmo de saída divergem profundamente. Enquanto o processo se inicia aos 15 anos em alguns países (Grécia, Itália e Portugal), noutros começa apenas com a idade de 18 anos (Bélgica, Dinamarca, Alemanha e França). O ritmo, por sua vez, está longe de ser regular de país para país, ou até dentro do mesmo país. Alguns países experimentam uma lenta diminuição de jovens em formação entre os grupos etários mais jovens, seguida de uma diminuição radical e centrada em torno de certos grupos etários e terminando com uma redução progressiva (Bélgica). Outros apresentam uma diminuição rápida dos jovens em formação, que se torna mais lenta nos grupos etários mais velhos (Reino Unido). Em alguns países, os índices de participação na formação podem estabilizar temporariamente (Áustria ou Suécia). De igual modo, o ponto terminal desse processo de saída mostra variações significativas. A idade que reflecte uma estabilização definitiva nos níveis de assistência à formação (variação máxima dos índices de participação de 2% entre dois grupos etários sucessivos) oscila entre os 24 anos (Reino Unido) e os 30 anos (Itália).

A importância destas disparidades entre os países pode ser sublinhada se fizermos as curvas dos índices máximo e mínimo de jovens em formação observados para cada idade na União Europeia. A distância entre essas duas curvas extremas nunca é inferior a 17% entre os 15 e os 26 anos de idade, e cul-

Parte dos indivíduos em formação segundo a idade: média de 1995-1997

Gráfico 1



Fonte: EUROSTAT, IMO – Inquérito à Mão de Obra

Nota de leitura do gráfico 1: este gráfico indica, para cada idade, a percentagem de indivíduos em formação. As curvas MIN e MAX são constituídas pelos mínimos e máximos observados, em cada idade, num país da U. E. Assim, aos 18 anos, o mínimo é de 61% (Reino Unido) e o máximo de 90% (França). Aos 25 anos, o mínimo é de 8% (Bélgica), o máximo de 32% (Dinamarca).

mina com 40% para os jovens de 19 anos, opondo a França (80,5%) ao Reino Unido (42%,8). A gradação do processo de saída de formação entre os grupos etários é mais um índice de disparidade. A diferença entre os níveis de 90% e de 10% de jovens em formação para um mesmo grupo etário observa-se para 8 grupos etários na Bélgica (dos 18 aos 25 anos), mas para 16 na Itália (dos 15 aos 30 anos).

O processo de saída de formação aparece, portanto, extremamente diferenciado na Europa. A heterogeneidade da oferta nacional de formação e o modo como essa oferta corresponde à procura educativa dos jovens geram essa diversidade.

Uma estrutura muito heterogénea dos níveis educativos alcançados

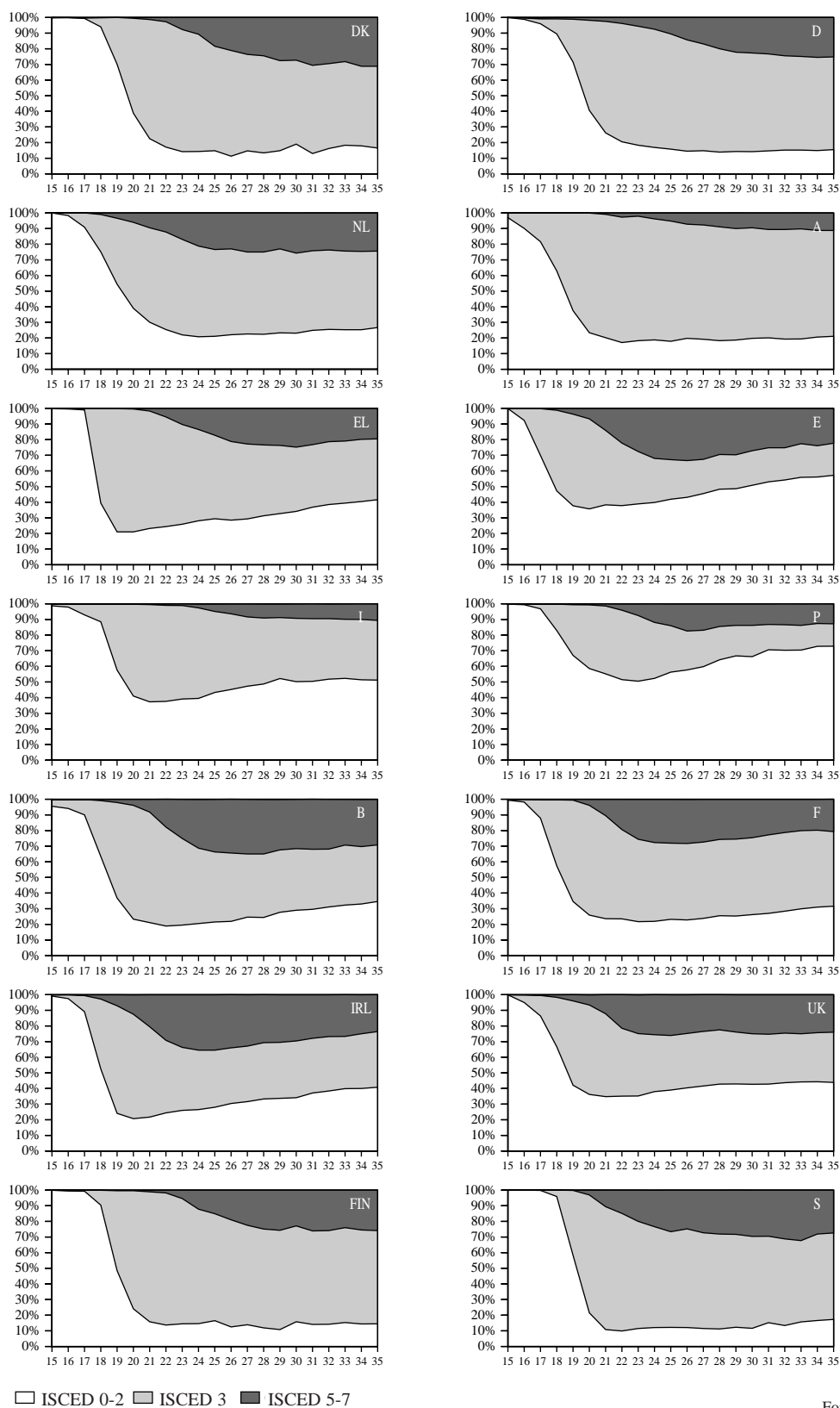
Uma outra maneira de salientar a heterogeneidade dos sistemas educativos nacionais é comparar o tipo de qualificações que produzem e o ritmo a que estas são produzidas. Essa situação é visível (Müller, 2001) no gráfico 2, extraído do Inquérito à Mão-de-Obra (Inq. M. Obra) que mostra para um determinado ano, o nível mais elevado

3) O gráfico 1 mostra a média europeia e os dados mínimos e máximos observados na Europa. Para as curvas nacionais, ver Cedefop, 2001.



Gráfico 2

Nível mais elevado de diploma por idades: média 1995-1997



Fonte: Eurostat, 1995-1997

Nota de leitura do gráfico 2: estes gráficos indicam, para cada idade, a percentagem de indivíduos de acordo com o nível de estudos alcançado. Baseados em dados transversais, reflectem o modo como uma geração (fictícia) adquire as qualificações escolares.



de diploma atingido por idades, com base na nomenclatura internacional (ISCED em inglês), estabelecida pela Unesco⁴. Admitindo a hipótese de os comportamentos mudarem pouco com a idade⁵, este gráfico descreve a transição e o rendimento de uma geração fictícia no sistema educativo. Os dados são muito elucidativos: por um lado, permitem caracterizar simultaneamente as idades em que se obtém o primeiro diploma do ensino secundário (nível ISCED 3) e a percentagem residual para cada idade de indivíduos ainda sem diploma (nível ISCED 0-2). Por outro lado, esses dados indicam também as idades características de obtenção de um primeiro diploma de ensino superior (níveis ISCED 5-7) e o nível acumulado de indivíduos que obtiveram esse tipo de diploma.

Sob todos os pontos de vista, predomina a impressão de uma extrema divergência entre as situações nacionais. A obtenção de um primeiro diploma de ensino secundário tem lugar na União Europeia sobretudo entre os 18 e os 20 anos, idades para as quais se observa em todos os países um decréscimo radical da percentagem de não-diplomados. O fenómeno é muito rápido em certos países como a Grécia, onde se concentra em dois grupos etários, entre os 18 e os 19 anos. Pelo contrário, na Alemanha ou nos Países Baixos, estende-se por sete grupos etários, entre os 17 e os 23 anos. Vemos desenhar-se aqui uma oposição entre os sistemas educativos que apresentam um ensino secundário superior monolítico e aqueles cuja organização é, ou mais estratificada, (multiplicação das vias e dos diplomas), ou mais flexível (existência de pontes entre as vias, possibilidades de estudo a tempo parcial...). Por último, a percentagem de indivíduos que ficam sem diploma diverge consideravelmente de país para país; em Portugal a percentagem é superior a um indivíduo em cada dois para qualquer idade considerada, mas na Suécia é apenas de um indivíduo em cada dez para alguns grupos etários.

A situação dos diplomados do ensino superior parece divergir ainda mais. Assim, a idade em que aparece uma percentagem consequente de diplomados (mais de 5% de um grupo etário) varia entre os 19 anos (Irlanda) e os 25 anos (Áustria). A estabilização da percentagem de novos diplomados do ensino superior acontece entre os 24 anos (Espanha) e acima dos 30 anos (Áustria,

Alemanha, Suécia, Itália). O período de obtenção de um primeiro diploma de ensino superior concentra-se em alguns países em 4 a 5 grupos etários (Portugal: dos 23 aos 26 anos; Reino Unido e Espanha: dos 20 aos 24 anos; Áustria: dos 25 aos 29 anos; Bélgica e França: dos 21 aos 25 anos, mas estende-se a mais de 10 grupos etários na Suécia (dos 21 aos 32 anos) e na Alemanha (dos 23 aos 33/34 anos) Por último, a percentagem de indivíduos que saem do ensino superior com diplomas varia entre 35% na Irlanda e Bélgica e de apenas 10% na Itália e na Áustria. Estas diferenças revelam, uma vez mais, organizações muito diferenciadas do ensino superior cuja comparabilidade de país para país parece questionável.

Também se observam diferenças quanto ao lugar que ocupam os diplomas de ensino secundário *como diplomas finais*. Esta situação parece predominar nos países escandinavos e germânicos, onde esses diplomas procedem essencialmente da formação profissional (Müller, 2001). Pelo contrário, esses diplomas do ensino secundário são menos frequentes em Portugal e em Espanha, onde representam apenas um quarto de uma geração em idades em que a estrutura se estabiliza por nível de diploma. Além disso, em ambos os países, a maioria desses diplomas provém do ensino geral.

Situações intermédias específicas da entrada na vida activa: a combinação formação-emprego

Uma das características da entrada na vida activa é a possibilidade de passar por estados intermédios que combinam o estatuto de aluno ou de estudante com o de pessoa com um contrato de trabalho. Embora essa possibilidade não esteja limitada a esse período da vida, ela adquire em certos casos proporções importantes (Wolbers, 2001). As modalidades de combinação são muito heterogéneas. Podem classificar-se segundo a importância relativa de cada uma das actividades para o jovem. Passa-se de situações em que a formação representa a actividade principal (estudante-trabalhador) às situações em que o emprego constitui a actividade principal (trabalhador em formação contínua). Essas situações extremas podem definir-se através do papel desempenhado pela actividade menor. No primeiro caso, o trabalho representa muitas vezes um meio de financiamento dos estudos. No

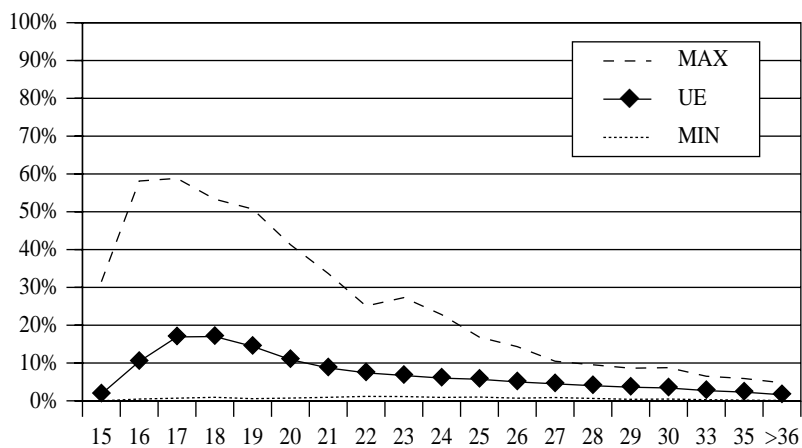
4) Três níveis do ISCED (International Standard Classification of Education) são aqui distinguidos: o nível ISCED 0-2 corresponde aos indivíduos que não obtiveram um diploma de ensino secundário (geral ou profissional), o nível ISCED 3. Aos indivíduos diplomados do ensino secundário mas não diplomados do ensino superior e o nível ISCED 5-7 aos diplomados do ensino superior. Deve notar-se que, para atingir o nível ISCED 5-7, é necessário dispor anteriormente de um diploma correspondente ao nível ISCED 3.

5) Podendo concluir-se, que os efeitos de geração são negligenciáveis quando comparados com os efeitos de idade, uma hipótese mais ou menos provável conforme os países. Aceitável para os países escandinavos e germânicos, esta hipótese de estabilidade dos comportamentos, não se verifica nos outros países, caracterizados por uma expansão da educação nas gerações mais jovens (Müller, 2001).



Gráfico 3

Situações que combinam o emprego e a formação segundo a idade: média 1995-1997



Fonte: Eurostat, IMO (Inq. M. Obra) 1995-1997

Nota de leitura do gráfico 3: este gráfico indica, para cada idade, a percentagem de indivíduos que combinam emprego e formação. As curvas MIN e MÁX lêem-se como no gráfico 1.

segundo caso, a formação representa um meio de melhorar o rendimento do trabalhador. Entre estas duas situações a aprendizagem emerge como um perfil intermediário que reúne as actividades de trabalho e de formação enquanto elementos comuns num processo de produção de qualificações. Estas diferentes modalidades de combinação não têm o mesmo valor quando se trata de analisar a inserção profissional dos jovens.

Na prática, contudo, é difícil distinguir em inquéritos tipo EFT (Inquérito às Forças de Trabalho) as diversas situações que combinam trabalho e formação segundo a natureza da relação entre as duas actividades. No entanto, a importância global que estas duas situações combinadas assumem, revela dois grupos de Estados com situações contrastantes dentro da União Europeia. O primeiro agrupa os países onde essas situações têm um impacto menor na fase de inserção profissional dos jovens. A actividade combinada de estudos e trabalho está pouco desenvolvida nesse grupo, e nunca ultrapassa 10% de um grupo etário⁶. (gráfico 3). A relação entre formação e emprego/trabalho corresponde portanto a um esquema de oscilação entre uma actividade e outra. O segundo grupo reúne os países onde essas situações têm um impacto mais profundo no processo de inserção profes-

sional. Esses países são menos numerosos, contando-se nesse grupo a Dinamarca, a Alemanha, os Países Baixos, a Áustria, a Suécia e o Reino Unido. A percentagem de situações que combinam estudo e emprego atinge 20% em alguns grupos etários, podendo mesmo, em certos casos, ultrapassar largamente esse nível. Essas situações são de natureza transitória, como mostra o número limitado dos grupos etários em questão. Este fenómeno é mais expressivo na Dinamarca, onde afecta de modo consequente dez grupos etários, e onde a percentagem de situações combinadas ultrapassa os 20% do grupo etário entre os 15 e os 24 anos. No entanto, isso não significa que nesses países os jovens conciliem do mesmo modo trabalho e formação: enquanto na Alemanha e na Áustria, as situações duplas emprego-formação se inscrevem maioritariamente no contexto da aprendizagem, nos Países Baixos e na Suécia, a combinação não coordenada de trabalho e formação é predominante. Aprendizagem e combinações não coordenadas verificam-se ambas na Dinamarca e no Reino Unido.

Depois de referir algumas das dificuldades que os estudos comparados de inserção profissional têm de enfrentar, vamos apresentar uma abordagem original da análise dos processos de transição escola-trabalho construída no contexto dos projectos CATEWE y Key Data (Hannan, 1999b; Couppié, 2001; Cedefop 2001; Couppié, 2000b).

Uma abordagem pragmática: "Juniors" e "Trainees" como categorias de acesso ao mercado de trabalho

Face aos limites de uma abordagem de inserção profissional dos jovens através do critério da idade, parece desejável optar por uma alternativa mais próxima do conceito de "principiante". Esta deveria simultaneamente poder fazer uma triagem dos indivíduos em função da sua antiguidade no mercado de trabalho — e não por critérios biológicos — e distinguir entre os que ainda não acabaram a formação, e os que, provisória ou definitivamente, já saíram da formação.

É essa abordagem que vamos apresentar. Os princípios que servem de base à sua construção combinam por um lado as características dos jovens em relação ao sistema educativo e por outro a experiência acumulada no mercado de trabalho. Distinguem-se assim dois gru-

6) O gráfico 3 reflecte a média europeia e os valores mínimos e máximos observados na Europa. Para as curvas nacionais ver Cedefop, 2001.



pos de jovens: os *trainees*, jovens que já entraram no mercado de trabalho mas estão ainda em formação, e os *juniors*, jovens que deixaram a formação e cuja experiência no mercado de trabalho é inferior a cinco anos.

Embora as bases desta abordagem pareçam relativamente simples, a sua aplicação é, na prática, complexa. Em termos estritos, esta abordagem deveria exigir o conhecimento das biografias profissionais exaustivas dos indivíduos⁷, embora nenhum inquérito europeu ou mesmo nacional, inclua esse material. Propomos por isso uma aproximação destas duas categorias, condicionada pelos recursos do inquérito utilizado. Servirão como material de apoio os inquéritos europeus à população activa (EFT), realizados entre 1993 e 1997, ou seja, antes das alterações introduzidas no questionário em 1998 (Eurostat, 1996). Neste contexto, o cálculo aproximado da antiguidade acumulada no mercado de trabalho baseia-se na estimativa do momento de saída de formação, ela própria baseada na estimativa do momento de obtenção do mais elevado diploma adquirido. Este cálculo aproximado baseia-se num certo número de hipóteses implícitas, de credibilidade mais ou menos sólida:

□ a primeira hipótese admite que é legítimo distinguir entre a experiência profissional adquirida após a saída de formação e a que foi adquirida antes da saída. Sem se negar completamente a existência do segundo tipo de experiência, pressupõe-se que ela é de natureza diferente e está resumida no diploma em preparação;

□ a segunda hipótese equipara o tempo decorrido após a saída de formação a uma experiência no mercado de trabalho (experiência de emprego ou procura do mesmo) e não tem, portanto, em consideração, as situações de inactividade (com ou sem retoma de estudos). Sabe-se que embora estes comportamentos sejam minoritários entre pessoas com menos de 30 anos, existem nessa idade interrupções de actividade de tipo institucional (serviço cívico, militar) ou outro. Globalmente, observa-se um índice de inactividade sem estudos que é em média inferior a 10% na Europa (Couppié, 2001). Mas esse índice tem valores muito diferentes nos diversos países. Pode atingir até 20%, no grupo etário com menos de 30 anos em Itália e na Grécia. Além disso, o fenómeno não se aplica do

mesmo modo a rapazes e raparigas, nem a diplomados e a não diplomados;

□ a terceira hipótese pressupõe que a data de obtenção do diploma mais elevado é igual à data de saída de formação. Não toma, portanto, em conta, a existência de comportamentos divergentes;

□ a quarta hipótese pressupõe que se possa determinar sem ambiguidade a idade de obtenção de um diploma. Pressupõe que cada diploma é o produto final de um curso único e codificado.

Estas hipóteses são arriscadas, mas, tendo em conta o estado da informação relativa ao período 1993-1997, são necessárias para não descurar uma parte das características institucionais dos sistemas educativos.

Concretamente, a informação disponível nas EFT inclui cerca de cem variáveis que descrevem principalmente a posição do indivíduo inquirido no que diz respeito ao emprego no momento do inquérito (de acordo com as definições da Repartição Internacional do Trabalho, bem como a sua posição actual face à formação e a algumas das suas características sócio-familiares (Eurostat, 1996). Entre estas últimas, o inquérito revela tanto o nível mais elevado da qualificação obtida no ensino geral (nível do ensino secundário) como o nível mais alto de qualificação obtida no ensino profissional ou superior. Torna-se assim possível, por um lado, diferenciar os indivíduos que participaram num programa de formação durante as últimas quatro semanas, dos que não o fizeram, e por outro, identificar os níveis mais elevados de educação atingidos pelos que não estão integrados em qualquer programa educativo ou outro. No que se refere aos diferentes contextos de organização dos cursos e dos diplomas, podemos então tentar fazer a estimativa da idade de saída de formação reconstituindo a idade teórica de obtenção do diploma mais elevado. Essa reconstituição deve evidentemente basear-se em fontes exteriores. Neste caso, os autores utilizaram os trabalhos da OCDE (1998b) sobre as principais idades teóricas de preparação para o diploma final, por nível de estudos e segundo o curso anterior, completados pelos dados sobre a idade mínima do fim da escolaridade obrigatória para os não-diplomados (base de dados Eurydice⁸). As idades calculadas e finalmente utilizadas são apresentadas no quadro 1.

7) E regras de decisões *ad hoc* sobre a relevância de alguns tipos de experiências profissionais (empregos de férias, pequenos trabalhos temporários durante os estudos) relacionados com o tema deste estudo.

8) Disponível no sítio www.Eurydice.org



Quadro 1

Estimativa das idades de saída do sistema educativo segundo o nível de ensino declarado, baseada nas idades teóricas de preparação para o certificado final, recolhidas pela OCDE

| | ISCED 0.1 (a) | ISCED 2 (b) | ISCED 3 (secundário superior) | | | | ISCED 5 | ISCED 6 | ISCED 7 |
|------------------------------------|-----------------------|---------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|-----------------|---------|---------|---------|
| | | | através de curso simples em | | | por curso duplo | | | |
| | | | formação geral | formação profissional escolar | formação profissional em alternância | | | | |
| diploma superior não universitário | diploma universitário | diploma pós universitário | | | | | | | |
| Dinamarca | 16 | 19 | 20 | 21 | 21 | 23 | 24 | 26 | 31 |
| Alemanha | 18 | 18 | 19 | 19 | 19 | 22 | 21 | 26 | 28 |
| Países Baixos | 18 | 18 | 19 | 19 | 20 | 20 | - | 24 | 27 |
| Áustria | 15 | 17 | 18 | 18 | 19 | 19 | 21 | 24 | 26 |
| Grécia | 15 | 18 | 19 | 19 | - | - | 21 | 23 | 27 |
| Espanha | 16 | 17 | 18 | 17 | 18 | 19 | 20 | 22 | 27 |
| Itália | 15 | 18 | 19 | 18 | - | 19 | 21 | 23 | 25 |
| Portugal | 15 | 16 | 17 | 18 | 18 | 18 | 22 | 23 | 26 |
| Bélgica | 18 | 18 | 18 | 19 | 19 | - | 22 | 23 | 27 |
| França | 16 | 17 | 18 | 19 | 19 | 20 | 21 | 21 | 26 |
| Irlanda | 15 | 17 | 18 | 18 | 18 | 19 | 20 | 22 | 24 |
| Luxemburgo | 15 | 18 | 19 | 19 | 19 | - | 22* | 23* | 26* |
| Finlândia | 16 | 18 | 19 | 19 | 19 | 21 | 23 | 24 | 28 |
| Suécia | 16 | 18 | 19 | 19 | - | - | 21 | 23 | 27 |
| Reino Unido | 16 | 17 | 18 | 18 | 18 | - | 20 | 21 | 24 |

Fonte: OCDE, 1998b; anexo 3

(a) formação profissional escolar ou em alternância

* estimativa baseada nos países vizinhos que recebem os jovens luxemburgueses que frequentam cursos superiores

(a) e (b) estimativas baseadas na idade correspondente ao fim da escolaridade obrigatória e na frequência do abandono escolar (base de dados Eurydice).

9) Para os quais se impõe uma condição de idade: dos 15 aos 35 anos.

10) A sua idade não deve assim exceder a idade máxima teórica de mais de cinco anos, o que significa que os mais velhos têm no máximo 36 anos.

11) Grupo limitado em teoria a indivíduos com menos de 50 anos, para assim seleccionar o núcleo de população activa em funções e eliminar o impacto das diversas modalidades de reforma, muito diferentes de país para país.

A qualidade da harmonização entre a estimativa das idades de saída de formação e a sua correspondência com as idades de saída reais dependerá da:

□ precisão das informações disponíveis sobre a variedade de diplomas existentes. Quanto melhor os diplomas se puderem diferenciar uns dos outros, mais precisa será a atribuição das idades de saída;

□ multiplicidade dos itinerários possíveis que conduzem a um determinado diploma (vias paralelas de acesso, pontes...);

□ heterogeneidade nos comportamentos dos indivíduos que participam nesses programas de formação. Quanto maior for a perturbação nos cursos escolares (repetições, reorientações, interrupções, insucessos e abandonos) maior será também o erro na atribuição das idades.

□ a importância do regresso à formação, e, mais concretamente, a capacidade para distinguir a formação inicial da formação pós-inicial.

Resta portanto cruzar esta informação com a idade observada, para calcular o tempo decorrido desde a obtenção do diploma. Para além da categoria isolada dos formandos, (*trainees*) que são considerados como grupo independente podem diferenciar-se duas categorias de jovens⁹. Em primeiro lugar os *juniors*, que representam os indivíduos saídos de formação mas que obtiveram o diploma há menos de cinco anos¹¹. Em segundo lugar, a categoria dos *seniors* que corresponde aos indivíduos saídos de formação que obtiveram o diploma há mais de cinco anos¹⁰. Na continuação desta análise, concentraremos a nossa atenção na categoria dos *juniors*, comparando-a, por vezes, com a dos *seniors*.



Para o estudo dos *trainees*, remetemos para o trabalho de Wolbers (2001).

A estrutura por níveis de formação dos *juniors* e pela média de idade à saída de formação variam consideravelmente entre os diversos países europeus. (quadro 2), o que é compreensível considerando os resultados precedentes. Existem numerosos perfis: por um lado, a Espanha, Portugal e a Itália apresentam uma maioria de *juniors* com níveis ISCED 0-2. Pelo contrário, a Bélgica caracteriza-se por um predomínio dos *juniors* de nível ISCED 5-7. Entre esses dois extremos situam-se, a Alemanha, a Dinamarca, a Áustria, a Finlândia e a Suécia com uma maioria de *juniors* de nível ISCED 3. Como consequência, a idade média dos *juniors* no momento de saída varia de país para país. A idade mais baixa observa-se em Portugal (17,1 anos) e culmina na Dinamarca (22,2 anos).

Uma vez definida a nossa categorização da população que protagoniza a transição escola-trabalho, passamos ao estudo das situações que essa população encontra no mercado de trabalho.

2. Juniors e seniors nos mercados de trabalho europeus: posições contrastantes

O processo de inserção profissional é complexo e multiforme. Não existe uma definição comum nem do início nem do fim do percurso de inserção (Rose, 1998); Vincens, 1997 e 1998). Mas mesmo categorias estatisticamente aproximadas que se servem da abordagem *juniors* e *seniors* permitem esclarecer aspectos particulares da situação de actividade dos principiantes.

As categorias *seniors* e *juniors* permitem esclarecer de maneira diferenciada a situação relativa dos principiantes no mercado de trabalho. Ilustraremos essa situação relativa com base em três critérios: o desemprego, a mobilidade de emprego e a presença de principiantes nos diferentes sectores da actividade económica. Estas três dimensões respondem às seguintes perguntas:

□ em que medida a transição escola-emprego cria um envolve um risco particular de desemprego? O risco atenua-se com a experiência? A que ritmo? Será

| Quadro 2 | | | | | |
|--|---------------|---------------------|---------------|--------------|---|
| Juniors por nível de ensino atingido e respectiva idade média no momento de saída | | | | | |
| | ISCED 0-2 (%) | Juniors ISCED 3 (%) | ISCED 5-7 (%) | Total (%) em | Idade média dos juniors no momento de saída do sistema educativo (anos) |
| Dinamarca | 19 | 53 | 28 | 100 | 22.2 |
| Alemanha | 15 | 57 | 28 | 100 | 20.8 |
| Países Baixos | 23 | 47 | 29 | 100 | 19.6 |
| Áustria | 16 | 75 | 9 | 100 | 18.8 |
| Grécia | 26 | 53 | 21 | 100 | 19.1 |
| Espanha | 47 | 16 | 37 | 100 | 19.3 |
| Itália | 52 | 41 | 7 | 100 | 18.3 |
| Portugal | 63 | 17 | 20 | 100 | 17.1 |
| Bélgica | 23 | 36 | 42 | 100 | 19.7 |
| França | 18 | 46 | 36 | 100 | 20.2 |
| Irlanda | 25 | 39 | 36 | 100 | 18.7 |
| Luxemburgo | 36 | 36 | 28 | 100 | 19.2 |
| Finlândia | 17 | 52 | 31 | 100 | 20.9 |
| Suécia | 18 | 62 | 19 | 100 | 19.2 |
| Reino Unido | 39 | 37 | 25 | 100 | 18.2 |
| União Europeia | 32 | 43 | 25 | 100 | 19.4 |

Fonte: Eurostat, IMO (Inq. M. Obra): Médias 1995-1997

que o diploma compensa a falta de experiência?

_ Os empregos ocupados por principiantes são mais frágeis?

_ Há segmentos específicos da economia que recebem os principiantes?

O desemprego dos principiantes: quais as desvantagens destes relativamente aos trabalhadores com experiência?

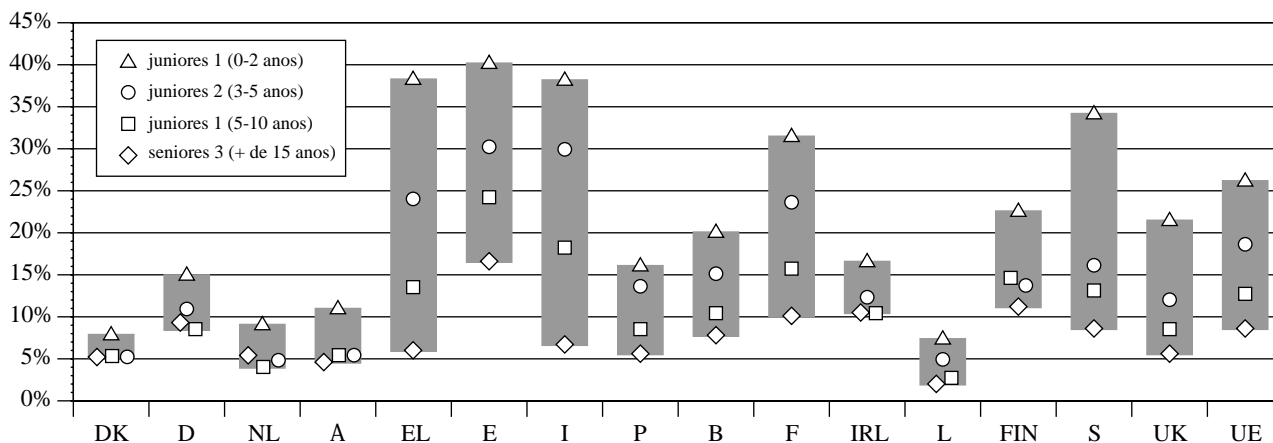
O índice de desemprego entre os *juniors* (gráfico 4) reflecte a sua dificuldade de acesso ao emprego.

A leitura do desemprego obtida através da utilização das categorias "*juniors*" difere da leitura por idades, à qual estamos mais habituados. Com efeito, quando consideramos os menores de 25 anos, aqueles que abandonaram o sistema educativo prematuramente _ ou seja, os menos qualificados _ estão sobre-representados. Mas quando seleccionamos como indicador o desemprego entre os *juniors*, isso melhora a posição relativa dos países em que os estudos são mais prolongados, nos casos em que um diploma reduz o risco de desemprego.



Gráfico 4

Desemprego dos juniores e dos seniores



Taxa de desemprego = desempregados / população activa

Fonte: Eurostat e Céreq. IMO (Inq. M. Obra) 1997

Em todos os países da Europa, o índice de desemprego diminui à medida que aumenta a antiguidade no mercado de trabalho. Ter mais de dois anos de experiência reduz significativamente o risco de desemprego.

Se os *juniors* com menos de dois anos de experiência laboral, estão mais expostos ao desemprego em todos os países da Europa, a vantagem comparativa que comporta uma antiguidade superior a dois anos no local de trabalho não é equivalente em todos os países.

Essa vantagem é muito evidente na Grécia, Itália, França e Suécia, mas tem um valor médio num segundo grupo de países: Bélgica, Finlândia, Portugal e Reino Unido. Num terceiro grupo de países, Áustria, Alemanha, Dinamarca, Irlanda Luxemburgo e Países Baixos, a experiência tem um impacto reduzido sobre o risco de desemprego. Apenas os jovens activos com um máximo de dois anos de experiência estão em desvantagem.

Os níveis de formação mais elevados protegem os *juniors* de desemprego (gráfico 5). Os países onde a posse de um diploma atenua mais o risco de desemprego são: a Bélgica, a Alemanha, a França, a Irlanda, a Finlândia e a Suécia. O forte impacto dos diplomas superiores — ISCED 5-7 — é característico da França, Finlândia e Suécia. No caso da Alemanha, a clivagem faz-se entre os diplomados de nível 3 — na maior parte dos casos provenientes do sistema dual—e os que não atingiram

esse nível e não têm portanto acesso aos mercados profissionais.

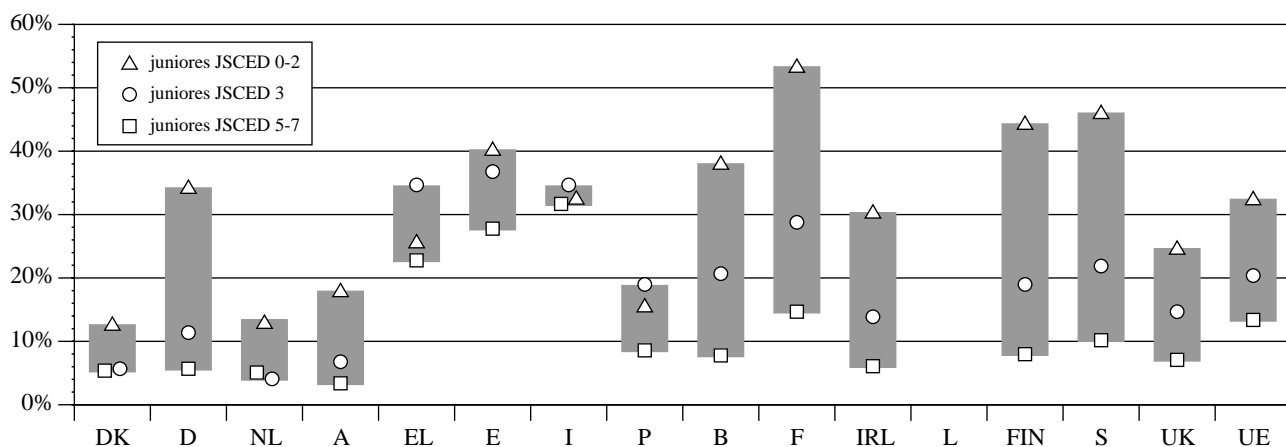
De notar que o impacto do diploma sobre o risco de desemprego é particularmente óbvio se aplicarmos as definições *juniors/seniors*. Esse impacto é muito menos evidente quando os índices de desemprego dos jovens são comparados, por níveis de formação, nos países onde a aprendizagem e a formação em alternância estão muito generalizadas. Os aprendizes do sistema alemão são activos no sentido da OIT (Organização Internacional do Trabalho), mas correspondem ao nível ISCED 2 uma vez que ainda não obtiveram o certificado de formação dual. Por definição, nenhum deles está desempregado. Deste modo, a presença dos jovens aprendizes alemães faz portanto baixar artificialmente o índice de desemprego ao nível ISCED 2. Ao considerarmos os *juniors* não estamos a incluir os aprendizes — que estão ainda em formação. Para além disso, o diferencial de desemprego entre *juniors* dos níveis ISCED 0-2 e do nível ISCED 3 é nitidamente superior à média europeia.

As únicas excepções ao efeito moderador que o diploma tem sobre o desemprego são a Itália e a Grécia. Nestes dois países, como acabámos de ver, é principalmente a experiência que protege os trabalhadores do risco de desemprego. Mas neste caso, ter um nível de formação elevado não compensa a desvantagem dos *juniors*: mesmo possuindo diplomas dos níveis



Gráfico 5

Desemprego dos juniores segundo o nível de formação



Taxa de desemprego = desempregados / população activa

Fonte: Eurostat e Céreq. IMO (Inq. M. Obra) 1997

mais elevados os jovens têm dificuldade em encontrar emprego.

Os juniores têm mais mobilidade que os seniors.

Os juniores saem, em geral, mais rapidamente do desemprego

Com excepção da Grécia e da Itália, os *juniores* são mais afectados pelo desemprego do que os *seniors*, embora tenham mais possibilidades do que estes de sair dessa situação num prazo inferior a um ano. Na Áustria e na Suécia, o indicador de *saída do desemprego* (gráfico 6) é mais elevado para aqueles que têm alguma experiência inicial (3 a 5 anos). Na Bélgica, Dinamarca, Finlândia, Países Baixos e Portugal, a vantagem em termos de oportunidade de retorno ao emprego para os que têm cinco ou menos anos de experiência é ainda maior. Por último, ter um diploma, sobretudo do ensino superior, aumenta a probabilidade de retorno a um emprego (gráfico 7). Observa-se um forte impacto do diploma nos mesmos países onde se constatara a sua influência sobre o risco de desemprego (Bélgica, Alemanha, França, Irlanda, Finlândia e Suécia). Nesses países, o diploma parece ser o elemento que põe ordem na fila de espera dos *juniores* para acederem ao primeiro emprego. Na Áustria, Portugal e Reino Unido, onde o diploma apenas reduz moderadamente o risco de desemprego, um diploma tem, apesar de tudo, uma forte influência na probabilidade de encontrar ou reencontrar um emprego no prazo de um ano.

Os juniores perdem, geralmente, o emprego com mais frequência

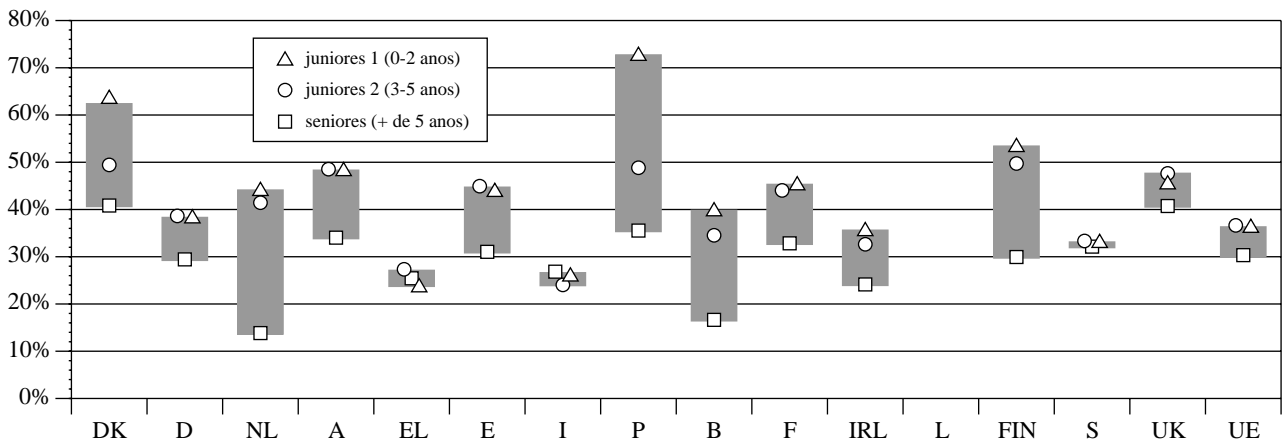
A procura do primeiro emprego não é a causa única do maior risco de desemprego para os *juniores*. Comparados com os *seniors*, **correm também um risco mais elevado de perderem o emprego que ocupam.** É o que revela o indicador de vulnerabilidade do emprego ocupado (ver gráfico 8). Desfavorecidos em relação aos *seniors*, os *juniores* são tanto mais vulneráveis ao desemprego quanto mais curta for a duração da sua experiência laboral. É em França, Espanha e Finlândia que os *juniores* têm o maior risco de perder o emprego. Nestes três países, a diferença entre os índices de risco dos *juniores* e dos *seniors* é também superior a qualquer outro país. O diploma torna os *juniores* menos vulneráveis ao desemprego (gráfico 9). Esta afirmação é sobretudo verdadeira em França e na Finlândia e, num grau menor, na Bélgica e na Dinamarca.

Os *juniores* apresentam assim características específicas no seu modo de acesso ao emprego: estão mais expostos ao desemprego, não apenas porque alguns procuram o primeiro emprego, mas também porque os empregos que ocupam são menos estáveis. Mas os desempregados *juniores* têm sem dúvida mais hipóteses de encontrar um emprego do que os desempregados *seniors*. Os que não possuem qualquer diploma são os mais vulneráveis: o risco de desemprego ou mesmo de exclusão do emprego é reforçado, e os



Gráfico 6

Saída do desemprego



Fonte: Eurostat e Céreq. IMO (Inq. M. Obra) 1997

A e S: não há distinção entre juniores 1 e juniores 2.

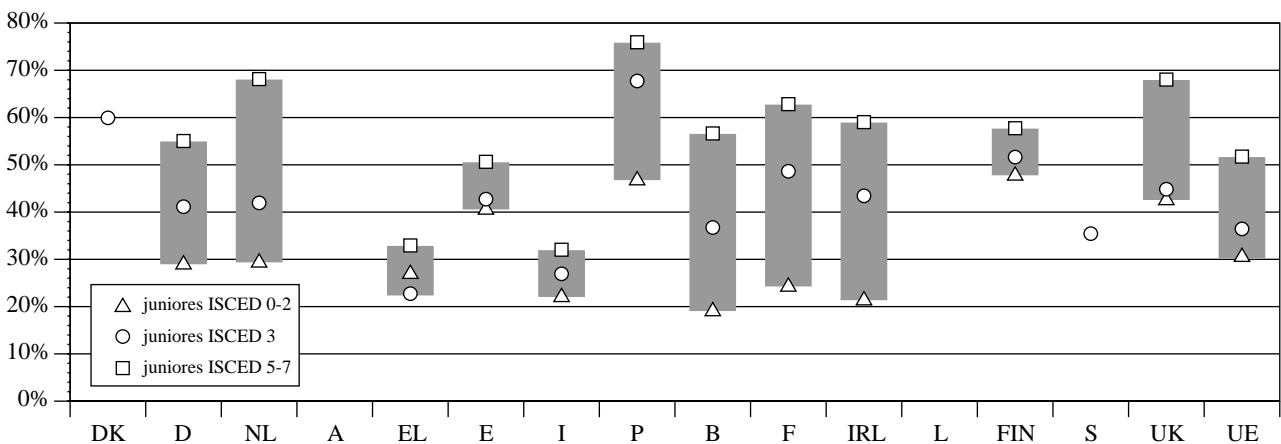
O indicador de saída de desemprego de uma categoria é a percentagem de pessoas empregadas entre os desempregados dessa categoria no ano anterior.

38% dos juniores alemães com menos de 3 anos de experiência que estavam no desemprego no ano anterior ocupam um emprego em 1997.

Empregabilidade = probabilidade de estar empregado no momento do inquérito, tendo declarado estar desempregado no ano anterior.

Gráfico 7

Saída de desemprego dos juniores segundo o nível de formação



Fonte: Eurostat e Céreq. IMO (Inq. M. Obra) 1997

DK, S: dados não significativos para os níveis 0-2 e 5-7.

A, I: dados não significativos.

Empregabilidade = probabilidade de estar empregado no momento do inquérito, tendo declarado estar desempregado no ano anterior.

empregos que ocupam são muitas vezes transitórios nesses níveis de qualificação. O impacto do diploma é particularmente acentuado em França, na Finlândia na Suécia, e na Alemanha, e menos pronunciado nos restantes países europeus.

com emprego no ano anterior que abandonaram a organização ou centro que os empregava um ano antes para optarem por outro emprego ou outra actividade)¹², observa-se que:

□ em todos os países, a mobilidade dos *juniors* é sensivelmente mais frequente do que a dos *seniors*;

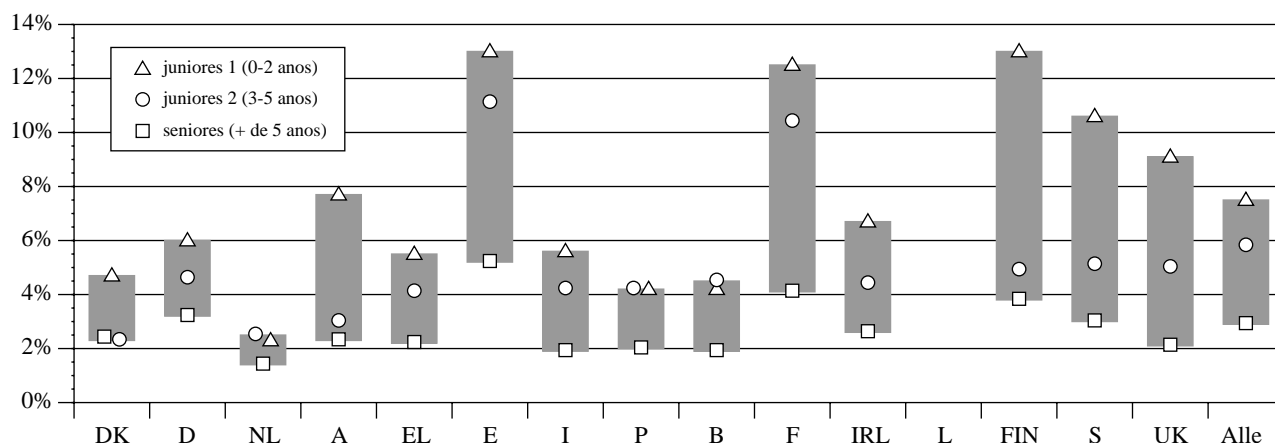
□ A Espanha é um país que se distingue por uma mobilidade muito elevada de *seniors* e *juniors*;

12) O retorno ao mesmo empregador (após uma interrupção da relação de trabalho) é considerado como mobilidade.



Gráfico 8

Vulnerabilidade dos indivíduos no desemprego



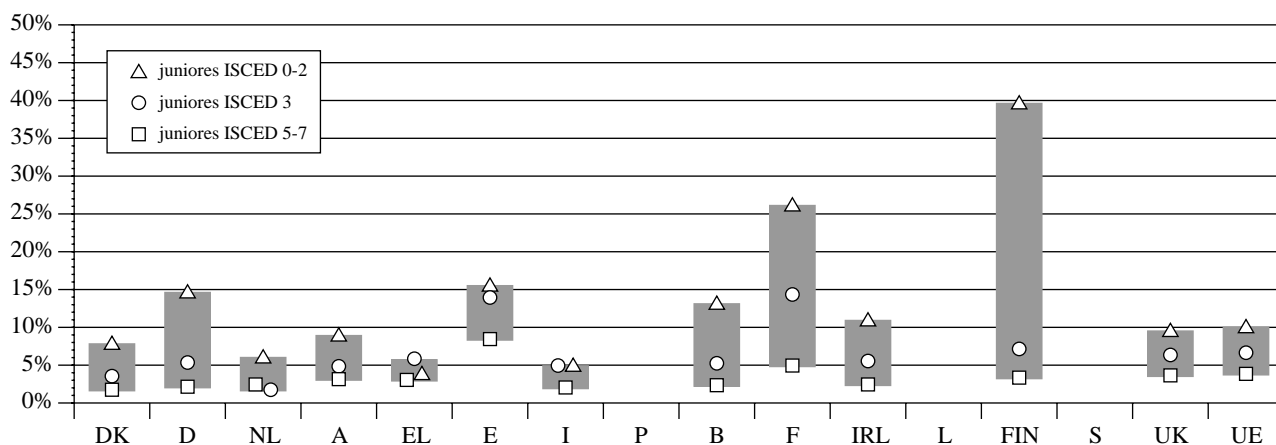
Fonte: Eurostat e Céreq. IMO (Inq. M. Obra) 1997

P: não há distinção entre juniores 1 e juniores 2.

Vulnerabilidade de uma categoria: percentagem de desempregados em 1997 entre os que ocupavam um emprego no ano anterior. 13% dos juniores finlandeses com menos de 3 anos de antiguidade com emprego no ano anterior estão desempregados em 1997.

Gráfico 9

Vulnerabilidade dos juniores segundo o nível de diploma



Fonte: Eurostat e Céreq. IMO (Inq. M. Obra) 1997

P, L e S: dados não significativos.

Vulnerabilidade de uma categoria: percentagem de desempregados em 1997 entre os que ocupavam um emprego no ano anterior. 26% dos juniores franceses do nível ISCED 0-2 com emprego no ano anterior estão desempregados em 1997.

☐ A Itália e a Grécia são países que apresentam uma mobilidade muito baixa entre os *seniors*. Nesses dois países também os *juniors* têm menor mobilidade do que noutros lugares.

Estarão os *juniors* integrados em todos os sectores da economia?

Para avaliar se os principiantes estão bem integrados em todos os sectores da

economia, ou se, pelo contrário, estão concentrados em segmentos específicos, podemos medir a variação na percentagem de emprego de *juniors* na totalidade do emprego por sectores.

A resposta diverge muito entre os vários países da Europa: o coeficiente de variação (desvio padrão/média) dessa variável fica entre menos de 18% (na Dinamarca) e mais de (40%) (em Itália). Podemos



Quadro 3

Mobilidade de juniores e de seniores na Europa - os que deixaram a organização que os empregou um ano antes (%)

| | DK | D | NL | A | EL | E | I | P | B | F | IRL | L | FIN | S | UK |
|---------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---|------|-----|------|
| Mobilidade entre juniores | 30.9 | 22.2 | 25.3 | 17.9 | 17.5 | 54 | 14.8 | 25.3 | 26.3 | 29.5 | 26.3 | - | 34.3 | 27 | 33.1 |
| Mobilidade entre seniores (<50) | 13 | 10.6 | 8.1 | 7 | 6.8 | 22.6 | 5.7 | 10.7 | 12 | 9.9 | 9.8 | - | 7.7 | 8.4 | 13.1 |

Fonte: Eurostat, cálculos do Céreq. IMO (Inq. M. Obra) 1993-1997, com excepção do AT: 1995-1997 e FI, SE: 1997

Quadro 4

Coefficiente de variação da proporção de juniores nos vários sectores de actividade (%)

| | DK | D | NL | A | EL | E | I | P | B | F | IRL | L | FIN | S | UK |
|---------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----|------|------|------|------|------|
| Coefficiente de variação (1997) | 17.7 | 18.6 | 21.6 | 23.8 | 37.9 | 27.5 | 42.6 | 38.8 | 23.6 | 28 | 35.5 | 32.9 | 25.3 | 38.6 | 28.1 |

Coefficiente de variação = desvio padrão/média; quanto mais elevado for este coeficiente, mais desigual será a dispersão transversal dos juniores

Fonte: Eurostat: cálculos do Céreq. IMO (Inq. M. Obra) 1997

observar que nos países onde o vínculo entre a formação profissional inicial e a economia é forte (Dinamarca, Alemanha, Países Baixos, Áustria), os principiantes se distribuem de modo menos desigual entre os diferentes sectores de actividade. Em Espanha, França, e Reino Unido a dispersão dos principiantes pelos sectores é média, mas na Grécia, na Suécia ou em Itália é muito mais desigual.

Comparada com a abordagem por idades, a aplicação das categorias *junior/senior* permite uma descrição diferente do emprego e do desemprego. Podem observar-se diversas vantagens na aplicação da categoria *junior*: o impacto da duração da experiência sobre o desemprego, é mais evidente do que quando se trabalha com base nas categorias por idades. Torna-se também mais fácil a comparar a posição dos *juniors* com a dos trabalhadores com experiência, como é demonstrado pelos indicadores de mobilidade geral ou pelo índice de dispersão do emprego dos principiantes nos diferentes sectores da actividade económica.

Começam assim a distinguir-se algumas características comuns aos principiantes europeus: são mais afectados pelo desemprego do que os traba-

lhadores activos com experiência e ficam numa posição particularmente vulnerável quando não têm diploma. Embora consigam mais facilmente contratos após um período de desemprego, também sofrem um maior risco de perder o emprego quando o têm. Contudo, na Europa as diferenças internas continuam a ser importantes: em alguns países o desemprego entre principiantes alcança muito rapidamente cotas semelhantes às dos adultos com experiência (Dinamarca, Alemanha) enquanto noutros (Itália, Grécia) se mantém superior durante muito tempo. O impacto de um diploma sobre o risco de desemprego entre os *juniors* varia muito de país para país. A presença dos *juniors* nos diferentes sectores do emprego é também muito heterogénea: está bastante equilibrada nos países onde predominam os mercados de trabalho profissional, e aparece muito concentrada em alguns segmentos noutros países.

Conclusão: uma construção muito estilizada, mas susceptível de ser melhorada

Como observámos, estabelecer categorias de análise para comparar a inserção



profissional na Europa apresenta numerosas dificuldades: a informação longitudinal existente à escala europeia (Painel de Famílias da Comunidade Europeia) não contém amostras suficientes. As restantes fontes disponíveis, essencialmente de natureza transversal (Inquérito à Mão de Obra), são pouco adequadas para descrever um fenómeno dinâmico. Arriscámo-nos, contudo, a utilizar esses inquéritos, produzindo indicadores estilizados. A nossa abordagem é experimental, e as medições obtidas são portanto aproximadas. Vimos que as categorias construídas se baseavam em hipóteses muito credíveis. Felizmente, depois da utilização destes inquéritos, o material disponível evoluiu tornando possível um melhor ajustamento das categorias construídas.

Com efeito, **os inquéritos à Mão de Obra foram actualizados** em 1998: os salários foram introduzidos e uma variável adicional identifica a situação principal no momento do inquérito. Para além dos critérios de actividade da OIT, utiliza-se a nova nomenclatura das formações ISCED-97 – a qual, considerando o trabalho preparatório que a acompanhou deveria permitir eliminar algumas ambiguidades de codificação (OCDE, 1999)- *e sobretudo a indicação do ano de obtenção do diploma mais elevado é reunida aos outros indicadores*. Essas inovações permitirão melhorar as categorias de *trainees* e *juniors* aqui utilizadas. Das hipóteses simplificadoras que utilizámos, só subsistirá a assimilação da informação entre a data de obtenção do diploma e a data de saída do sistema educativo. Poder-se-á também melhorar e valorizar os indicadores produzidos, e dispor nomeadamente de indicadores de salário comparativos.

Mas, no contexto dos inquéritos à população activa, permanece um problema de fundo: utilizam-se sempre dados transversais para estudar um processo dinâmico. Em 2000, para remediar esta situação, acrescentou-se ao inquérito europeu anual sobre a população activa (Inq. M. Obra) um módulo suplementar (chamado ad hoc) sobre a transição profissional. Esse módulo, que se destina a todos os indivíduos que tenham completado a formação inicial há menos de 10 anos (ou 5 anos para certos países), regista a data da primeira saída da formação inicial, o nível educativo atingido, e a área de formação frequentada na ocasião. É registada a situação de actividade imediatamente a seguir ao fim dos estudos. O primeiro emprego significativo (mais de 6 meses) é descrito com mais

detalhe (duração, data do início, profissão). A utilização destas informações, mais completas e mais dinâmicas, deveria permitir comparações mais detalhadas. Parecem particularmente importantes dois aspectos. Em primeiro lugar, passa a ser possível analisar *o impacto da área de formação* – e não apenas o nível, ou mesmo, a via de formação¹³ o que era impossível anteriormente. Isto deveria conduzir a uma reavaliação das relações entre as qualificações produzidas e as áreas profissionais correspondentes. Em segundo lugar, *a introdução de elementos das biografias profissionais* – situação na profissão imediatamente posterior ao fim dos estudos, descrição do primeiro emprego significativo – deveria permitir avançar para um ponto delicado: o início da transição. Com efeito, a hipótese de um escalão simples (definição francesa) ou duplo (definição alemã) de entrada na transição não é satisfatória para todos os países onde o processo compreende frequentemente interrupções, abandonos e retornos (caso escandinavo ou britânico). O material suplementar proporcionado por este módulo deveria permitir avançar no conhecimento comparado dos inícios de transição.

Mesmo aperfeiçoados, os indicadores comparativos de transição baseados nos inquéritos comunitários têm limitações. Foi mostrado como é difícil construir categorias apropriadas para uma análise comparativa. Podem efectuar-se comparações de variáveis de actividade que já foram objecto de trabalhos de harmonização internacional aprofundados, mas algumas dimensões do processo de transição estão excluídas deste exercício. É, designadamente, o caso dos mecanismos públicos de ajuda ao emprego, que desempenham um papel importante nos percursos de inserção, mas cuja análise estatística comparada é ainda muito incipiente. Uma tentativa de comparação a partir das fontes nacionais no contexto do projecto CATEWE, revelou dificuldades de tratamento estatístico comparativo infinitamente mais complexas do que as acima mencionadas. As intervenções públicas de ajuda à inserção abrangem de facto uma extensa gama de áreas, que incluem o tratamento social do desemprego, flexibilização dos contratos de trabalho, a formação e possíveis combinações entre estes dois pólos. A totalidade dos públicos envolvidos, o número e as características dos mecanismos abertos e o grau de estabilidade temporal dos mecanismos são outros tantos parâmetros nacionais cuja complexidade será difícil reduzir.

13) Opondo a formação profissional à formação geral.



Bibliografia

- Affichard, J.** La fonction de l'enquête statistique dans l'évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans. *Formation Emploi*, 1985, 1985, n° 9.
- Affichard, J.; Gensbittel, M. H.** Mesurer l'entrée des jeunes dans la vie active. *Formation Emploi*, Outubro-Dezembro 1984, n 8.
- Allmendiger, J.** Educational Systems and Labour Market Outcomes. *European Sociological Review*, 1989, n° 5, p.231-250.
- Ashton, D.** Les approches en terme de marché du travail. In: Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (dir.) *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Aventur, F.; Möbus, M. (dir.)**. *Formation professionnelle initiale et continue en Europe. Ouvrage collectif Céreq-Elf-Aquitaine*; Magnard-Vuibert, Paris, 1999.
- Barailler, C. et al.** Entrée au travail et passage à l'âge adulte en Europe: ce que nous apprend le panel européen. In: *Transitions in Youth : Combating Exclusion*, actas do 4º ateliê europeu, ESRI, Dublin, 1997.
- Barbier, J.C.; Gautié, J. F. (dir.)**. *Les politiques de l'emploi en Europe et aux États-Unis*. Cahiers 37 du Centre d'Études de l'Emploi, PUF, Paris, 1998.
- Bédoué, C.; Giret, J.-F.** The labour market integration of young people: comparative analysis of the national performance of EU countries. In: Raffé, D.; Van der velden, R.; Werquin, P. (dir.) *Education, the labour market and transitions in youth: cross-national perspectives*, Seminário europeu 1998, CES, Edimburgo, 1998
- Brannen, K.; Smith, E.** Issues in constructing a comparative database from national transition surveys. In: Raffé, D. (dir.) *Comparative data on education-to-work transitions*, Seminário internacional realizado em Paris de 21 a 23 de Junho de 2000 (fotocópias), 2000.
- Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne. Transition entre le système éducatif et la vie active*. Cedefop. Luxemburgo: Centro de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2001.
- Coupié, T.; Mansuy, M.** The characteristics of youth employment in Europe: a typology based on the Labour Force Surveys. In: Raffé, D.; Van der Velden, R.; Werquin, P. (ed.) *Education, the labour market and transitions in youth: cross-national perspectives*, Seminário europeu 1998, CES, Edimburgo, 1998.
- Coupié, T.; Mansuy M.** (a) Les enquêtes communautaires sur les forces de travail comme source de données comparatives sur la transition. In Raffé, D. (ed.). *Comparative data on education-to-work transitions*, Seminário internacional celebrado em Paris de 21 a 23 de Junho de 2000 (fotocópias), 2000.
- Coupié, T.; Mansuy, M.** (b) La place des débutants sur les marchés du travail européens. Céreq.-Bref, Maio 2000, n° 164.
- Coupié, T.; Mansuy, M.** The position of young people and new entrants in European labour markets. In: *A comparative analysis of transmissions from education to work in Europe (CATEWE). Final report*, Dublin, Economic and social research institute (ESRI), 2001.
- Enquête communautaire sur les forces de travail. Méthodes et définitions/ Eurostat. Luxemburgo: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1996.
- Eyraud, F.; Marsden, D.; Sylvestre, J.J.** Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne, et en France. *Revue internationale du travail*, 2000, vol. 129, n° 4.
- Garonna, P.; Ryan, P.** Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées. *Formation Emploi*, Janeiro-Março, 1989, n° 25.
- Gautié, J.; Lefresne, F.** La politique de l'emploi et sa représentation de l'entreprise. *La Revue de l'IRES*, Inverno, 1997, n° 23.
- Hannan et al.** Education, vocational training and labour market transition among lower level leavers in four European countries: an overview of the VTLMT project. In: Raffé, D.; Van der Velden, R.; Werquin, P. (ed.). *Education, the labour market and transitions in youth: cross-national perspectives*, reunião do seminário europeu de 1998, CES, Edimburgo, 1998.
- Hannan, D. et al. (b)** *A comparative analysis of transition from education to work in Europe (CATEWE). Country reports. France, Germany, Ireland The Netherlands, Scotland, Portugal*. ESRI Working Paper n°118 (b), vol. 2, Dublin, 1999.
- Hannan, D. et al. (a)**. *A comparative analysis of transition from education to work in Europe (CATEWE). Country reports. France Germany, Ireland, The Netherlands, Scotland, Portugal*. ESRI Working Paper n° 118 (b), vol. 2 Dublin, 1999.
- Hannan, D.; Raffé, D.; Smith, E.** Cross-national research on school-to-work transitions: an analytic framework. In: Werquin, P.; Breen, R. Planas, J. (ed.) *Youth Transitions in Europe: Theories and Evidence*, Céreq, Marseille, 1997.
- Heinz, W.R.; Nagel, U.** Changement social et modernisation des transitions école-travail. In: Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (ed.) *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L.** (ed.) *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris: Armand Colin, 1995.
- Marry, C.** Éducation, formation professionnelle et emploi en Allemagne: une relation étroite entre travailler et apprendre. In: Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (ed.) *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Marsden, D.** Institutions and labour mobility: occupational and internal labour markets in Britain, France, Italy and Germany. In: Brunetta, R.; Dell'Arriga, C. (ed.) *Labour relations and economic performance*, Houndmills: Macmillan, 1991.
- Marsden, D.; Ryan, P.** Institutional aspects of youth employment and training policy in Britain. *British Journal of Industrial Relations*, 1990, vol. XXVII, n° 3.
- Maurice, M.; Sellier, F. Sylvestre, J. J.** *Politique d'éducation et organisation industrielle en Allemagne et en France*, Paris: PUF, 1982.
- Méhaut, P.; Géhin, J. P.** *Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*. Paris: L'Harmattan, 1993.
- Müller, W.; Shavit, Y.** The institutional embeddedness of the stratification process. In: Shavit, Y.; Müller, W. (dir.) *From School to Work- a comparative study of educational qualifications and occupational destinations*, Clarendon Press, Oxford, 1998.
- Müller, W.; Wolbers, M.** Educational attainment of young people in the European Union: cross-country variation of trends over time. In: *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe (CAREWE). Final report*, Dublin, Economic and social research institute (ESRI), 2001.
- Perspectives de l'emploi/OCDE (a)*. Paris: Éditions de l'OCDE, 1998.
- Regards sur l'Éducation/OCDE (b)*. Paris: Éditions de l'OCDE, 1998.
- Nomenclature des systèmes d'éducation. Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE/OCDE*. Paris: Éditions de l'OCDE, 1999.
- De la formation initiale à la vie active. Faciliter les transitions/OCDE*. Paris: Éditions de l'OCDE, 2000.
- Raffé, D.** La transition école-travail. Évolution. D'un domaine de recherche. In: Jobert, A., Marry, C.; Tanguy, L. (ed.) *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Raffé, D. (dir.)** *Comparative data on education-to-work transitions*, Seminário internacional realizado em Paris de 21 a 23 Junho 2000 (fotocópias), 2000.
- Rose, J.** *Les jeunes face à l'emploi*. Desclée de Brouwer, Paris, 1998.
- Ryan, P.** The school-to-work transition: a cross-national perspective. *Journal of Economic Literature*, vol. XXXIX (Março 2001), p. 34-92.
- Tanguy, L. (dir.)**. *L'introuvable relation formation /emploi—Un état des recherches en France*. La Documentation Française, Paris, 1986.
- Tanguy, L.; Rainbird, H.** Institutions et marché au fondement des relations entre l'éducation et le travail en Grande-Bretagne. In: Jobert, A., Marry, C.; Tanguy, L. (ed.) *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Verdier, E.; Möbus, M.** Diplômes professionnels et coordination de la formation et de l'emploi: l'élaboration d'un signal en France et d'une règle en Allemagne. *Revue d'économie publique*, à paraître, 1999.
- Vernières, M. (dir.)**. *L'insertion professionnelle. Analyses et débats*. Economic, Paris, 1997.
- Vincens, J.** L'insertion professionnelle des jeunes: à la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, n° 60, Outubro-Dezembro, 1997.
- Vincens, J.** L'insertion professionnelle des jeunes: quelques réflexions théoriques. *Formation Emploi*, n° 61, Janeiro-Março, 1998.
- Wolbers.** Learning and working: double statuses in youth transitions within the European Union. In: *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe (CATEWE). Final report*. Dublin, Economic and social research institute (ESRI), 2001.
- Zilberman, S.** L'efficacité du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans: contribution aux réflexions sur l'évaluation statistique de l'insertion professionnelle. *Formation Emploi*, n° 18, Abril-Junho, 1987.



Definir um sistema pedagógico para a formação online

1. Introdução

O desenvolvimento de novos serviços de comunicação de banda larga, a convergência das telecomunicações informatizadas e a recente evolução nos protocolos de comunicação inspiraram numerosas propostas sobre a utilização dessas ferramentas no ensino e na aprendizagem. A integração dos computadores e das comunicações e a sua capacidade de interacção mútua superando a distância geográfica abrem possibilidades sem precedentes para a educação. O desenvolvimento destes sistemas informáticos e de comunicação, a sua facilidade de utilização, e a potência e diversidade de transferência de informação dão aos docentes e aos alunos a possibilidade de acederem a um mundo para além da sala de aula. Este progresso tem o potencial de transformar a natureza do ambiente de aprendizagem e dos processos que nele têm lugar (Majumdar, 1997, p. 347-352). Os recentes progressos tecnológicos, desde a distribuição à tecnologia interactiva, e por último à cooperação através da Internet e da rede mundial (web), estimularam o desenvolvimento de novos ambientes de ensino e alteraram o paradigma do processo cognitivo.

A sinergia entre o ensino a distância e as telecomunicações está a tornar-se cada vez mais forte, gerando novas soluções para problemas antigos, recursos educativos inovadores e novos modelos de ensino e de aprendizagem. Um dos resultados mais inovadores e prometedores dessa sinergia é o ensino online. Esta reúne docentes e alunos no interior de uma rede informatizada que cria uma comunidade de aprendizagem na plena acepção do termo, na qual todos os actores tomam parte activa e

dão ao grupo uma contribuição muito valiosa.

Contudo, a dimensão educativa da formação online está ainda a dar os primeiros passos. Embora já existam numerosas instituições que oferecem cursos online, a compreensão profunda das questões pedagógicas ligadas à formação online é ainda uma fronteira por explorar. Muito dos cursos online não são mais do que páginas da web combinadas com espaços de e-mail e *chat rooms* sem qualquer base pedagógica. Na maior parte dos casos a formação online actualmente disponível é apenas uma transposição do ensino tradicional na sala de aula para um ambiente online, reeditando os antigos materiais pedagógicos em materiais da web orientados para a aquisição de informação e para a memorização. Ambos os métodos são experiências de aprendizagem de nível pouco elevado.

Embora a bibliografia disponível ofereça alguns exemplos da eficácia deste meio de ensino (Kearsley et. al., 1995, p. 37-42), sabemos muito pouco sobre as estratégias de formação que deveriam ser usadas na educação e na formação. Como podemos construir esses ambientes electrónicos de ensino e de aprendizagem baseados em epistemologias ou bases cognitivas específicas? Qual será o sistema pedagógico correcto para a formação online?

O presente artigo analisa as características da formação online numa perspectiva epistemológica e pedagógica propondo um contexto conceptual baseado em estratégias de aprendizagem cooperativa/colaborativa. Analisa também os meios inovadores para conceber cursos online que estimulem a criatividade e o espírito crítico.

Shyamal Majumdar

Director da Divisão de

"Formação e

Aperfeiçoamento

Profissional".

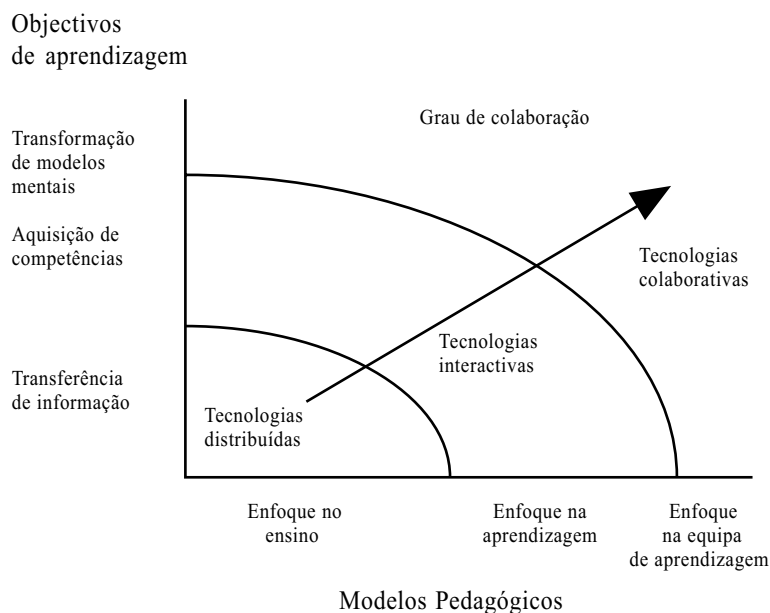
Assessor de Tecnologias da Informação, Colombo Plan Staff College for Technician Education DECS Complex, Meralco Avenue, Pasig City, Metro Manila, Filipinas

Este texto examina as características da formação online numa perspectiva epistemológica e pedagógica e propõe um contexto conceptual baseado numa estratégia de aprendizagem cooperativa/colaborativa. Examina também meios inovadores para conceber cursos online que estimulem a criatividade e o espírito crítico. O autor argumenta que enquanto a aprendizagem através dos factos, exercícios, regras e práticas, era mais adaptável ao passado, a aprendizagem através de projectos, resolução de problemas, investigação, concepção, descoberta e invenção, criatividade e diversidade, acção e reflexão, é mais adequada à realidade presente. Há pois uma necessidade urgente de mudar a abordagem pedagógica para responder às exigências do formando online do novo milénio.



Tecnologias, objectivos de aprendizagem e modelos pedagógicos nas três gerações de ensino a distância (online)

Gráfico 1



utilização do telefone, fax, etc. A tecnologia interactiva constituiu a base desta geração que permitiu ao aluno progredir com o seu próprio ritmo na aquisição das competências. As hipóteses pedagógicas subjacentes inscreviam-se numa abordagem centrada no aluno, que deveria interpretar, e não simplesmente receber, a informação. Deste modo, a primeira e a segunda geração de sistemas de ensino a distância baseavam-se essencialmente na produção e distribuição de materiais pedagógicos. A comunicação entre os alunos era quase inexistente e o ensino a distância parecia ter como única finalidade abolir a distância geográfica. Nestas circunstâncias, a aprendizagem deixava de ser considerada como uma actividade social centrada na interacção entre os alunos, mas antes como um processo quase individual (Trentin, 1997, p. 261-270). Na prática nada distinguia o ensino a distância da auto-formação.

O motor do desenvolvimento dos sistemas de ensino a distância da terceira geração é a redefinição da aprendizagem como actividade social que implica um recurso extensivo às redes informáticas. Na terminologia do ensino a distância, essa terceira geração é também chamada "formação online" ou "aprendizagem em rede". Neste tipo de ambiente, todos os actores do processo de aprendizagem — alunos, tutores e especialistas — estão ligados entre si por uma rede informática de modo a superar o isolamento, favorecer a interactividade no interior do grupo e promover o desenvolvimento colectivo. A tecnologia colaborativa é a base desta geração que tem como objectivo formativo alterar os esquemas mentais, através de um ensino centrado na equipa de aprendizagem. Esta abordagem gera um ambiente no qual o conhecimento é produzido e partilhado graças à colaboração dos indivíduos dentro das equipas de aprendizagem.

Segundo Kaufman (1989), estas três gerações foram progressivamente contribuindo para o aumento da autonomia do aluno, das oportunidades de diálogo e da prioridade atribuída mais à capacidade de reflectir do que à simples compreensão. O mais relevante é o facto de esta evolução abrir o caminho à criação de novos modelos

2. Ensino a distância e formação online

No século passado, a evolução permanente das tecnologias da comunicação influenciou consideravelmente o desenvolvimento simultâneo do ensino a distância. A primeira geração de sistemas de ensino a distância era constituída principalmente por cursos por correspondência que recorriam a material impresso. Nesses cursos as interacções entre professores e alunos eram raras e esporádicas. As tecnologias distribuídas eram a base desta primeira geração que se inseria numa abordagem centrada na instrução e em objectivos de aprendizagem que visavam a transferência de informação. O objectivo pedagógico subjacente era a transferência, mais do que a interpretação ou a transformação da informação. O sistema de ensino a distância da segunda geração incorporava diversos meios, como televisão, gravações áudio e, em alguns casos, materiais didácticos gravados em disquetes. A interacção entre professores e alunos era praticamente igual à da primeira geração, apesar da



pedagógicos. O gráfico 1 (*White paper on distribution learning, 1996*), ilustra as várias gerações de ensino à distância.

3. Contexto pedagógico: objectivismo, construtivismo e modelo eclético

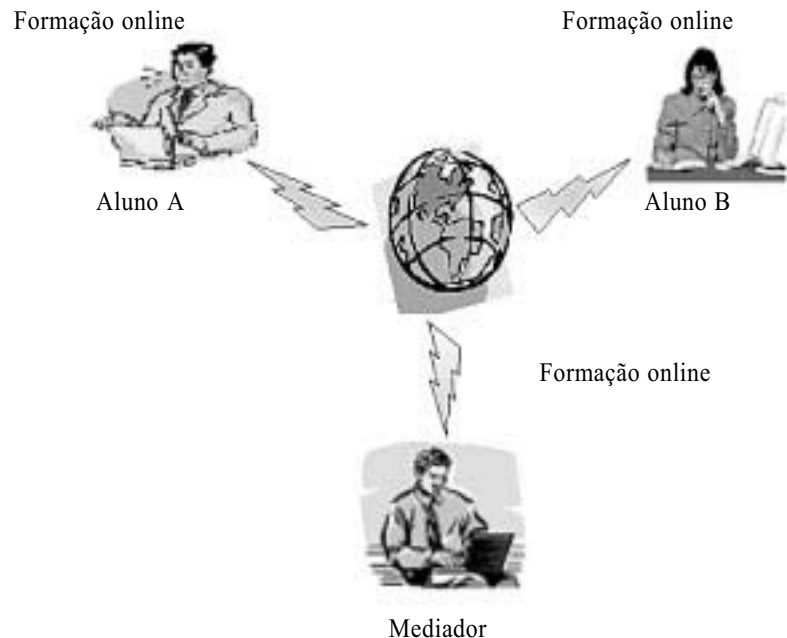
Um ambiente de formação online pode desenvolver-se a partir de duas escolas principais de pensamento: as teorias de aprendizagem objectivista e a teoria de aprendizagem construtivista. Estas duas filosofias permitem criar dois tipos diferentes de ambientes de formação online.

3.1 A formação online baseada na abordagem objectivista

Nestes ambientes de formação, os formandos aprendem individualmente graças à comunicação assistida por computador. A interacção faz-se através de materiais pedagógicos a distância oferecidos via Internet, e a interacção com os formadores/professores ou companheiros é mínima. A interacção faz-se através de materiais pedagógicos. Como indica o gráfico 2., o formando A e o formando B estão geograficamente distantes e utilizam o seu próprio computador para interagir com os materiais pedagógicos conservados na Internet e fornecidos pelo tutor.

Este tipo de ambiente de formação online inspira-se na psicologia comportamental: os alunos recebem informações que reproduzem e repetem aos formadores (reprodução). Este método baseia-se nas reacções dos formandos a um tipo particular de estímulos que podem ser modificados com recompensas ou sanções (Inglis, 1996, p.28-37). O objectivo consiste em desenvolver um ambiente de formação online programado e composto por cursos estruturados, orientados mas frequentemente rígidos, e temas de reflexão individual e resolução de problemas. Os cursos incluem objectivos de aprendizagem, métodos, materiais pedagógicos e um

Gráfico 2 Aprendizagem online baseada na abordagem objectivista

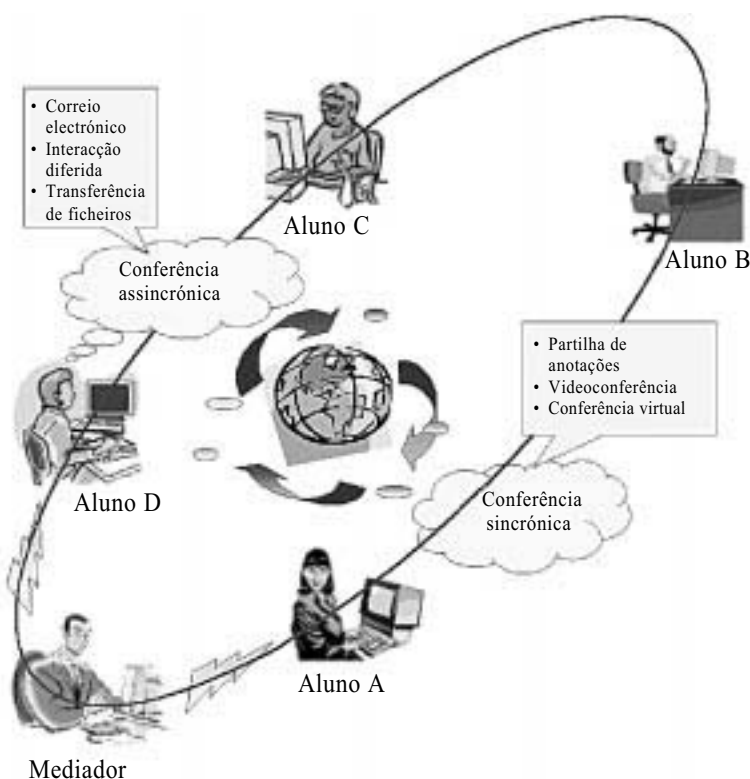


esquema de avaliação estabelecido pelo próprio tutor. A natureza e a fiabilidade dos conhecimentos do aluno implicam que este execute e complete as tarefas individualmente. Esta aprendizagem baseia-se na construção individual do conhecimento e na sua reprodução, mais do que nos processos sociais. Pressupõe que existe um conjunto de conhecimentos objectivos que pode ser transmitido aos alunos através de uma apresentação e de uma explicação. A actual formação online está dominada pela escola *behaviorista* e pela utilização/pelo papel da tecnologia como substituição da intervenção do professor. Em geral, as abordagens actuais transferem o ensino tradicional em sala de aula para um ambiente online remodelando os materiais impressos em materiais da Internet, as aulas em apontamentos electrónicos e as apresentações por vídeo e os debates em vídeo-conferências. (Bourne et al., 1997). Basicamente estamos perante simples cursos por correspondência via Internet, que assentam na obtenção de informação, e reflectem uma aprendizagem de nível muito baixo.



Gráfico 3

Aprendizagem online baseada na abordagem construtivista



processo cognitivo. A escola filosófica construtivista é considerada como a base deste ambiente FAC esquematizado no gráfico 3: os alunos, A, B, C e D que estão geograficamente distantes, colaboram, analisam e sintetizam em grupo usando ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona. Seguem um programa online e trabalham num espaço de aprendizagem partilhado para a realização de um objectivo de aprendizagem comum utilizando o seu próprio computador. Os alunos trabalham em colaboração com os seus companheiros para construir conhecimento.

Um ambiente de aprendizagem colaborativo deste tipo permite desenvolver competências complexas, como a criatividade, a aptidão para a resolução de problemas, para delinear e tomar decisões. (McDonald et al., 1998, p. 6-21). O construtivismo pode ser considerado como uma visão do mundo ou uma ontologia baseada num conjunto de teorias de aprendizagem que se situa algures entre as abordagens cognitiva humanista. Para criar um ambiente de aprendizagem eficaz a partir desta ontologia, pode-se estabelecer uma epistemologia que ajude a explicar o modo de construção do conhecimento. A teoria construtivista sustenta que o conhecimento deve ser descoberto, construído, posto em prática e validado por cada aluno e que a aprendizagem exige "esforços activos da parte do aluno". Os psicólogos da escola cognitiva refutam radicalmente a abordagem "estímulo/resposta" e "recompensa/sanção" dos behavioristas, argumentando que a aprendizagem e o comportamento não se limitam a respostas individuais a estímulos. O cérebro humano não recebe as informações que lhe são transmitidas sob uma forma e estilo semelhantes; explora-as, interage e reflecte sobre essas informações a fim de construir conhecimento a partir das experiências vividas. Entre os métodos pedagógicos baseados na abordagem construtivista, podemos citar a aprendizagem colaborativa e a criação de situações de aprendizagem que permitem aos alunos participar na exploração activa e na colaboração social. As abordagens de aprendizagem passiva presumem que os alunos "aprendem" recebendo e assimilando conhecimento de modo individual e independente (Johnson, 1979, p.51-70). Pelo contrário, a

O ambiente de formação online baseado no objectivismo apresenta uma série de inconvenientes, limites e insuficiências (Mangal, 1990), uma vez que não estimula os alunos a desenvolverem competências complexas de nível superior, tais como a criatividade, a aptidão para resolver problemas, conceber, tomar decisões e adquirir conhecimentos a partir da interacção social. Isto tem suscitado diversas críticas e propostas de transformação e aperfeiçoamento por parte de outras escolas de psicologia contemporânea, entre as quais a construtivista.

3.2 A formação online baseada na abordagem construtivista

A aprendizagem colaborativa assistida por computador (FAC), *Computer-supported collaborative learning – CSCL*, pode ser entendida como um fenómeno emergente de formação online que faculta aos alunos um contexto de colaboração para atingirem em comum um objectivo de aprendizagem através da gestão do seu



abordagem activa apresenta a aprendizagem como um processo social, que tem lugar através da comunicação com os outros. Os alunos constroem activamente o conhecimento transformando as ideias em palavras e essas ideias são desenvolvidas através das reacções e das respostas dos outros. A aprendizagem colaborativa relaciona-se com os métodos pedagógicos que têm como objectivo encorajar os alunos a trabalharem em conjunto na realização de um projecto teórico concreto. A aprendizagem colaborativa é basicamente diferente da tradicional "transferência directa" ou do modelo de transferência unilateral do conhecimento, no qual o professor é a única fonte de conhecimentos e competências (Harasim, *Online Education: Perspectives on a New Environment*). A conversação (verbalização das ideias), as perspectivas múltiplas (reestruturação cognitiva) e a argumentação (resolução dos conflitos conceptuais) que surgem no interior dos grupos que trabalham em cooperação podem dar uma explicação para o facto de o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos no interior desses grupos ser superior ao alcançado por esses mesmos indivíduos quando trabalham isoladamente (Sharon, 1980, p.241-247; Webb, 1989, p.21-29).

Considera-se que a construção do conhecimento requer estratégias de ensino e de aprendizagem e um ambiente que ofereça aos alunos estruturas propícias a essa construção. No plano epistemológico, distinguem-se três conceitos diferentes de construtivismo: o conceito da personalidade, o conceito social e o conceito do conhecimento teórico (Joyee et al., 1996). Cada um destes conceitos fornece um contexto importante para a concepção e desenvolvimento de cursos online. O conceito da personalidade centra-se nos alunos e nas interacções entre estes. Considera a personalidade individual no seu contexto e ajuda os indivíduos a compreenderem-se a si próprios e a sua relação com o mundo. O contexto social centra-se na construção colectiva do conhecimento pelos alunos, considerando que a construção do conhecimento se baseia nos processos sociais gerados pelo contexto. O conceito do conhecimento teórico, ou "conceito de investigação teórica"

(*academic inquiry view*), centra-se nas disciplinas teóricas. Este conceito afirma que a função da escola é fornecer aos alunos a caixa de ferramentas teórica que lhes permita construir conhecimento. A teoria do tratamento da informação (Lange, 1965) oferece um bom contexto para a utilização da caixa de ferramentas teórica. A abordagem construtivista considera a aprendizagem como um processo de construção que mobiliza as funções cognitivas, e no qual os alunos têm um papel activo. Os novos conhecimentos são obtidos pelos alunos a partir dos conhecimentos anteriores e pela interacção activa e contínua com o mundo que os rodeia e com os outros alunos.

O ambiente de formação online baseado nas teorias construtivistas de aprendizagem pode ser concebido a partir da hipótese de que os próprios alunos são agentes activos e usam as suas competências sociais para empreender e levar a bom termo tarefas colectivas. Uma das limitações de um ambiente deste tipo é que "nem sempre produz resultados de aprendizagem previsíveis". Os facilitadores deviam facilitar o processo de construção de conhecimento dos alunos e não tentar exercer um controlo apertado sobre o processo ou o seu resultado. O processo pedagógico e o professor deviam ter como função guiar a descoberta do conhecimento e proporcionar feedback de alta qualidade durante a construção de conhecimento, através de tarefas estruturadas de aprendizagem colaborativa. São os próprios alunos que controlam o seu processo de aprendizagem. No que diz respeito à natureza e fiabilidade do conhecimento dos alunos, estes empreendem e completam tarefas em grupo, mobilizando as suas competências sociais e o espírito de equipa baseado nas próprias experiências.

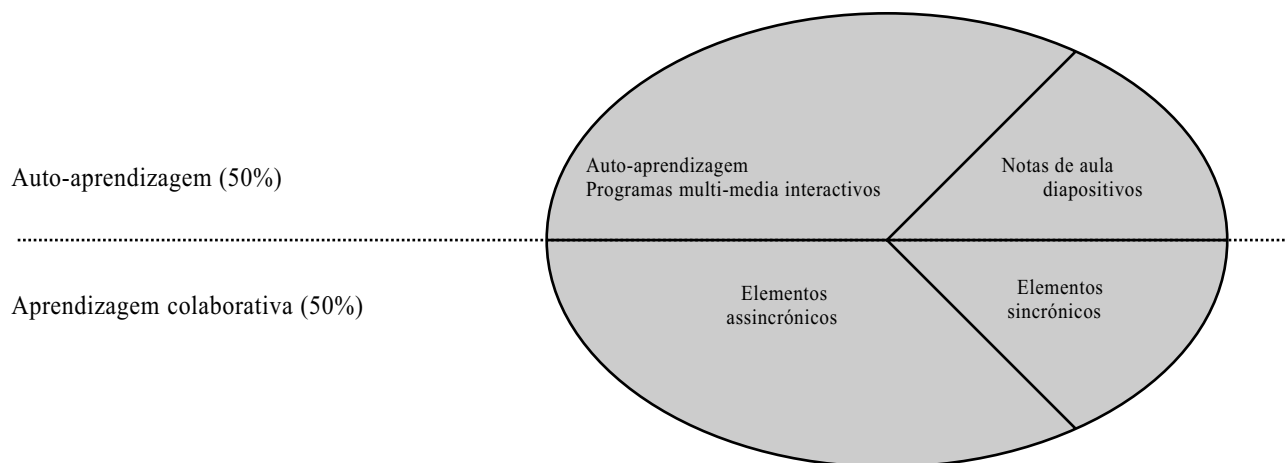
3.3 A formação online baseada na abordagem pedagógico-eclética.

Para garantir resultados de aprendizagem uniformes e previsíveis num ambiente CSCL baseado na pedagogia construtivista, foi proposta uma abordagem eclética de tipo andragógico-pedagógico. Este modelo combina os aspectos mais pertinentes das perspectivas construtivista e



Gráfico 4

Elementos da aprendizagem baseada no modelo eclético proposto



behaviorista. Este tipo de aprendizagem, baseado na abordagem andragógica/pedagógica derivada de ambas as perspectivas, minimiza a distância transaccional proposta por Moore (Moore et al., 1996), e dirige-se a alunos com estilos de aprendizagem múltiplos e a alunos que não estão preparados para uma aprendizagem inteiramente auto-dirigida. Esta abordagem pressupõe que os alunos vão adquirir 50% dos conhecimentos por si próprios e 50% através da colaboração com os outros. A aprendizagem colaborativa inclui elementos de aprendizagem síncronos e assíncronos. No entanto, a tónica é colocada essencialmente sobre os elementos assíncronos, pelas vantagens de adaptabilidade que oferecem em termos de espaço e tempo. As interacções síncronas efectuam-se em tempo real, quando o aluno e o instrutor estão online ao mesmo tempo e em contacto directo. Em contrapartida, as interacções assíncronas efectuam-se segundo as conveniências do aluno e do professor. A principal característica da aprendizagem assíncrona é o facto de poder ter lugar em qualquer momento independentemente do tempo e do espaço, graças aos dispositivos da conferência virtual. Pode gerar realimentação (*feedback*) tanto imediata

como diferida. A realimentação é imediata quando o programa estabelece contactos directos com os documentos. A interacção é diferida quando é necessário um certo tempo para que os outros alunos respondam aos servidores e às mensagens enviadas através dos fóruns e do correio electrónico. As interacções síncronas exigem um conjunto de ferramentas que permitam aos alunos verem, ouvirem e partilharem as aplicações via Internet. Os temas mais complexos podem ser explicados directamente através do recurso a ferramentas como a partilha das anotações (*whiteboards*), o diálogo interactivo na Internet e a audio e vídeo-conferência.

O gráfico 4 ilustra essa abordagem.

4. A aprendizagem colaborativa e a formação online

Diversos teóricos da aprendizagem sociocultural e da aprendizagem contextualizada sublinharam a importância da interacção social. Observaram que "os alunos não gostam de trabalhar sozinhos, gostam de partilhar as ideias com os outros" (Chu et al., p.334-338).



Verificou-se ser difícil incorporar essa vantagem da interação social (aprendizagem social) nos programas de formação online destinados aos indivíduos geograficamente afastados, uma vez que a aprendizagem colaborativa e a formação online constituem duas tradições educativas diferentes. Mas actualmente, as ferramentas colaborativas de grupo de alunos podem também utilizar-se para a negociação social e a aprendizagem em equipa, permitindo aos alunos no interior de um grupo interagirem com pessoas mais competentes. A aprendizagem é repartida entre os alunos. O conhecimento provém de uma comunidade de alunos que interagem. Os indivíduos que aprendem activamente dentro de grupos colaborativos têm mostrado uma capacidade para gerar estratégias de raciocínio de grande qualidade, uma maior diversidade de ideias, mais espírito crítico e respostas mais criativas do que os que aprendem de modo individual ou competitivo (Schlechter, 1990, p. 329-341).

Vários mecanismos sociopsicológicos contribuem para a eficácia da aprendizagem colaborativa: (a) o conflito ou o desacordo, (b) a proposta alternativa, (c) a (auto-) explicação, (d) a internalização, (e) a apropriação, (f) a carga cognitiva partilhada, (g) a regulação mútua e (h) a referência social (Dillenberget al., p. 10-6 à p.10-13).

O mecanismo de "conflito entre formandos", tem como princípio que, quando surge um desacordo entre iguais, o factor social não permite que estes ignorem o conflito e força-os a encontrar uma solução. Os apoiantes da proposta alternativa, conhecida como "confirmação tendenciosa" tendem a considerar apenas as experiências que confirmam as suas hipóteses e a ignorar todos os resultados empíricos que as contradizem. A "(auto-)explicação" tem lugar quando um participante mais conhecedor explica um tema a outro: um recebe a explicação e o outro beneficia da articulação e da integração de diversos elementos de conhecimento. A "internalização" é o processo cognitivo que tem lugar através da verbalização das ideias quando há uma conversa. A "apropriação" tem lugar quando um indivíduo aprende através da observação e colaboração com um companheiro mais competente. As aprendizagens são uma forma de apro-

priação. A "carga cognitiva partilhada" é a partilha entre os alunos de um conteúdo cognitivo constituído pela tarefa a cumprir. A "regulação mútua" é o mecanismo através do qual um indivíduo regula as actividades de um companheiro. A "referência social" é o mecanismo através do qual um indivíduo acredita que o seu/sua companheiro/a compreendeu o que ele/a pretendeu dizer-lhe, pelo menos num grau suficiente para levar a cabo a tarefa correspondente. A composição do grupo, as características das tarefas e os meios de comunicação utilizados desempenham uma função importante na realização eficaz da aprendizagem colaborativa.

Tem sido afirmado por certos autores (Harasim, "*Online education...*") que o potencial de colaboração oferecido pela vídeoconferência permite aos formandos tomarem parte activa na sua própria construção ou criação de conhecimento de três maneiras: geração de ideias, associação de ideias e estruturação de ideias.

As quatro características fundamentais da aprendizagem colaborativa são as seguintes:

- formação centrada mais nas actividades do aluno do que nas do professor;
- ênfase no apoio mútuo entre os formandos para encontrar respostas para temas de interesse comum;
- aprendizagem baseada na resolução de problemas através de análise e debate entre o grupo de formandos;
- prioridade à criatividade e ao espírito crítico.

No entanto, o problema está em saber se respeitamos este contexto colaborativo na concepção dos cursos online. Adoptamos o espírito crítico e a aptidão para resolver os problemas como centro das nossas estratégias para os processos criativos optimizados pela web? Será que exploramos todas as possibilidades de comunicação oferecidas pela web? Para poder falar de aprendizagem colaborativa não basta pôr à disposição dos alunos sistemas de comunicação online e pedir-lhes que os utilizem. Para desenvolver materiais de cursos online que fomentem a criatividade, não basta compreender as



tecnologias "duras" (*hard*) tais como bits e bytes, a electrónica, a tecnologia de satélite, a interface de ponte comum, os motores de busca e linguagem html. O que é necessário compreendermos, são os aspectos "*soft*" das tecnologias que oferecem um contexto em que são desenvolvidos cursos online com o objectivo de estimular a criatividade num ambiente colaborativo.

Um contexto para aplicação de técnicas pedagógicas para a comunicação assistida por computador foi organizado em quatro paradigmas de comunicação: recursos online destinados à localização de informação, correio electrónico, BDS – *Bulletin Board System* (sistema informático que serve como centro de distribuição de informação para os utilizadores remotos) e vídeoconferências. Estes quatro paradigmas foram em seguida articulados em quatro técnicas (*The online report on pedagogical techniques, 1995*):

- ❑ técnica isolada (paradigma dos recursos online): bases de dados online, publicações online, bibliotecas online e aplicações online;
- ❑ técnicas "um para um" (paradigma do correio electrónico): contratos de formação, formação em aprendizagem, estágios práticos e estudos por correspondência;
- ❑ técnicas "um para vários" (paradigma do *Bulletin Board System*): conferências, simpósios e sketches.
- ❑ técnicas "vários para vários" (paradigma da vídeo conferência): debates, jogos com representação de papéis, grupos de discussão, *brainstorming*, fóruns, composição a partir de apontamentos tomados pelo aluno, etc.:

A maior parte dos cursos online utilizam os três primeiros tipos de técnicas, sem ter em conta as técnicas "vários para vários" que são o elemento central de um ambiente de aprendizagem colaborativo. Algumas das principais técnicas de aprendizagem colaborativa incluem: (Harasim, op. cit.; Harasim et al., 1995):

- ❑ actividades de parceria e mesas redondas: partilha e síntese de ideias através do correio electrónico;
- ❑ conferência assíncrona: debate e reflexão através de um *Bulletin Board*;

- ❑ conferência síncrona: conferência em tempo real por meio de diálogo interactivo, reuniões virtuais e dispositivos de vídeo-conferência;

- ❑ investigação de grupo: selecção de um tema no interior de um grupo, exploração individual seguida de compilação colectiva;

- ❑ aprendizagem através de projectos: planeamento e desenvolvimento de projectos no interior da equipa de aprendizagem;

- ❑ outras actividades: discussões em painel, simpósios, debates, jogos com representação de papéis, grupos de discussão, *brainstorming*, jogos de equipa no interior do grupo, etc.

5. Pensamento criativo na web

Investigadores como Davis (1992), Perkins (1986), e de Bono (de *Bono's Thinking course: Revised edition*) têm defendido as técnicas pedagógicas que apelam a um pensamento independente e à criatividade dos alunos. As abordagens de formação online forneceram numerosas ferramentas, bem como o ambiente que permite aplicar técnicas desse tipo. Os programas para navegar permitem actualmente a exploração e a investigação, a identificação de modelos e de associações, a classificação hierárquica das ideias, a visualização dos resultados e a sua transmissão aos companheiros e aos professores. A web é sem qualquer dúvida uma ferramenta ideal para cultivar nos formandos a vontade de aceitarem riscos, de se comprometerem com as tarefas, a curiosidade, a abertura mental às experiências e à novidade, o alargamento dos interesses, a originalidade, a imaginação, a intuição, o sentido artístico, o pensamento metafórico e a capacidade para resolver problemas, elaborar novas ideias e afastar-se das normas estabelecidas — tudo isso atributos das pessoas criativas (Davis, 1992; Starko, 1995; Young, J. G. *What is creativity?*, p. 77-87). O anonimato dos *alter ego* e dos pseudo papéis durante as discussões online encoraja os alunos a experimentarem novas ideias e a correrem o risco de exprimir



ideias próprias (Harasim et al., 1995). Entre as técnicas propostas para utilização da web de modo a estimular a criatividade num ambiente electrónico podemos citar:

brainstorming e *brainstorming* invertido: ênfase na produção de ideias;

atribuição de papéis para contribuir para a reflexão: a cada um dos alunos é atribuído um papel na qualidade de participante/actor numa mesa redonda;

escrita criativa: um aluno lança um tema e outro desenvolve-o;

"imaginemos": "imaginemos que você era ministro da educação, qual seria a sua prioridade?";

estímulo das ideias: sugestões de mudanças e melhorias;

jogos de associações semânticas: propor uma palavra num campo semântico e sugerir atributos ligados ao seu significado;

simulação e jogos com representação de papéis: dramatização de papéis num ambiente simulado;

Em geral, as conferências assíncronas, num momento e lugar diferentes, suscitam debates e interações mais amplas e mais interessantes para os alunos do que o ambiente tradicional. Os alunos podem exprimir opiniões de maneira muito mais descontraída e no momento que mais lhes convém, o que gera um clima propício à reflexão criativa.

6. Espírito crítico na web

O espírito crítico implica raciocínio e reflexão sobre aquilo em que havemos de acreditar ou que havemos de fazer. Os alunos aprendem a observar um conceito ou fenómeno, conscientes dos seus próprios preconceitos, abordando assim a situação com objectividade e lógica. O espírito criativo, por seu lado, que é a aptidão para estabelecer novas associações de ideias para corresponder a uma necessidade, ou

compreender uma situação específica. Apesar das grandes linhas de pensamento independente já existentes, reforçar as vias do espírito crítico pode constituir uma dimensão igualmente importante da web. Entre as ideias emergentes ligadas ao desenvolvimento do espírito crítico na web, podemos citar:

organizadores gráficos: ênfase sobre a representação espacial como no modelo, diagrama de Venn, etc. Estimulam o espírito crítico ajudando os alunos a organizar a hierarquia e o fluxo lógico das ideias;

os métodos de classificação hierárquica: classificação e categorização das ideias geradas por *brainstorming* na web;

reflexão: escrita, pensamento, actividades de reflexão e de avaliação crítica;

simulação de processos e debates: encorajar o desenvolvimento de argumentos;

raciocínio baseado em casos concretos: estudos de caso e comentários.

Qualquer actividade que implique a investigação de causas e efeitos, a identificação de modelos e de associações, a classificação hierárquica de ideias, o desenvolvimento do sentido da oportunidade e a elaboração de taxinomias é um exercício útil para o espírito crítico (Bonk et al., *Learner-centered web instruction for higher-order thinking, teamwork and apprenticeship*, p. 167-178). A web fornece múltiplas possibilidades de identificar melhor as relações de causa e efeito usando programas de simulação e animação na aprendizagem assistida por computador.

7. Princípios orientadores

Para uma concepção eficaz de aprendizagem online convém respeitar vários princípios orientadores, entre os quais se destacam:

oferecer um ambiente de aprendizagem baseado na resolução de problemas,



Quadro 1

| Dimensões | Não desejável | Aprendizagem |
|-----------------------------|-----------------------------|---|
| Base pedagógica | Modelo instrutivista | Modelo eclético baseado no construtivismo |
| Prioridade à aprendizagem | Conteúdos | Aprender a aprender |
| Estratégias de aprendizagem | Unicamente interactivos | Colaborativos e interactivos |
| Objectivo de aprendizagem | Controlo externo | Autónomo |
| Teoria de aprendizagem | Behaviorista | Cognitivo |
| Função do professor | Didáctico | Mediador |
| Modos de prestação | Fixos | Abertos |
| Abordagens de aprendizagem | Superficiais | Profundos |
| Estruturas de aprendizagem | Rígidos | Flexíveis/Modulares |
| Modelos de aprendizagem | Centrados no instrutor | Centrados na equipa de aprendizagem |
| Objectivos de aprendizagem | Transferência de informação | Transformação dos modelos mentais |
| Métodos pedagógicos | Passivos | Activos |

- propor tarefas autênticas e realistas,
- dar ênfase à construção de conhecimento,
- promover a aprendizagem activa,
- usar com eficácia ferramentas multimédia,
- combinar as estratégias pedagógicas apropriadas,
- oferecer um ambiente de aprendizagem com contexto adequado
- dar ênfase à aprendizagem de grupo.

Num ambiente online, o estudante tem o papel de aluno, de colaborador e de membro da equipa. O ensino e a aprendizagem num ambiente em rede implicam uma mudança de paradigma e uma explosão dos conhecimentos em matéria de prática educativa. (Majumdar, 1999, p. 72-73). A aprendizagem através dos factos, dos exercícios e da prática, das regras e dos procedimentos, que era comum no passado, deve dar lugar à aprendizagem por projectos, resolução de problemas, investigação, concepção, descoberta, invenção, criatividade, diversidade, acção e reflexão, que é mais adequada à realidade actual. Existe portanto uma necessidade de desenvolver um quadro conceptual para as dimensões pedagógicas da formação online baseada em estratégias de aprendizagem colaborativa. A mudança desejável e necessária em

cada uma das dimensões pedagógicas da formação online é apresentada no quadro 1.

8. Implicações e trabalho futuro

O modo como uma pessoa aprende num ambiente online não foi ainda objecto de estudos aprofundados. A concepção e o desenvolvimento de cursos online eficazes exigem uma nova abordagem das diversas dimensões pedagógicas deste tipo de ambiente. Exigem a aquisição de conhecimento sobre os novos "media" através da investigação em comunicação, a obtenção de uma perspectiva pedagógica, pela investigação educativa e aquisição de conhecimentos sobre a interacção de grupo através da investigação sociopsicológica. Cada um destes tipos de conhecimento pode ser adaptado, aplicado e integrado para ajudar a explicar o que acontece nas aulas online, e porquê (Coppala et al., 1999). Um responsável pela formação, que utilize a aprendizagem colaborativa online deve integrar mais trabalho de grupo, aprendizagem pelo trabalho e resolução de problemas para encorajar um nível de reflexão mais elevado. A web, graças às possibilidades ilimitadas que oferece de elevar o nível de reflexão (Majumdar, 2000) e do trabalho em equipa, tem provavelmente a capacidade de gerar



novas estratégias de aprendizagem que poderão mais tarde ser integradas em contextos cognitivos, sociais e culturais. Se a concepção de cursos online integrar as mudanças desejáveis nas dimensões pedagógicas, a diferença entre a formação online e os métodos tradicionais poderá ser considerável. Convém trabalhar em conjunto para iniciar trabalhos de investigação suplementares sobre a questão.

Bibliografia

The online report on pedagogical techniques for computer-mediated communication / M. F. Paulsen (dir.). Oslo, Noruega, Agosto 1995.
<http://www.nki.no/~morten/>

Bonk, J. C. ; Reynolds, H.T Learner-centered web instruction for higher-order thinking, teamwork and apprenticeship. In Khan, B. H. (dir.) *Web-based instruction*, Educational Technology Publications. New Jersey: Englewood Cliff, 1997, p. 167-178.

Bourne, J. R. et al. Paradigms for online learning: a case study in the design and implementation of an asynchronous learning networks course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 1, nº2, Agosto 1997.

Chu, K. C.; Urbanik et al. The benefits of virtual teaching to engineering education. *The International Journal of Engineering Education*, vol. 15, nº5, 1999, p.334-338.

Coppala, N.; Hiltz, S. R.; Rotter, N. *Becoming a virtual professor: pedagogical changes and ALN*. Communication à la 5e conference sur les réseaux d'instruction asynchrone. Universidade de Maryland, Outubro 1999.

Davis, G. A. *Creativity is forever* (3ª ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing, 1992.

De Bono, E. *De Bono's Thinking course: revised edition* (3ª ed.). Nova Iorque: Checkmark Books, 1994.

Dillenber, P.; Schneider, D. Collaborative learning in the Internet. *Proceedings. Fourth International Conference on CAI*. Taiwan, 1995, p. 10-6 à p.10-13.

Harasim, L. et al. *Learning networks: a field guide to teaching and learning online*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

Harasim, L. *Online Education: Perspectives on a New Environment*. Nova Iorque: Praeger Publishers, 1990.

Inglis, A. Theories of learning in educational development: relocating the paradigmatic divide. *Open Learning*, 11 (2), 1996, p. 28-37.

Johnson, D.W. Conflict in a classroom: controversy and learning. *Educational Research*, vol. 49, 1979, p.51-70.

Joyce, B.; Weib, M. *Models of teaching*. Needham Heights: Mass Allyn & Bacon, 1996.

Kearsley, G.; Lynch, W. & Wizer, D. The effectiveness and impact of online learning in graduate education. *Educational Technology*, Novembro-Dezembro 1995, 35 (6), p. 37-42.

Lange, R. *The conditions of learning*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston 1965.



Majumdar, S. *Designing web-based instruction to enhance creativity.* Communication acceptée pour publication et présentation. International Conference on Technological Creativity Development (ICICD). Taipé, Taiwan, Abril, 20-23, 2000.

Majumdar, S. Online collaborative learning. *Proceedings of the fifth Unesco-ACEID international conference on reforming learning curriculum and pedagogy: innovative vision for the new century.* Bangkok, Tailândia, Dezembro, 13-16, 1999, vol.1, p. 72-73.

Majumdar, S. Network-based flexible learning: prospects and challenges in the 21st century. Discours liminaire, *International Conference on vocational education and training (IVETA 1997)* Helsinquia, Finlândia, Agosto 24-28 1997, p.347-352.

Mangal, S. K. *General psychology.* Nova Deli: Sterling Publishers Private Ltd., 1990.

McDonald, J.; Gibson, C. C. Interpersonal dynamics and group development in computer conferencing. *The American Journal of Distance Education*, 12 (1), 1998, p. 6-21.

Moore, M. G.; Kearsley, G. *Distance education theory: a system view.* Belmont CA: Wadsworth, 1996.

Perkins, D. N. *Knowledge as design.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

Schlechter, T. N. The relative instructional efficiency of small group computer-based training. *Journal of Educational Computing Research*, vol. 6(3), 1990, p. 241-247.

Sharon, S. Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, vol.50(2), 1990, p.329-341.

Starko, A. J. *Creativity in the classroom: schools of curious delight.* Nova Iorque: Longman, 1995.

Trentin, A. Telematics and online teacher training: the Polaris project. *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 13, 1997, p. 261-270.

Webb, N. Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Education Research*, vol. 13(1), 1989, p. 21-29.

White Paper on Distributed learning: approaches, technologies and solution / Lotus Development Corporation, Agosto, 1996.

Young, J. G. What is creativity? *The Journal of Creative Behaviour*, 1985, vol. 19, p. 77-87.



A abordagem baseada nas competências: consequências na concepção da formação – uma mudança de paradigma na formação associada ao trabalho e no desenvolvimento do conhecimento organizacional –

Burkhardt Sellin
Cedefop Salónica¹

Três novos contextos a ter em consideração na concepção do ensino e da aprendizagem

A política europeia sublinha que é importante os indivíduos assumirem a responsabilidade não só da sua educação e formação iniciais, como da manutenção desses conhecimentos e competências ao longo da sua vida activa. A qualificação, as competências e os conhecimentos são cada vez mais considerados essenciais ao desenvolvimento de uma cidadania social conseguida através de uma participação informada nos processos de decisão democráticos. A introdução das novas tecnologias e o crescente volume dos conhecimentos científicos exigem uma aprendizagem contínua como base para uma participação sócio-económica, que permita enfrentar e dominar a mudança e dominar as transformações que dela decorrem. A questão crucial que se põe actualmente, é saber como dar às pessoas activas de hoje e de amanhã, e a todos os cidadãos, os meios de "gerir as incertezas"² que coexistem em contextos institucionais bastante rígidos. Hoje em dia, os formadores, e os fornecedores de formação devem aprender a gerir as incertezas e a preparar-se para um futuro imprevisível.

Os novos contextos de formação e de aprendizagem devem integrar as seguintes competências:

- flexibilidade, adaptabilidade e mobilidade,
- aprender a aprender em contextos que mudam rapidamente,
- a participação social como finalidade.

Flexibilidade, adaptabilidade e mobilidade

Enquanto a formação e o ensino profissionais voltaram a suscitar a atenção dos responsáveis políticos, dos decisores e dos planeadores, os currículos e os processos de aprendizagem tradicionais são considerados insuficientes para desenvolver as competências e o conhecimento requeridos pelas modernas economias baseadas no conhecimento. As definições e explicações tradicionais da competência ou perícia profissional baseavam-se nas teorias de racionalidade técnica – o processo de aprendizagem pode ser previsível e repetitivo (Edwards, 1993). Os currículos e os processos de formação e de ensino profissionais tinham como principal objectivo, por tradição, transmitir um conjunto fixo de conhecimentos e competências necessários à execução de determinadas tarefas

Este artigo destina-se a dar a conhecer e a desenvolver conceitos básicos de formação/aprendizagem na empresa e no trabalho. Pretende contribuir para melhorar a capacidade de inovação e de competitividade das organizações, e aumentar o sentido de responsabilidade do trabalhador "moderno".

Será necessário tomar uma série de decisões, criar condições e desenvolver uma nova mentalidade em todos os parceiros a todos os níveis de decisão. Apesar de actualmente a maior parte das empresas e organizações estarem orientadas para o curto prazo e privilegiarem em geral os lucros imediatos e as soluções pouco dispendiosas, há uma necessidade urgente de fomentar a continuidade e a sustentabilidade a médio e longo prazo, se a Europa – no seu caminho para a sociedade do conhecimento – deseja modernizar com êxito os seus métodos de formação, educação e aprendizagem. Os novos conceitos podem contribuir substancialmente para a consolidação de uma Europa alargada.



englobadas numa actividade profissional. Com o rápido ritmo de transformação na sociedade industrial contemporânea, essas funções e essas tarefas deixaram de ser fixas e previsíveis quer a médio quer a longo prazo. A educação e a formação profissionais insistem actualmente, cada vez mais, na flexibilidade e adaptabilidade do indivíduo (Nijhof, 1998; Oates, 1998). Os trabalhadores devem poder adaptar-se às novas competências e aos novos processos e actualizar regularmente os seus conhecimentos. Uma actividade qualificada exige cada vez mais a capacidade de gerir acontecimentos imprevisíveis. Com o tempo, os perfis profissionais evoluem e migram (Heidegger e Rauner, 1997). Têm tendência a expandir-se muito para além do estreito campo da aplicação das competências e conhecimento, baseados numa concepção um pouco taylorista de organização do trabalho. As novas formas de organização do trabalho dão prioridade às competências no domínio da comunicação e da aptidão para trabalhar em equipa.

Podem observar-se outras mudanças significativas na exigência das competências. No passado, a grande maioria das pessoas vivia, no máximo, a cinco quilómetros do local onde tinha nascido (Parkes, 1998). Hoje em dia, a sociedade exige uma mobilidade crescente, tanto no interior de um país como entre os Estados-Membros ou nos países fora da União Europeia. O conhecimento de línguas estrangeiras e a competência inter-cultural são exigidos cada vez com mais frequência. Mas o que está a mudar não é apenas o conteúdo das competências e do conhecimento. O nível de competências e de qualificação requerido, em particular pelas novas indústrias das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação), é também mais elevado.

Aprender a aprender em contextos em rápida mutação

O ritmo de mudança em numerosos aspectos do trabalho e ambientes laborais tornam mais relevante a capacidade de aprender.

É fundamental aprender a aprender, para que os trabalhadores se possam adaptar à transformação das estruturas organizacionais, às inovações tecnológicas e às mudanças quase contínuas nos processos de trabalho. Uma qualidade essencial que deve ser encorajada, e que

está ligada ao desenvolvimento inicial das competências, é a aptidão para "retomar o fio à meada", quando é necessário actualizar as competências _ ou seja, os jovens devem confiar na sua capacidade para aprender. Aprender a aprender pode, portanto, ser definido como a aptidão para configurar e determinar conscientemente a própria carreira profissional e ocupacional. Aprender a aprender ou a aprendizagem autodirigida pode, assim, considerar-se como tendo uma natureza social e cultural, mas também individual. Gerald Straka (1997, p. 4) sugere que a aprendizagem autodirigida "é a qualificação-chave para dominar a concorrência mundial e construir uma sociedade humana à escala europeia."

A participação social como objectivo

São cada vez mais frequentes as críticas que classificam os objectivos europeus de educação e formação profissional como "economicistas", por considerarem as qualificações como exclusivamente necessárias para a adaptação às exigências tecnológicas e económicas. Gerald Heidegger (1997) salienta que não basta que os trabalhadores qualificados sejam capazes de responder aos novos requisitos técnicos da nossa sociedade. Os trabalhadores necessitam é de competências e conhecimento que lhes permitam modelar eles próprios a aplicação da tecnologia e a forma social do trabalho. Heidegger considera que há uma relação dialéctica entre o ensino, a tecnologia e o trabalho. Felix Rauner (1998) mostra igualmente que as taxinomias do conhecimento existentes são inadequadas, e que é necessário ultrapassar a dualidade das competências entre conhecimento académico (trabalho intelectual) e competências profissionais (trabalho manual), dualidade que segundo ele remonta ao Renascimento. Rauner sugere que, no século XXI, o conhecimento associado ao trabalho desempenhará um papel determinante, tanto em termos de rentabilidade como de interacção social.

Destas reflexões podem-se tirar consequências para o desenvolvimento do ensino e da formação em diferentes contextos de aprendizagem. Para fazer progredir uma informação sustentável e uma sociedade e economia baseadas no conhecimento, podemos definir vários ambientes decisivos para a eficácia do ensino e da formação no contexto descrito.

1) Esta análise apoia-se, entre outros, num artigo de Attwell e Brown na obra de referência do Cedefop *European trends in the development of occupations and qualifications* [Tendências europeias nas profissões e nas qualificações, resultados de investigação, estudos e análises que apresentam um interesse político e prático, vol.2 p. 163. Ver também as referências p. 163-189. Para a versão francesa consultar: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/publications.asp?section=7>.

2) Ver também as publicações Cedefop/ETF sobre os *Cenários e estratégias de ensino profissional e de formação ao longo da vida na Europa*, na biblioteca do site Internet do Cedefop e na página *Scenario* no site <http://www.trainingvillage.gr>



O conhecimento associado ao trabalho

O aspecto cognitivo da competência profissional é determinante para o desenvolvimento de uma perícia relacionada com o contexto, uma vez que o conhecimento associado ao trabalho é o traço de união entre o conhecimento independente de um contexto e a experiência no local de trabalho, que nem sempre pode ser utilizada necessariamente de forma generalizada. Isto implica a necessidade de uma reflexão activa sobre a experiência e uma passagem da informação ao saber: aquilo a que chamamos perícia profissional. A perícia profissional não pode desenvolver-se através da aquisição de informações simples, embora ampliadas, mas unicamente através de experiências cognitivas contínuas e subtis, relacionadas com a aplicação do conhecimento e o desenvolvimento paralelo do conhecimento pessoal e profissional, e da integração do conhecimento individual num saber de dimensões mais vastas detido por grupos ou organizações.

Da formação à aprendizagem

Para inovar na formação e no ensino profissionais (FEP), é necessário deslocar a tónica da formação para a aquisição de conhecimentos, e da mera transmissão do saber através da formação para a simplificação do processo de aprendizagem, ou seja, a criação, a utilização e a difusão do conhecimento por prestações mais complexas, associando a formação a outras formas de desenvolvimento dos recursos humanos, HRD – *Human Resource Development*. Parece, em especial, que a FEP deve velar para que os alunos, considerados individualmente, possam contribuir para os processos de desenvolvimento, transmissão e difusão do conhecimento dentro de organizações completas. Observamos que a tónica dada a certas formas de desenvolvimento do conhecimento é um factor-chave nas inovações que têm como objectivo incrementar a oferta do conhecimento criativo: "o importante para a produção do conhecimento, não são tanto as instalações ou o equipamento em sentido material, mas sim o saber, a experiência e a sensibilidade das pessoas envolvidas na criação desse saber" (Sakaiya, 1991, p. 270). Assume-

se portanto, que o verdadeiro motor da nossa época é o saber, mas que ele está intimamente ligado à resolução dos problemas quotidianos e à definição dos problemas nas situações de trabalho e, de um modo mais geral, às competências e perícia profissionais.

Os diferentes tipos de saber

Para examinar com mais detalhe o desenvolvimento cognitivo, pode ser útil fazer uma distinção entre diferentes tipos de conhecimento. Lundvall e Johnson (1994) identificam quatro tipos diferentes que requerem respectivamente diversos tipos de domínio: saber-o-quê, (*know what*) saber-porquê (*know why*), saber-fazer (*know how*), e saber quem (*know who*).

Saber-o-quê (*know-what*) é um saber "factual": pode ser considerado equivalente àquilo a que chamamos normalmente a informação e está relacionado com o "corpus" de conhecimentos que cada categoria de peritos deve possuir.

Saber-porquê (*know-why*) é um saber teórico ou profissional, que influencia o desenvolvimento tecnológico e o ritmo e as características da sua aplicação nas indústrias de qualquer tipo. Neste caso, a produção e a reprodução do conhecimento têm lugar dentro de processos estruturados, como por exemplo o ensino universitário, a investigação científica, o desenvolvimento de pessoal especializado, o recrutamento, etc.

Saber-fazer (*know-how*) é a capacidade de trabalhar com competência em contextos diferentes, (por exemplo efectuar um estudo de mercado para um novo produto, pôr a funcionar uma máquina-ferramenta, etc.). O saber-fazer adquire-se por definição ao nível individual, mas a sua importância também é evidente a uma escala mais vasta, se tivermos em conta os graus de cooperação no interior das organizações, ou mesmo entre organizações (por exemplo, a formação de redes industriais deve-se em grande parte à necessidade que as empresas têm de poder partilhar e combinar entre si elementos do seu "saber-fazer").

Saber-quem (*know-who*) é um outro tipo de saber cuja importância vem aumentando. Define-se como a combinação de diferentes tipos de compe-



tências, em especial de competências sociais, que permitem o acesso e a utilização do conhecimento de outra pessoa, muitas vezes por intermédio de redes de relações profissionais e pessoais (Eraut et al., 1998).

Vickstroem et Norman (1994) adoptam uma orientação semelhante na sua tentativa de desenvolver uma nova perspectiva para as transformações empresariais. Estes autores estabelecem uma distinção entre informação, competência prática (*saber-fazer*), explicação e compreensão.

A **informação** é um saber de tipo objectivo, cuja importância reside principalmente, mas não unicamente, na sua natureza "factual". Por exemplo, acrescentar informação nova sobre um determinado tema pode modificar o esquema segundo o qual o tema foi concebido, deixando emergir uma nova estrutura intelectual.

A **competência prática**, ou saber-fazer (*know-how*), ao contrário da informação, é parte integrante dos indivíduos, uma vez que estes são capazes de se comportar com objectivos definidos numa situação particular para atingir um determinado resultado.

A **explicação** refere-se ao saber científico/profissional. Não é baseada no indivíduo e pode ser encontrada em artigos, em manuais, etc. O saber de tipo explicativo constitui frequentemente a base da competência para resolver problemas.

A **compreensão** é a forma mais completa e profunda do conhecimento. A compreensão acontece quando os princípios e as suas inter-relações são reconhecidos. Faz portanto parte do indivíduo e é da maior relevância para a aquisição de novos conhecimentos.

Modos de aquisição do saber

Cada tipo de saber é caracterizado por ser obtido através de vias de aprendizagem diferentes. Os casos mais simples são os do saber-o-que (*know-what*) e saber-porquê (*know-why*) porque são adquiridos pelas vias habituais de obtenção de conhecimento (leituras, assistência a cursos, consultas de bases de dados). Os dois outros tipos apoiam-se principalmente na experiência prática e são mais problemáticos,

porque requerem a existência de canais sociais informais. Trata-se, além disso, de tipos de conhecimento dos quais dependem as organizações empresariais dinâmicas, e as empresas mostram-se particularmente interessadas em saber se os seus "novos" trabalhadores são capazes ou estão preparados para contribuir para a criação e desenvolvimento dessas formas de saber.³

A aprendizagem, a formação em alternância e outras modalidades da FEP que envolvem uma parte prática no local de trabalho são os principais modos de aquisição do conhecimento do saber-fazer (*know-how*). Representam o mais importante instrumento de formação para os recém-chegados a uma organização. Esses longos processos de aprendizagem através da prática são frequentemente da responsabilidade de pessoas consideradas especialistas dessa organização, capazes de um desempenho superior à média. As simulações são usadas como meios de substituição para reproduzir os numerosos aspectos da aquisição do saber-fazer que se obtêm em situações reais. O *saber-quem* – como sublinham Lundvall e Johnson (1994) – é também um saber inserido na sociedade, mas difícil de comunicar através dos canais de informação formais. Adquire-se pela prática social e pela participação em redes particulares (como as das comunidades profissionais, que oferecem aos seus associados a possibilidade de troca de informações entre colegas).

O saber tácito

O saber associado ao trabalho é um pouco difícil de descrever por duas razões: primeiro, porque contém uma dimensão tácita; segundo, porque está dependente de contextos sociais particulares: ou seja, o saber associado ao trabalho aplica-se dentro de comunidades de prática particulares, cujos membros têm ideias próprias sobre o modo como o conhecimento deve ser adquirido, aplicado e partilhado.

A noção "dimensão tácita do saber" foi originariamente proposta por Michael Polanyi (1962). Parte da suposição de que "sabemos mais do que aquilo que podemos transmitir". Há um nível do saber que nem sempre consegue ser expresso através de palavras e explicado linearmente. Nesta dimensão, na qual os conceitos de saber-fazer, de competên-

3) Nas organizações de trabalho modernas há cada vez menos canais sociais informais. Esta constatação confirma a necessidade de uma transmissão mais formal dos conhecimentos e das competências e/ou de uma oferta sistemática de formação permanente em canais de transmissão social e de comunicação interna ou exterior à empresa.



cia e de perícia têm as suas raízes, o saber é um conjunto prático e teórico, cujo desenvolvimento e domínio têm lugar através de procedimentos que não se podem definir em termos lineares. Na verdade, os resultados dos processos cognitivos obtêm-se frequentemente apenas por aproximações sucessivas. Em muitos casos, adquirimos elementos específicos de um saber que já possuímos mas podemos não ser capazes de expressar, focalizando a atenção em elementos complementares e através da obtenção de *feedback* sobre o saber que tínhamos previamente adquirido. A descoberta ou (aquisição) do saber é facilitada pela antecipação das implicações que estão ainda por determinar. Deste modo, o saber acumulado num sistema cognitivo, mesmo que não esteja expresso, forma um contexto implícito que orienta o modo como outros elementos se poderão integrar no sistema. É por isso que as competências individuais são geralmente tácitas: "o objectivo de uma acção competente é obtido através da observação de um conjunto de regras que não são reconhecidas como tais pela pessoa que as aplica", (Polanyi, 1962, p. 49).

Tem sido sublinhada a natureza social do saber associado ao trabalho, chamando a atenção para o contexto social em que o saber é adquirido, desenvolvido e aplicado. Considera-se que a parte mais importante do saber é a interpretação da experiência baseada em modelos que favorecem e limitam simultaneamente o processo individual de desenvolvimento de raciocínio (Resnick, 1991). O conhecimento em situação, a situação na qual o acto cognitivo tem lugar, é a ideia-chave desta abordagem, que reconhece serem os indivíduos muito sensíveis ao seu contexto cultural. Esse contexto é uma complexa trama de referências (troca de informações, cooperação, etc.) que a longo prazo configura o saber individual e determina a *arquitectura social do saber*.

Compreendido deste modo, o contexto cria um equilíbrio dinâmico entre saber-o-quê (*know-what*), ou a teoria, e o saber-como (*know-how*), ou a prática. É através desta estreita interdependência ou co-produção do conhecimento teórico e prático, (Brown et. al), (1989), que as competências podem ser desenvolvidas e mantidas.

A natureza social do conhecimento associado ao trabalho é também posta em relevo numa perspectiva cultural e antropológica. Orr, (1993), por exemplo, analisou o comportamento no trabalho das equipas de reparação de fotocopiadoras e constatou que os técnicos desenvolvem os seus conhecimentos com o tempo, resolvendo os problemas e através de uma interacção contínua. Os defeitos e as avarias que têm de reparar são, com frequência, muito diferentes das que vêm descritos nos manuais do utilizador habituais; por isso, os problemas são resolvidos e definidos em equipa, com base nas experiências anteriores de cada membro do grupo e de vários tipos de comunicação, incluindo conversas informais durante as pausas para café. Deste modo, o saber é criado e mantido continuamente dentro de uma comunidade de práticas específica, que tem uma linguagem e mitos próprios (em parte criados a partir do relato de histórias de «guerra» sobre os principais acontecimentos da reparação de fotocopiadoras e das relações com os clientes).

As reflexões sobre a aplicação do saber tácito em contextos sociais particulares foram aprofundadas recentemente, dando origem à noção "de empresas criadoras de conhecimento" (Nonaka e Takeuchi, 1995). O modelo baseia-se na hipótese de que o saber dentro das organizações, particularmente nas empresas mais inovadoras, resulta da interacção entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito, da "conversão" permanente de um no outro. O modelo apresenta quatro modos diferentes de conversão do conhecimento: socialização (conversão do conhecimento tácito em conhecimento tácito), externalização (conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito), combinação (conversão do conhecimento explícito em conhecimento explícito) e internalização (conversão do conhecimento explícito em conhecimento tácito). A socialização é um processo de partilha de experiências, criando deste modo saber tácito, como por exemplo modelos mentais comuns de aplicação de competências. Isto ocorre no caso particular da formação no local de trabalho no contexto da aprendizagem, onde o conhecimento tácito provem directamente do professor/formador – não através da linguagem, mas da imitação, da observação e da prática –



para ser em seguida convertido em conhecimento tácito do aprendiz. É um processo que não pode ignorar as emoções a que está associado nem os contextos específicos nos quais se inscrevem as experiências partilhadas. A externalização é um processo de formulação do conhecimento tácito em conceitos explícitos. É em geral baseado em metáforas, analogias, hipóteses, imagens ou modelos que permitem criar novas ideias e produtos através da interacção entre os indivíduos que querem alcançar o mesmo resultado.

A combinação é um processo de sistematização de conceitos num sistema de conhecimento combinando diferentes elementos do conhecimento explícito. Para atingir este fim utiliza meios muito variados (documentos, reuniões, conversas telefónicas, bases de dados informatizadas, etc.) A reconfiguração de informações existentes através de classificação, acumulação, combinação e categorização de conhecimento explícito pode conduzir a um novo saber. A internalização, é um processo que consiste em converter o conhecimento explícito em conhecimento tácito, e tem uma relação estreita com a aprendizagem através da prática: a soma das experiências adquiridas pelos indivíduos através da socialização, externalização e combinação pode constituir uma base de conhecimento tácito dos indivíduos sob a forma de modelos mentais partilhados ou de saber-fazer técnico. Mas a internalização também pode ser obtida por outros meios. Por exemplo, ler, ou ouvir falar de experiências com sucesso, pode induzir novos níveis de conhecimento tácito nos membros de uma organização e gerar novos modelos mentais em comum dentro da cultura da organização.

A espiral do conhecimento

Os quatro modos de conversão do conhecimento estão estruturalmente interligados. Diferentes acontecimentos da vida de uma organização podem ser considerados sob a perspectiva da integração de cada um desses modos nos processos de criação do conhecimento. É claro que uma organização não pode gerar por si própria conhecimento, mas apenas mobilizar o conhecimento tácito criado e acumulado pelos seus assalariados a nível individual. O conhecimento tácito dos indivíduos constitui a base da criação do conhecimento

organizacional amplificado à escala da organização graças aos quatro modos de conversão do conhecimento. Nonaka e Takeuchi (1995), definem esse processo como a "espiral do conhecimento", na qual o grau de interacção do conhecimento tácito e do conhecimento explícito cresce conforme o desenvolvimento e a gestão contínua das relações entre os quatro modos do conhecimento.

Nesta perspectiva, a criação do conhecimento organizacional, que poderia ser considerada como um modo mais subtil de encarar a aprendizagem organizacional, é um processo em espiral, que se inicia ao nível do indivíduo, sobe através das "comunidades de interacção" em expansão e atravessa os limites das secções, dos departamentos, das divisões e da organização dentro e fora da própria organização. De um modo geral, o conhecimento associado ao trabalho é uma questão muito complexa, que tem muitos aspectos e várias dimensões diferentes, por vezes contraditórias, e que pode ser sintetizado nos tipos de relação entre conhecimento explícito e conhecimento tácito. As organizações cujas actividades dependem essencialmente do desenvolvimento contínuo do conhecimento relacionado com o trabalho estão, por isso, particularmente interessadas em saber se os seus trabalhadores – antigos ou recém-contratados – serão capazes de contribuir de maneira significativa para a criação, transmissão e difusão do conhecimento associado ao trabalho. Esta perspectiva tem consequências evidentes para as relações e interacções entre o ensino inicial, a escola e o mundo do trabalho, a formação profissional contínua e a aprendizagem ao longo da vida.

Novas abordagens da aquisição de competências, qualificações e conhecimento

Os planeadores e os decisores da formação e do ensino profissional têm actualmente de fazer face às transformações que ocorrem nos contextos sociais e económicos. O permanente espírito de mudança das economias fortemente industrializadas e intensivas em tecnologia, implica novas exigências no âmbito da criação e inovação do conhecimento. Examinámos o modo



como pode ser criado o saber necessário a essas economias. Já salientámos as relações entre competências, qualificações e conhecimento, e a sua interacção na formação (ao longo da vida), no desenvolvimento do conhecimento e na inovação. Vamos agora abordar os processos que suportam a aquisição das competências.

Duas condições prévias para a formação (ao longo da vida)

Um dos principais desafios para a FEP, como indica a nossa análise dos desafios sociais e económicos e das novas exigências relativas ao conhecimento, consiste em encontrar formas para ajudar aqueles que se envolvem em programas de FEP de modo a permitir não só que trabalhem mais eficazmente no emprego que já têm, mas também que estejam mais bem preparados para gerir ou dominar as mudanças. Tanto na formação e no ensino profissional inicial, como na formação contínua, a tendência é para desenvolver a flexibilidade nos formandos e nos trabalhadores, para que possam fazer face às mudanças e fiquem mais bem preparados para as tarefas que lhes possam ser exigidas no futuro, não se limitando apenas a dar-lhes formação para as profissões actuais. Esta preocupação aplica-se tanto à educação e formação inicial como à educação e formação profissional contínuas.

Os debates sobre a interacção entre os novos modelos em evolução, de ensino e de formação profissional inicial, concebidos para facilitar a aquisição de conhecimentos e competências e os processos em mutação dentro das empresas, indicam que existem dois objectivos de desenvolvimento básicos que os jovens activos devem ser capazes de realizar para funcionarem eficazmente com empresas dinâmicas em ambientes de trabalho intensivo que privilegiam os novos conhecimentos.

Em primeiro lugar, devem ser capazes de transferir para o novo ambiente de trabalho o conhecimento que adquiriram em outros contextos.

Em segundo lugar, devem dedicar-se ao desenvolvimento dos seus conhecimentos dentro da empresa e para benefício desta.

Estes dois processos carecem de uma investigação mais aprofundada, pois

nenhum outro são isentos de problemas. As questões da transferibilidade e desenvolvimento do conhecimento, e as implicações decorrentes do apoio a estes dois processos no mundo do trabalho e na formação e ensino profissional inicial ou contínuo são essenciais para o futuro desenvolvimento da formação e ensino profissional na Europa.

Encorajar a transferibilidade

A crescente complexidade de numerosas profissões põe em destaque a capacidade de adaptação do conhecimento e das competências a diferentes situações. Os trabalhos de investigação salientam como é importante para os formandos desenvolverem esquemas mentais (Soden, 1993) que lhes permitam organizar o que aprenderam, e aplicar esse conhecimento a outros contextos. Contudo, esta transferência tende a ser muito específica e requer uma orientação: raras vezes tem lugar espontaneamente. Perkins e Solomon (1989) argumentam que a transferência é possível, dependendo do modo como o conhecimento e as competências foram adquiridos e em função do modo como o indivíduo utiliza os dados adquiridos em diferentes contextos e defendem que de um modo geral são necessárias duas condições para que a transferência tenha lugar: o conhecimento específico de um contexto e as competências gerais devem ser combinados, e a abordagem da aprendizagem deve procurar activamente os meios para fomentar a transferência.

Se um dos objectivos de um programa de formação é ajudar os formandos a desenvolver a aptidão para a transferência de competências, conhecimentos e compreensão, então são necessários contextos de aprendizagem que ponham em destaque a importância da transferência de competências. Isto podia, por exemplo, implicar uma ajuda activa às pessoas para procurarem as oportunidades de transferência das competências, do conhecimento e da experiência proporcionando-lhes a ocasião de praticar transferências bem sucedidas (Blagg et al., 1992). Colocar uma pessoa em contextos diferentes pode ser muito útil, porque lhe permite reforçar e dominar melhor uma competência (Hayes et al., 1983) e, além disso, porque permite aos formandos estabelecerem relações (e reflectirem sobre a



transferência) entre diversos contextos (FEU, 1984). Pea, (1987), argumenta que é necessário promover uma cultura da transferência, o que implica estabelecer um ambiente eficaz, orientado para a transferência. Por isso, deviam ser feitas tentativas para estabelecer uma relação mais estreita entre a transferência, a motivação e o empenhamento do formando. A linha de força desta abordagem consiste em encorajar os formandos em particular e os formadores e tutores em geral, a analisarem contextos que permitam aumentar a possibilidade de transferência de competências.

Hayes (1992) e Achtenhagen (1994) põem em relevo o potencial das simulações ou dos projectos alargados, para integrarem várias vias de formação e tentarem promover a capacidade de transferência a partir dessa base. A exigência imposta aos formandos de integrarem uma vasta gama de experiências, além de desenvolver neles a capacidade de transferir conhecimentos, pode ajudá-los a desenvolver o espírito crítico e a adquirir competências de ordem conceptual (Winter et al., 1981). Isto depende, no entanto, de serem oferecidas aos formandos oportunidades de reflexão que lhes permitam aumentar o alcance geral das competências e do saber adquiridos (Hammond e Collins, 1991). Do mesmo modo, num estudo de caso efectuado recentemente na Finlândia, Anti Kauppi assinalou o valor das tarefas de formação assentes numa base ampla, que "orientam os formandos para a obtenção de conceitos e estruturas do saber essenciais, e para o exame dos modelos de pensamento e de acção seguidos na vida activa" (Kauppi, 1998, p.81).

Numa publicação recente sobre a necessidade de promover a transferibilidade nos programas de formação, Oates (1998) insiste na utilidade de desenvolver a adaptabilidade dos formandos à "transformação das competências e dos conhecimentos existentes, para poderem executar com eficácia tarefas que não lhes são familiares (Oates, 1998, p. 1) Convém notar que aquilo a que Oates chama "adaptabilidade" corresponde «grosso modo» àquilo a que chamamos "transferibilidade" no contexto dos debates europeus sobre estes temas (Nijhof e Streumer, 1994). Oates mostra igual-

mente como os métodos de resolução dos problemas matemáticos melhoraram o desempenho na aplicação das competências estimulando a capacidade de investigação em contextos não familiares. (Boaler, 1996). A formação médica é também citada como uma área eficaz para assegurar a transferência de competências. Embora Oates refira haver transferência de competências na formação médica dos Estados Unidos e da Nova Zelândia (Newble e Clark, 1986), as abordagens para a resolução de problemas nas primeiras fases da formação médica são actualmente uma prática generalizada em quase todo o Reino Unido. Tiveram efeitos significativos na motivação, e diminuíram consideravelmente a taxa de abandono quando comparada com as abordagens mais tradicionais aplicadas anteriormente. Estas abordagens também utilizam criteriosas combinações de teoria e prática, dão ênfase aos diversos métodos de aprendizagem e integram deliberadamente uma vasta gama de estilos e modos de aprendizagem (Newble and Clarke, 1986).

Oates prossegue a sua argumentação assinalando que, "embora os pormenores concretos dos modelos variem... esses modelos têm em comum uma pedagogia teórica centrada em princípios de fomento da reordenação autónoma de competências, através de programas de formação em que a diferença de contexto é cuidadosamente tomada em conta como um aspecto-chave do programa de aprendizagem... parece portanto que a componente essencial deve ser: uma pedagogia e uma gestão de programas orientadas por um modelo coerente de transferência de competências, e não a simples aplicação de uma lista de competências-chave" (Oates, 1998, p. 24).

Aprender a aprender

"Aprender a aprender" é um valor quase universalmente reconhecido (Novak e Godwin, 1984), que pode servir de base à aprendizagem contínua no local de trabalho. Convencer as pessoas em formação "a aprender a aprender" é, por isso, um objectivo frequentemente mencionado nos programas iniciais de formação e de ensino profissionais. Isto não garante, no entanto, que o objectivo se realize na prática. (Evans et al.; 1987). Existe, com efeito, um problema



histórico relacionado com numerosos programas de ensino e de formação que em lugar deste sistema privilegiam as tarefas que são mais fáceis de ensinar e/ou avaliar (Sockett, 1980). Inversamente, o desenvolvimento de competências mais gerais, incluindo a aptidão para aprender a aprender, que é básica para numerosas actividades de educação, formação e emprego, pode ser considerado como responsabilidade de todos e, em consequência, de ninguém em particular.

"Aprender a aprender" pode ser associado com a aquisição de hábitos como a **observação sistemática, a análise e uma atitude crítica** (Annette e Sparrow, 1985). Isto é importante especialmente se os formandos aproveitarem as oportunidades de aprendizagem fora dos sistemas de ensino e de formação formal. Este hábito está relacionado com a necessidade não só de integrar o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem num contexto profissional, como também de contextualizar a aplicação destas mesmas estratégias. Os indivíduos devem aprender a aplicar estratégias de aprendizagem eficazes em diferentes contextos, particularmente se houver a probabilidade de, em alguma fase da vida, terem de fazer face a contextos que exijam o esforço da continuação da aprendizagem em simultâneo com o trabalho.

Aprender através da reflexão

É necessário criar e manter nas empresas uma cultura que valorize a formação e o desenvolvimento, e a reflexão pode ser um processo importante para a realização deste objectivo (Brown e Evans, 1994). Os indivíduos com uma capacidade de transferir o que aprenderam nos vários contextos, terão necessidade de reflectir tanto na sua própria prática como na sua própria aprendizagem. A formação e o ensino profissionais devem assegurar que os formandos reflectam sobre as suas práticas de trabalho; sob um ponto de vista ideal, o que é adquirido através da reflexão sobre a prática pode influenciar a acção, conduzindo deste modo ao aperfeiçoamento e a uma aprendizagem contínua (Winter, 1991). Embora deva ser evidente a necessidade de qualquer programa de formação procurar desenvolver a reflexão entre os

alunos, a ênfase na reflexão pode também desviar a atenção da preocupação de adquirir um conjunto fixo de conhecimentos ou de competências imutáveis: a própria prática deve ser sempre considerada em evolução.

Os indivíduos deverão portanto ser capazes de continuar a construir e a aperfeiçoar a sua própria base de conhecimento e de compreensão através da reflexão sobre a prática, contruindo uma espiral de acção e apreciação que conduza a uma "reflexão dentro da acção" (Schön, 1983). A reflexão crítica sobre a experiência vivida é considerada como um motor de aprendizagem no local de trabalho (Kolb, 1984; Schön, 1987). No modelo progressivo de aquisição das competências de Dreyfus e Dreyfus (1980), os processos de exame e reflexão crítica são a chave para avançar com êxito até ao nível de perito. A reflexão crítica é geralmente reconhecida como pedra angular (Hammond e Collins, 1991), Tomlinson e Kilner, 1991) do desenvolvimento da perícia.

Desenvolver a aptidão para pensar

Tal como os decisores têm vindo a reconhecer a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de "aprender a aprender", também o desenvolvimento permanente das aptidões para pensar e resolver os problemas tem sido objecto de um interesse crescente. Blagg et al. (1993), concluem, a partir de uma análise bastante completa dos factos, que melhorar a aptidão para pensar pode ter efeitos positivos sobre a transferência. Collins et al., (1989) introduziram a noção de uma aprendizagem cognitiva, em que uma atenção explícita é dedicada ao desenvolvimento das competências cognitivas. Estes autores insistem sobre os métodos de modulação do pensamento, abordando os problemas de uma determinada área associados a um ensino individualizado, propondo sugestões e um «feed-back» regular nas situações em que os formandos tentam resolver eles próprios os problemas.

Collins et al. salientam também a importância que tem para os alunos explicitar os seus processos de pensamento, nomeadamente articulando-os, isto é, exprimindo os processos



de aquisição de conhecimento, de raciocínio ou de resolução de problemas que utilizam. A troca de ideias sobre os processos mentais pode também ser um bom meio de aprendizagem, tanto para o aluno como para o monitor (Brown et al., 1994). No entanto, essa troca de ideias pode também ser útil nos grupos constituídos, onde os alunos têm acesso aos seus próprios conhecimentos e abordagens dos problemas bem como aos dos outros alunos, desenvolvem-nos, organizam-nos e tomam consciência deles (Prawat, 1989).

Soden afirma que é particularmente útil ensinar e explicitar o raciocínio que teve lugar durante a resolução dos problemas em contextos profissionais, pois "quem resolve correctamente os problemas tem representações internas de princípios fundamentais importantes para o seu sector profissional, e que essas representações estão ligadas entre si e aos conhecimentos pertinentes e mais vastos, de um modo que facilita a sua aplicação aos problemas concretos"(Soden, 1993, p.12).

Rissland (1985) acredita que é por isso essencial para os tutores criarem um contexto que possa ajudar os formandos a estruturar a sua aprendizagem na área em que trabalham. Os formandos têm necessidade de elaborar esquemas para estruturar os conteúdos da aprendizagem, particularmente se a formação é baseada na exploração, nomeadamente para lhes permitirem a transferência dos conhecimentos adquiridos. (Hesketh et al., 1989). Um objectivo importante para desenvolver perícia profissional devia consistir no encaminhamento dos alunos para a construção de representações integradas dos seus conhecimentos (Landa, 1984). O ensino devia assim ter uma dupla focalização: o desenvolvimento da aptidão para raciocinar e a aquisição de competências selectivas (Soden, 1993, p.3).

Soden assinala também a utilidade de orientar os alunos para a elaboração de uma associação de conceitos. Isto é compatível com a investigação anterior (Schmeck, 1988) a qual mostrou como os alunos com hábitos de estudo mais aprofundados organizavam provavelmente as suas ideias em redes, que relacionavam diferentes conceitos.

Soden também participou num projecto que visava estimular os tutores a ensinarem métodos de raciocínio a grupos de alunos que escolheram módulos profissionais nos programas de formação e de ensino profissional inicial na Escócia. Os trabalhos realizados no âmbito deste projecto demonstraram o potencial desta abordagem e o facto de ser possível melhorar a capacidade dos alunos para resolver problemas.

Em consequência, os formandos têm necessidade não só de aprender processos mentais eficazes como também de saber como e quando aplicá-los na prática. Está, portanto, a emergir um consenso sobre o valor do ensino da aptidão para pensar como meio de melhorar a capacidade de resolução de problemas em contextos especiais. Este ensino, devia, no entanto, ser integrado e directamente relacionado com a resolução dos problemas que ocorrem em contextos profissionais e/ou situações específicas. Era igualmente necessário encorajar os alunos a enunciarem os seus processos mentais, e dar-lhes oportunidades de utilizar na prática e reflectir sobre as redes de relações que desenvolvem.

Desenvolver a independência dos formandos

Os exemplos anteriores confirmam que, enquanto se exige aos formandos cada vez mais que os programas concebidos para favorecer a transferibilidade, tenham como resultado uma crescente independência da parte dos formandos (Bt, 1993), para que estes se tornem independentes e autónomos, e poder ser necessário dar atenção ao desenvolvimento das suas aptidões para pensar e aprender. Tendo isto em consideração, pode contudo ser muito benéfico para os alunos terem maior controlo da sua própria aprendizagem (Long, 1990).

Um estudo sobre «a formação para a apropriação de competências" (Hayes et al., 1983) realizado em Inglaterra e no país de Gales preconiza a elaboração de programas de aprendizagem que explorem ao máximo o método baseado na "capacidade de descoberta" dos formandos. Os autores insistem na necessidade de reorientar o domínio das competências da organização para o indivíduo. Também as empresas têm estado atentas



à necessidade de desenvolver a independência dos alunos na formação pelo trabalho. Uma das funções dos formadores é assegurar que os programas ofereçam oportunidades de reflexão para que os alunos possam adquirir mais eficazmente métodos de auto-aprendizagem e técnicas de desenvolvimento individual (Infelise, 1994).

O trabalho em equipa e a aprendizagem colaborativa

A mudança das combinações de competências e a organização de equipas interdisciplinares de competências múltiplas exigem uma cooperação mais estreita entre os trabalhadores qualificados. Por isso, a capacidade de trabalhar em equipa torna-se cada vez mais importante, e o apoio dos colegas no trabalho é muitas vezes decisivo na aprendizagem individual. Infelise salientou o facto de as grandes empresas em França, na Alemanha, no Reino Unido e na Itália recorrerem nas suas acções de formação, ao trabalho de projecto em equipa, à formação pela acção e à aprendizagem durante o trabalho. Exemplos cada vez mais numerosos demonstram que as equipas se tornaram um elemento central de apoio à formação, porque os formandos trabalhavam em equipa no local de trabalho. (Infelise, 1994; Dankbaar, 1995).

Knasel e Meed (1994) sugerem que o valor das equipas no apoio e estímulo aos alunos reside no facto de:

- oferecerem aos indivíduos oportunidades de partilharem as suas competências e experiência,
- oferecerem um espaço de troca de informações e de criação de ideias,

Integradas numa equipa de apoio os indivíduos sentir-se-ão mais à vontade para trocar conselhos, orientações e comentários sobre experiências, sem carácter de imposição.

Acima de tudo, uma equipa – com os seus membros claramente definidos, objectivos comuns, consciência de grupo e interdependência – pode oferecer um ambiente de trabalho agradável e compensador, mais propício à aprendizagem (p. 45).

A viabilidade da aprendizagem em equipa depende quer da estrutura do trabalho na empresa (Pettigrew et al., 1990; Keep e Mayhew, 1994), quer da disponibilidade para organizar actividades que permitam aos formandos aprenderem e trabalharem em grupo. Encorajar a aprendizagem colaborativa pode ser visto como uma estratégia importante a adoptar pelos tutores ou responsáveis pela formação, e é importante que os alunos aprendam a apreciar o interesse dessa aprendizagem e das relações de trabalho e reconheçam o valor da experiência dos outros. Sanches (1992), salienta a maneira como a resolução de problemas em grupo ajuda os formandos a desenvolverem aptidões mentais de reflexão e de auto-controlo e aumenta a probabilidade de assimilarem e transferirem o que aprenderam.

A utilidade que os projectos realizados em equipa têm para o desenvolvimento da aptidão para trabalhar com os outros já foi demonstrada em diversos contextos (FEU, 1985; Boud et. al., 1991), mas o problema é que o tempo destinado à reflexão em grupo tende a ser considerado como secundário (*soft*), e pode ser sacrificado ou seriamente reduzido perante necessidades mais urgentes. Soden (1993) sublinha que a maneira mais eficaz de "corrigir erros de raciocínio é discuti-los com outra pessoa" (p. 18). Miyake (1986) demonstrou também que num processo de resolução de problemas em comum, os indivíduos têm mais facilidade em controlar os seus próprios processos mentais. Todos os programas de formação deviam incluir a oportunidade de trabalhar em equipa mas, nos casos em que o trabalho e a aprendizagem em comum são relativamente raros, é provável que a utilização de planos de acção, de desenvolvimento de projectos individuais de formação e de contratos de formação possibilitem oportunidades de trabalhar com outras pessoas em contextos diferentes.

O contexto social gerado por uma abordagem colaborativa pode também reforçar a motivação e o empenhamento dos formandos (Slavin, 1983). Blagg et al., (1994) consideram o trabalho de grupo "acompanhado" como inestimável, não só para desenvolver a aptidão para o trabalho em equipa, mas também como "um meio importante de



adquirir competências mais amplas de aprendizagem e de alargar a compreensão. Os grupos que trabalham com eficácia produzem uma estrutura cognitiva com a ajuda da qual os outros poderão construir. As ideias, as táticas e as soluções evoluem de maneira iterativa, permitindo aos indivíduos entreverem possibilidades a que, de outro modo, não teriam acesso" (p. 9). Assim, a aprendizagem colaborativa não só ajuda os indivíduos a transferirem as suas competências, conhecimentos e compreensão entre contextos, como lhes apresenta diferentes estratégias para realizar essas ligações.

Integração do desenvolvimento do conhecimento com actividades associadas ao trabalho: para uma aprendizagem eficaz centrada no trabalho

O que precisamos hoje em dia é de meios mais imaginativos para integrar a aquisição do conhecimento, a resolução de problemas e o desenvolvimento das competências-chave em actividades associadas ao trabalho, meios adaptados ao local de trabalho e úteis para o aluno. Achtenhagen (1994) e Hayes (1992) defendem empenhadamente que as simulações de "empresa" alargadas podem fazer essa integração. Estas simulações teriam o potencial para ajudar os alunos a empenharem-se em considerações mais amplas «em termos de sistema». Kauppi (1998) propõe a utilização de "empresas-projectos" (*ventures*), como elementos essenciais da integração do trabalho e da aprendizagem. "As *ventures*" ou projectos elaborados em conjunto pelos formandos e pelos empregadores proporcionam "uma visão global e organizada do trabalho e uma nova forma de pensar e de actuar em relação ao trabalho" (p. 82). A este respeito parece haver mais partidários do desenvolvimento de uma aprendizagem por meio de problemas, (Boud e Felletti, 1991): é uma aprendizagem centrada no aluno, e que integra as disciplinas e competências em blocos temáticos, associados ao trabalho em pequenos grupos orientado para a aprendizagem e à aprendizagem auto-dirigida. Estes métodos seriam também compatíveis com processos de avaliação

que testam o conhecimento adquirido pela análise da prática (Atkins et. al., 1993). Uma tal abordagem necessita portanto de ser aliada à aprendizagem prática e activa baseada no trabalho, orientada para o desempenho actual e futuro num conceito global de desenvolvimento de competências e perícias. Este modelo exigirá, por sua vez, uma maior e mais imaginativa preocupação com a formação e a avaliação por parte das empresas e outras organizações de trabalho apoiando-se no trabalho em equipa ou na realização de projectos e na aprendizagem baseada na resolução de problemas.

Tem-se insistido na necessidade de conceber programas de aprendizagem para desenvolver a transferibilidade. Esses programas podem ter lugar em diversos contextos, por isso convém examinar que tipos e combinações de contextos contribuem para a eficácia da aprendizagem centrada no trabalho. Uma decisão chave será determinar a localização e o equilíbrio entre o desenvolvimento de uma perícia mais especializada e um conhecimento profissional de carácter mais alargado.

Nieuwenhuis (1991) afirma que não existe um contexto "óptimo" único, porque uma formação eficaz pode ter lugar em diversos contextos. É provavelmente mais adequado determinar as possibilidades de aprendizagem disponíveis e as vantagens e inconvenientes relacionados com as combinações particulares dos contextos educativos, formativos, de emprego e colectivos. Knasel e Meed (1994) servem-se de argumentos semelhantes: devem aconselhar-se os responsáveis práticos "para que possam tomar com conhecimento de causa decisões sobre os pontos fortes e as limitações das experiências no exterior, paralelas ao trabalho ou no local de trabalho, em relação a áreas específicas da aprendizagem e aspectos do processo de aprendizagem". É igualmente importante controlar o que acontece na prática, uma vez que "a formação centrada no trabalho pode oferecer um ambiente de aprendizagem excepcionalmente estimulante e enriquecedor. Pode também, no entanto, revelar-se estéril, quando os desafios são escassos e uma série de experiências "banais" conduzem a uma aprendizagem limitada (Brown, 1992, p. 134).

São evidentes as dificuldades de algumas pequenas empresas em proporcionar a



gama completa de oportunidades de formação necessárias ao desenvolvimento de amplas competências profissionais. Os profissionais da formação entrevistados para um estudo realizado no Reino Unido tinham a convicção de que a própria cultura organizacional podia ter influência, e que "uma cultura organizacional *errada* podia inibir significativamente uma aprendizagem eficaz" (Knasel e Meed, 1994, p. 17). Pelo contrário numa organização com longas tradições de empenhamento na formação, pode parecer natural que os trabalhadores aprendam dentro da empresa (Brown e Evans, 1994). Pettigrew et al. (1998) consideram que a existência de conceitos receptivos ou não receptivos, como um factor que influencia toda a orientação que as empresas adoptaram para o desenvolvimento e gestão dos seus recursos humanos.

Enquanto algumas pequenas empresas se mostram reticentes em envolver-se na formação e no desenvolvimento, outras, relativamente pequenas ou de média dimensão são muito inovadoras, especialmente quando estão empenhadas em processos de criação de redes inter-empresas (Rothwell, 1993). Estas empresas podem oferecer ambientes de aprendizagem muito valiosos. O projecto-piloto GOLO realizado em Wilhelmshaven, no norte da Alemanha, reuniu redes de empresas que propõe em conjunto um vasto leque de oportunidades de aprendizagem (Rauner, 1998). Nestas circunstâncias, o próprio trabalho (e a sobrevivência da empresa) incidem sobre a ampliação da adaptabilidade e flexibilidade organizacionais, e sobre o desenvolvimento de novas áreas de conhecimento e de competência tecnológica (Rhodes e Wield, 1994, p. 168). A riqueza destes ambientes de trabalho/aprendizagem é tal, que os conhecimentos e a perícia rapidamente se desenvolvem através do trabalho realizado em diferentes contextos. Nestas circunstâncias põe-se em relevo a obtenção de uma vasta combinação de competências... necessárias para atingir níveis viáveis de flexibilidade no desenvolvimento e fornecimento de produtos e serviços, e para manter redes viáveis de inter-empresas (ibid., p. 169).

É interessante observar as grandes expectativas que as empresas em expansão implantadas na *Central London*, no Reino Unido, depositavam

na capacidade de os seus novos assalariados serem capazes de aprender apenas começassem a trabalhar. Num inquérito a 950 pequenas e médias empresas do centro de Londres, Rajan et al., (1997) assinala que as empresas em expansão tinham tendência a evoluir para uma cultura empresarial baseada no desempenho, insistindo na responsabilização, no trabalho de equipa, formação ao longo da vida e gestão individual da própria carreira profissional. Os diplomados do ensino superior "foram considerados como possuidores das características intelectuais e comportamentais mais de acordo com os principais elementos da nova cultura (Rajan et al., 1997, p. 13), e, em consequência,"as empresas em expansão da nossa amostra têm recrutado nos últimos anos um número crescente de diplomados. Em cerca de três empresas em cada cinco, mais de 20% dos efectivos têm um diploma de ensino superior" (Rajan et al., 1997, p.13). Os métodos de aprendizagem utilizados com mais frequência para estes licenciados recém-contratados foram: aprender fazendo, o acompanhamento pelos gestores de secção, a interacção com os fornecedores e os clientes e a atribuição de responsabilidades de trabalho importantes.

Os empregadores que seguem esta via podem considerar-se como estando a desenvolver as qualificações suplementares de que os indivíduos necessitam, mesmo a um nível superior ao de "trabalhador qualificado", embora essas qualificações possam não ser reconhecidas oficialmente. Este desenvolvimento de competências pode situar-se primordialmente dentro do espaço "organizacional" das actividades da empresa, mais do que num espaço "de qualificações" formais (Brown, 1998) podendo, no entanto, haver algumas variações em função das diferentes abordagens adoptadas por cada um dos indivíduos, empresas ou sectores respectivos. Com efeito, o emprego de jovens "sobre-qualificados" do ponto de vista educacional mas inexperientes (por exemplo, os diplomados sem conhecimentos especializados adequados) pode significar que são sobre-qualificados em relação às exigências específicas do posto de emprego em termos de nível de educação, mas simultaneamente sub-qualificados em termos de experiência (Tessaring, 1998).



Conclusões

A título de conclusão podem ser enunciados os quatro princípios básicos mais importantes:

- deslocação do enfoque da formação e da educação para a área da aprendizagem;
- aumento crescente da autonomia dos formandos;
- emergência de novos ambientes e contextos de formação que permitam combinar formação e trabalho;
- participação individual dos formandos na transferência de conhecimento, alargamento das competências e desenvolvimento das competências, a nível organizacional;

Enfoque na aprendizagem

A mensagem-chave para os responsáveis pela concepção de programas de aprendizagem eficazes é a seguinte: a inter-relação entre educação, formação e emprego deve centrar-se mais na aprendizagem. É importante abordar as questões relacionadas com a motivação dos formandos e procurar garantir que lhes sejam dadas oportunidades de melhorar as competências para aprender a aprender e possibilidades suficientes de aprendizagem, em quantidade e qualidade, que lhes permitam adquirir competências e perícia básicas. Se a intenção de um programa de aprendizagem, é, sobretudo, ajudar os formandos a desenvolverem a capacidade de transferir competências, conhecimento e compreensão de diversas situações, então são necessários contextos de aprendizagem que chamem a atenção para a importância da transferência de competências. Essa transferência exige processos de revisão e reflexão crítica. A reflexão organizada sobre o que se aprendeu e sobre o que será necessário aprender no futuro pode servir como ponte entre o trabalho e a aprendizagem, e entre as competências exigidas actualmente e as que poderão tê-lo no futuro. Estes processos de reflexão estão ligados ao desenvolvimento de processos mentais mais complexos que sustentam a aptidão para a transferência de conhecimentos, de competências e de compreensão.

De um modo mais geral, os formandos devem ser encorajados a tornar explícitos os seus modos de pensar, através de debates com os tutores, formadores e colegas. Estes debates deveriam examinar a maneira como os alunos abordam os problemas na sua área profissional e em que medida desenvolvem redes ou esquemas para melhorar a compreensão dos conceitos e das relações nos seus respectivos contextos e no ambiente em geral.

Autonomia dos formandos

Um outro objectivo importante é desenvolver a autonomia dos formandos já que estes devem assumir responsabilidade crescente na sua própria formação contínua nos diversos contextos. Também a capacidade de aprender e de trabalhar em equipa se tornou mais importante em diversos contextos. Os programas de aprendizagem deveriam, portanto, proporcionar oportunidades para desenvolver essas competências. Poderia pensar-se que o relevo dado às competências "process", que sustentam a aptidão para trabalhar com eficiência nos diversos contextos, podia minimizar o desenvolvimento de uma base essencial dos conhecimentos profissionais. No entanto, não é esse o caso. Pelo contrário, o desenvolvimento das competências "process", deveria de preferência, integrar-se em contextos profissionais apropriados. Para além disso, é importante desenvolver uma base cognitiva substancial, porque esta é fundamental para o desenvolvimento de competências especializadas e constitui uma plataforma para a formação contínua no futuro. Não devemos esquecer que a aptidão para dominar essa base essencial de conhecimento é em si própria uma competência "process", que deveria ser útil em diversos contextos de aprendizagem e de trabalho, principalmente naqueles em que as empresas exigem que os indivíduos contribuam para os processos de criação, desenvolvimento, transmissão e difusão ou adaptação do saber, permitindo assim a sua participação como "alunos autónomos" na comunicação e transferência de competências associadas ao trabalho.

Contextos de aprendizagem

Para conceber programas eficazes para o desenvolvimento de competências e



conhecimentos é necessário recorrer a diferentes contextos de aprendizagem. Os responsáveis pela concepção destes programas devem estar conscientes das potencialidades e vulnerabilidades associadas às diferentes configurações de contextos de ensino, formação e emprego. A qualidade dos ambientes de aprendizagem nas empresas é muito variável, já que a cultura da organização pode inibir ou estimular uma aprendizagem eficaz. Também os padrões de trabalho podem ser estruturados de modo a permitir o desenvolvimento da experiência prática e da perícia oferecendo aos jovens e à mão-de-obra adulta um contexto produtivo que associe o trabalho e a aprendizagem. Para tirar o melhor partido possível de ambientes menos favoráveis para a aprendizagem no local de trabalho, pode ser necessário criar ou simular projectos especiais baseados no trabalho, promover contratos ou projectos de formação individuais e criar planos de acção conjuntos entre formadores/tutores e formandos, para intensificar e enriquecer a aprendizagem pelo trabalho e torná-la aplicável a contextos que ultrapassem o ambiente de trabalho propriamente dito.

Observações finais

Os responsáveis pela concepção dos programas de aprendizagem no quadro

da formação e do ensino profissionais deveriam dar cada vez mais uma atenção especial à promoção das competências que permitam aos formandos assimilarem rapidamente o que aprenderam e transferirem os conhecimentos adquiridos para contextos muito diferentes. Os formandos devem ser capazes de participar nos processos de desenvolvimento e utilização do conhecimento individual ou organizacional dentro das empresas, que, se forem dinâmicas oferecem cada vez mais ambientes de trabalho nos quais as possibilidades de aprender trabalhando são consideráveis.

Estes ambientes de trabalho e de aprendizagem permitiriam desenvolver a aptidão dos formandos para:

- transferir o que aprenderam de um contexto para outro e consolidar os seus próprios conhecimentos;
- contribuir para a criação e o desenvolvimento permanentes do saber das outras pessoas;
- empenhar-se em processos de conhecimento organizacional e desenvolvimento das competências.



Bibliografia

- Achtenhagen, F.** How should research on vocational and professional education react to new challenges in life and in the worksite? In: Nijhof, W. J.; Streumer, J. N. (dir.) *Flexibility in training and vocational education*. Utrecht, Lemma, 1994.
- Annett, J.; Sparrow, J.** *Transfer of Learning and Training*. Sheffield: MSC, 1985.
- Atkins, M.; Beattie, J.; Dockrell, W.** *Assessment issues in higher education*. Sheffield: Employment Department, 1993.
- Attwell, G.; Brown, A.** Compétences et aptitudes à l'apprentissage tout au long de la vie: tendances et enjeux en Europe: In Sellin, B. (ed.) *Tendances européennes dans les professions et les qualifications, résultats de recherches, études et analyses présentant un intérêt politique et pratique*, volume 2. Luxemburgo: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2000, p. 163-189. (Série Referências Cedefop, 2004). Disponível na Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/etw/publication/download/referencia/3004fr/3004FR-0.pdf>[4.4.2003]
- Bewick, T.** The learning conundrum. In: *Training Tomorrow*, 1997, vol.11, nº6.
- Blagg, N.; Ballinger, M.; Lewis, R.** *Core skills and training for transfer, thinking and learning at work*. Sheffield: Employment Department, Primavera 1994.
- Blagg, N.; Ballinger, M.; Lewis, R.** *Development of transferable skills in learners*. Sheffield: Employment Department, 1993.
- Blagg, N.; Ballinger, M.; Lewis, R.** *Thinking skills at work*. Sheffield: Employment Department, 1992.
- Boaler, J.** *How valuable is international test success?* Londres: King's College London, 1996.
- Boud, D.; Feletti, G.** (dir.) *The challenge of problem-based learning*. Londres: Kogan Page, 1991.
- Boud, D.; Keogh, R.; Walker, D.** *Reflection: turning experience into learning*. Londres: Kogan Page, 1991.
- Bremer, R.** *Der Modellversuch 'Schwarze Pumpe' – ein exportiertes Modell westdeutscher Bildungsexperimente?* Bremen: ITB, 1995.
- Brown, A. et al.** *Key workers: technical and training mastery in the workplace*. Poole: Hyde Publications, 1994.
- Brown, A.** Work-based learning: design, resourcing and monitoring. In: C. Ellis (dir.) *PICKUP practice: the achievement of excellence*. Nottingham: Universidade de Nottingham, 1992.
- Brown, A.; Evans, K.** *Changing the training culture: lessons from Anglo-German comparisons of vocational education and training*. British journal of education and work, 1994, 7/2, p. 5-15.
- Collins, A.; Brown, J.; Newman, S.** Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: L. Resnick (ed.) *Knowing, learning and instruction*, Hilsdale: Lawrence Erlbaum, 1989.
- Common Core – teaching and learning* / FEU – Further Education Unit. Londres: FEU, 1984.
- Croissance, compétitivité, employ – Les défis et les pistes pour entrer dans le XXIe siècle – Livro branco* / Comissão europeia. Luxemburgo: Gabinete das publicações oficiais das Comunidades Europeias, 1993. (COM(93) 700 final).
- Dankbar, B.** *Learning to meet the global challenge*. Maastricht: MERIT, 1995.
- Dreyfus, S.; Dreyfus, H.** *A five stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. Berkeley: Universidade da Califórnia, 1980.
- Edwards, R.** Multi-skilling the flexible workforce in post-compulsory education and training. In: *Journal of further and higher education*, 1993, 17, (1).
- Eraut, M. et al.** *Development of knowledge and skills in employment*, Universidade de Sussex, Institute of Education, Falmer, 1998, Research Report 5.
- Evans, K.; Brown, A.; Oates, T.** *Developing work-based learning: an evaluative review of the YTS core skills project*. Sheffield: MSC, 1987.
- Frietman, J.** *De kwaliteit van de praktijkcomponent in het leerlingweson [A qualidade da componente prática nas aprendizagens formais]*. Nijmegen, KUN/ITS, 1990.
- Hammond, M.; Collins, R.** *Self-directed learning: critical practice*. Londres: Kogan Page, 1991.
- Hayes, C.** *Growing an innovative workforce*. Kingston: Prospect Centre, 1992.
- Hayes, C. et al.** *Training for skill ownership*. Brighton: IMS, 1983.
- Heidegger, G.; Rauner, F.** *Reformbedarf in der beruflichen Bildung*. Gutachten für das land Nordrhein-Westfalen [Estudo para o Estado Federal da Renânia do Norte-Westfalia], Düsseldorf, 1997.
- Heidegger, G.** Key considerations in the education of vocational education and training professionals. In: A. Brown (dir.) *Promoting vocational education and training: European perspectives*, Hameenlinna: Universidade de Tempere, 1997.
- Infelise, L.** In-company training: new frontiers in Europe. Documento apresentado na terceira conferência interdisciplinar internacional da IRNETD, *Education and training for work*. Milan: IRNETD, Junho 1994.
- Kauppi, A.** Curriculum development for integrating work and learning. *LLinE: lifelong learning in Europe*, 1998, vol.3, nº2/98, p.76-85.
- Keep, E.; Mayhew, K.** UK training policy-assumptions and reality. In: Booth, A.; Snower, D. (dir.) *The skills gap and economic activity*, Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- Knasel, E.; Meed, J.** *Becoming competent. Effective learning for occupational competence: the guidance needs of practioners*. Sheffield: Learners First, Employment Department, 1994.
- Kolb, D.** *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.



- Landa, L.** How do we teach novices to perform at expert level? *Contemporary educational psychology*, 1984, 9 3, p.235-245.
- Livre blanc sur l'éducation et la formation—enseigner et apprendre—vers la société cognitive/Comissão Europeia.* Luxemburgo: Departamento de publicações oficiais das comunidades europeias, 1995. (COM/95/0590 final).
- Long, D.** *Learner managed learning.* Londres Kogan Page, 1990.
- Lundvall, B.; Johnson, B.** The learning economy. *Journal of industrial studies*, 1994, 1.
- Matching skills: a question of demand and supply/BT* – British Telecom. Londres: BT, 1993.
- Miyake, N.** Constructive interaction and iterative process of understanding. *Cognitive Science*, 1986, 10, p. 151-177.
- Newble, D.; Clarke, R.** The approaches to learning of students in a traditional and innovative problembased medical school. *Medical education*, 1986, 20, 4, p. 267-273.
- Nieuwenhuis, A.** Practical learning situations as a preparation for lifelong job oriented learning. Invited paper for an international *workshop on developing education for lifelong learning*, Tampere. Roterdão: RISBO/EUR, 1991.
- Nijhof, W.** Qualifying for the future. In: Nijhof, W.; Streumer, J. (ed.) *Key qualifications in work and vocational education*, Dordrecht: Kluwer, 1998.
- Nijhof, W.; Streumer, J.** *Flexibility in training and vocational education*, Utrecht: Lemma, 1994.
- Nonaka, I.; Takeuchi, H.** *The knowledge creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation.* Oxford: Oxford University Press, 1995
- Novak, J.; Gowin, D.** *Learning how to learn.* Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Oates, T.** *Key skills strategy paper.* Londres: QCA, 1998.
- Onstenk, J.** *Leren en opleiden op de werkplek* [Aprendizagem e formação no local de trabalho]. Amesterdão: SCO-Kohnstamm Institute, 1994.
- Orr, J.** Ethnography and organisational learning: in pursuit of learning at work. Atelier de l'OTAN, *Organisational learning and technological change*, local não identificado, 1993.
- Parkes, D.** What about the transparency of vocational qualifications? The NATNET example. In: Dietzen, A.; Kuhn, M (dir.) *Building a European co-operative research transition in vocational education and training.* Berlim e Bona: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1998.
- Pea, R.** Socialising the knowlwdge transfer problem. *International journal of educational research*, 1987, 11 p. 639-663.
- Perkins, D.; Salomon, G.** Are cognitive skills context bound? *Educational Researcher*, local não identificado, 1989, 18, 1, p. 16-25.
- Pettigrew, A.; Hendry, C.** *Training and human resource management in small to medium-sized enterprises.* Sheffield: Training Agency, 1990.
- Pettigrew, A.; Hendry, C.; Sparrow, P.** *The role of vocational education and training in employers' skill strategies.* Sheffield: Training Agency, 1988.
- Prawat, R.** Promoting access to knowledge, strategy and disposition in students: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 1989, 59, 1, p.1-41.
- Rajan, A.; Chapple, K; Battersby, I.** *Graduates in growing companies: the rhetoric of core skills and reality of globalisation, Strategic issues for central London.* Londres: FOCUS, 1997.
- Rauner, F.** Ausbildungspartnerschaft – Das Modell 'Golo'. *Berufsbildung*, 1998, fascículo 50.
- Resnick, L.** Shared cognition: thinking as social practice. In: Resnick, L.; Levine, J.; Behrend, S. (dir.) *Perspectives on socially shared cognition*, Washington DC: American Psychological Association, 1991.
- Rhodes, E.; Wield, D.** The global context of firm level innovation. In: Rhodes, E.; Wield, D. (dir.) *Implementing new technologies: innovation and the management of technology*, Oxford: Blackwell, 1994.
- Rissland, E.** The structure of knowledge in complex domains. In: Chapman, S.; Segal, J.; Glaser, R. (dir.) *Thinking and learning skills, research and open questions*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985, vol.2.
- Rothwell, S.** Team-building, involvement and empowerment. *Journal of general management*, 1993, 5, 2, Manager Update, suplemento, 19-31.
- Sanches, M.** A study of self-efficacy for science problem solving in a co-operative instructional context. In: Plomp, T.; J. Pieters; A. Feteris (dir.) *European conference on educational research*, Enschede: Universidade deTwente, 1992.
- Schmeck, R.** Individual differences and learning. In: Weinstein, C. Goetz, E.; Alexander, P. (dir.) *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction and evaluation*, San Diego: Academic Press, 1988.
- Schön, D.** *Educating the reflective practitioner.* Londres: Jossey Bass, 1987.
- Schön, D.** *The reflective practioner.* Nova Iorque: Basic Books, 1983.
- Sellin, B.** (dir.) *European trends in the development of occupations and qualifications, findings of research, studies and analysis for policy and practice: vol.2.* Luxemburgo: Office des publications officielles des Comunautes européennes, 2000 (Série Referências Cedefop 2004). Disponível na Internet em: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/reference/3004en/3004EN_0.pdf[consultado em 4.4.2003].
- Simons, R. J.** *Transferability.* Inaugural lecture. Nijmegen: Quick Print, 1990
- Slavin, R.** *Cooperative learning.* Nova Iorque: Longman, 1983.
- Socketk, J.** *Accountability in the English educational system.* Sevenoakes: Hodder and Stoughton, 1980.



Soden, R. *Teaching thinking skills in vocational education*. Sheffield: Employment Department, 1993.

Sraka, G.A. (dir.) *European views of self-directed learning. Historical, conceptual, empirical, practical, vocational*. Münster, 1997.

Tessaring, M. *Training for a changing society: a report on current vocational education and training research in Europe*. Luxemburgo: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1998. (Série Referências Cedefop 3001).

Tomlinson, P.; Kilner, S. *Flexible learning, flexible teaching: the flexible learning framework and current educational theory*. Sheffield: Employment Department, 1991.

Vickstroem, S.; Normann, R. *Knowledge and value: a new perspective on corporate transformation*. Londres: Routledge, 1991.

Winter, D.; McLelland, D.; Stewart. *A new case for the liberal arts*. S. Francisco: Jossey-Bass, 1981.

Winter, R. Outline of a general theory of professional competences. In 'ASSET' programme paper, Chelmsford: Anglia Polytechnic, 1991.



Formação e organização flexível do trabalho nas empresas europeias do sector metalúrgico: o caso da Espanha, França, Itália e Portugal

Síntese

O projecto intitulado "Identificação de futuras necessidades de formação resultantes da organização flexível do trabalho nas empresas do sector metalúrgico" organizado sob o patrocínio do programa comunitário Leonardo da Vinci, tem por objectivo aumentar a capacidade de adaptação dos recursos humanos no sector da metalomecânica, num contexto de uma organização flexível do trabalho. O projecto foi desenvolvido em Espanha (comunidade autónoma da Catalunha), França, Itália (região da Emilia-Romagna) e Portugal, impulsionado pelo Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico (CEAM, Espanha), a Union des Industries Métallurgiques et Minières (UIMM, França) o Centro Servizi per l'Automazione Industriale (DEMO-CENTER, Itália) e a Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecânicas (ANEMM, Portugal).

As regiões geográficas estudadas representam 21 a 22% da superfície da União Europeia, da sua população e do seu PIB. Nessas regiões, o sector metalúrgico – que no nosso estudo abrange os sub-sectores da metalomecânica, electricidade e electrónica – das referidas regiões, dá emprego a 2,4 milhões de trabalhadores e compreende um total de cerca de 100.000 empresas.

No contexto económico e industrial actual, a organização do trabalho parece ser um dos aspectos da gestão empresarial que mais atenção requer, tendo em conta que os recursos humanos constituem actualmente um factor-chave para a competição. A organização do trabalho está numa fase de transição ou de passagem da rígida estrutura hierárquica dos sistemas tradicionais da produção em massa para uma estrutura horizontal em permanente evolução. Trata-se da organização flexível do trabalho que, baseada na supressão da clássica relação homem-máquina constitui uma tentativa de resposta face às transformações dos mercados e requisitos mais exigentes dos clientes.

Não existe apenas um, mas vários modelos de organização flexível do trabalho. Entre estes, os métodos mais frequentes são a adaptação do tempo de trabalho em função da produção, os contractos temporários, a tempo parcial, a rotatividade nos postos de trabalho, a organização em células de produção, o trabalho em equipa e a subcontratação.

Na época actual, são muitas as empresas do sector da metalomecânica nas regiões estudadas que adoptaram um sistema de trabalho flexível nas suas unidades de produção, embora sem terem plena consciência do facto. Em

Ángel Hermosilla Pérez

Director do Departamento de Estudos Económicos do Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico (CEAM) e professor da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Natalia Ortega

Directora do Departamento de Formación y Recursos Humanos do Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico (CEAM)

Este artigo foi escrito para difundir os resultados do projecto Leonardo "FLEXIFORM" – Identificação das futuras necessidades de formação decorrentes da organização flexível do trabalho nas empresas de sector metalúrgico". As conclusões apresentadas são baseadas na análise de dados recolhidos em 175 empresas situadas em quatro regiões de Espanha, França, Itália e Portugal. A organização flexível do trabalho impôs-se na indústria metalúrgica devido a factores económicos e industriais inevitáveis. Mas os resultados tanto específicos como transversais, entre os jovens que acedem pela primeira vez ao mercado de trabalho ou entre os trabalhadores já antigos na empresa não correspondem às exigências que esta revolução organizacional requer. É, portanto, indispensável elaborar sistemas de formação tanto inicial como contínua que sejam capazes de enfrentar este desafio, e garantir o futuro das empresas metalúrgicas e dos seus trabalhadores.



geral estas transformações inspiram-se ainda na filosofia tradicional da flexibilidade (duração variável do trabalho, facilidades de contratação e de despedimento), não envolvendo ainda uma nova cultura de empresa, mais próxima da filosofia moderna da flexibilidade (uma nova maneira de organizar e gerir a empresa e os seus recursos humanos).

O sector da metalomecânica nos países estudados atravessa actualmente uma fase de transição em que as formas tradicionais de organização do trabalho estão a ser progressivamente substituídas por esquemas mais modernos e flexíveis. Os métodos de flexibilidade mais comuns são de tipo convencional (contratação temporária, por exemplo), enquanto os métodos mais de acordo com a nova filosofia são ainda minoritários (células de produção, trabalho em equipa).

A implantação da organização flexível do trabalho implica mudanças importantes nas empresas do sector da metalomecânica em termos de estratégias, de gestão de recursos humanos, de pessoal e de estrutura e organização internas. Além disso, introduz novos critérios na definição dos perfis profissionais, que passam a incorporar conhecimentos, experiências técnicas, aptidões, competências pessoais e capacidades individuais e colectivas correspondentes ao novo modelo. Os quadros intermédios desempenham uma função essencial nas empresas industriais, uma vez que constituem uma ligação essencial para a aplicação e bom funcionamento de um sistema flexível de trabalho.

A maior parte das empresas inquiridas do sector da metalomecânica considera que os trabalhadores têm graves lacunas, que equivalem a obstáculos, para a implantação de um sistema flexível de trabalho, particularmente no caso de operários recém-contratados. Além disso, as empresas consideram, na sua maioria, que o sistema de ensino actual não dá uma resposta adequada às necessidades de formação requeridas pela flexibilidade. As empresas criticam principalmente a formação profissional inicial e a formação dos desempregados.

É necessário que os recursos humanos seja qual for a sua origem se adaptem às novas condições de trabalho, o que significa incorporar e associar conhecimento, experiências, competências, capacidades e aptidões pessoais. Deve favorecer-se uma "cultura moderna da flexibilidade" acentuando os aspectos técnicos – principalmente metodológicos –, a atitude individual e colectiva, a organização da empresa e das suas equipas. A organização flexível do trabalho requer um novo modelo de trabalhador, caracterizado pela polivalência e isso exige o desenvolvimento de competências baseadas em conhecimentos práticos de ordem técnica, metodológicos e de relações humanas, sólidas capacidades de relação e aprendizagem, vontade de participar e assumir responsabilidades dentro da empresa, aptidões individuais propícias a trocas dentro da equipa e capacidade para gerir a informação e a comunicação. As acções de formação devem privilegiar a formação inicial dos trabalhadores do futuro e a formação contínua como ferramenta que permite requalificar o trabalhador activo.

Introdução e metodologia

O projecto intitulado " Identificação das futuras necessidades de formação decorrentes da organização flexível do trabalho nas empresas do sector metalúrgico" organizado sob o patrocínio do programa comunitário Leonardo da Vinci (convocatórias de propostas de 1998), tem por objectivo contribuir para o incremento das capacidades de adaptação dos recursos humanos do sector da metalomecânica – no qual se agrupam a produção e a primeira transformação dos metais, bem como o fabrico de componentes e de máquinas mecânicas – face às exigências de flexibilização impostas pela nova organização do trabalho, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento, competências e aptidões pessoais. A aplicação deste tipo de organização do trabalho é uma necessidade vital para proteger a competitividade da actividade industrial em geral e da metalurgia em particular dentro do mercado mundial. A organização flexível do trabalho já é reconhecida como uma filosofia inovadora que impulsiona a



competitividade nos anos futuros. São por isso numerosas as empresas do sector da metalomecânica e de outros ramos industriais que tentam actualmente introduzir esta flexibilidade, tal como enunciava em 1997 o Livro Verde "Cooperação para uma nova organização do trabalho" da Comissão Europeia (COM (97), 128 final). Mas a formação e a qualificação dos recursos humanos são ainda hoje concebidas para responderem a imperativos organizacionais ultrapassados, o que constitui um dos principais obstáculos ao progresso das empresas europeias na adopção de novas formas de organização flexível do trabalho.

Os objectivos do projecto são os seguintes:

□ analisar as transformações actuais ou futuras decorrentes da organização flexível do trabalho nas empresas metalúrgicas.

□ identificar futuros perfis e qualificações para os postos de trabalho do sector metalúrgico, resultantes da organização flexível do trabalho, e, em particular, os postos polivalentes.

□ propor orientações básicas para os conteúdos de formação destinados a melhorar os conhecimentos práticos do pessoal encarregado de implementar a flexibilidade nas empresas metalúrgicas.

□ difundir os resultados do projecto e as suas conclusões junto dos grupos interessados ou relacionados com o sector metalúrgico.

O projecto foi levado a cabo entre 1999 e 2000 em Espanha (concretamente na comunidade autónoma da Catalunha), em França, em Itália (região da Emilia-Romagna) e Portugal, dirigido respectivamente pelo Centro de Estudos y Asesoramiento Metalúrgico (CEAM, Espanha), com a participação de Euro Industries Programmes, que depende da Union des Industries Métallurgiques et Minières (UIMM, França), o Centro Servizi per l'Automazione Industriale (DEMOCENTER, Itália) e a Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecânicas (ANEMM, Portugal).

A metodologia do projecto consistia nas actividades seguintes:

□ recolha e análise da informação e documentação existentes (livros, artigos, relatórios, estatísticas,...).

□ inquéritos às empresas do sector metalúrgico. Em Espanha, Itália e Portugal foi difundido com esta finalidade um questionário às empresas do sector, sendo recolhidas 131 respostas; em França, os investigadores decidiram consultar as informações existentes numa base de dados já disponível e elaborada a partir de 44 empresas.

□ análise da experiência concreta adquirida por algumas empresas. No total, foram realizadas 33 entrevistas individuais com o objectivo de obter informação sobre casos concretos.

1. Panorama de cada país ou região

Os países e as regiões que participaram no projecto – Catalunha, França, Emilia-Romagna e Portugal estendem-se por uma superfície de 696.000 km² com uma população de cerca de 80 milhões de habitantes, o que representa 21,5% da superfície da Europa e 21,7% da sua população.

Com um PIB superior a 990 000 de euros (22% do PIB da União Europeia), estas quatro áreas geográficas empregam quase 32 milhões de pessoas, ou seja cerca de 22% da população activa da União Europeia.

As quatro zonas caracterizam-se por uma economia estruturalmente semelhante. Predomina o sector terciário, representando mais de 60% do PIB, embora sejam também regiões industriais com um sector secundário forte, sobretudo nos casos da Emilia-Romagna, França e Catalunha.

Descrição do sector da indústria metalúrgica (incluindo electricidade e electrónica)

Em cada uma das regiões estudadas o sector metalúrgico constitui uma das



principais actividades industriais não só em termos quantitativos, como pelas suas ligações com outros sectores de actividade. O sector metalúrgico é especialmente importante em França e na Emilia-Romagna. Emprega um total de 2.400.000 pessoas, distribuídas por cerca de 100.000 empresas industriais. Inclui, entre outras actividades, a produção e primeira transformação de metais, o fabrico de componentes metálicos e a construção mecânica; estas actividades, denominadas "metalomecânica", representam entre 70% a 80% do sector.

As quatro regiões geográficas caracterizam-se pelas suas diferentes especializações: na Catalunha, as principais áreas do sector são, por ordem de importância, os veículos de transporte, o fabrico de componentes metálicos, a produção de máquinas e a indústria de componentes eléctricos e electrónicos. A metalomecânica representa 80% da produção metalúrgica regional.

Em França as principais actividades do sector são o fabrico de componentes mecânicos, a construção mecânica, a indústria de componentes eléctricos e electrónicos e os veículos de transporte. A metalomecânica concentra três quartos da mão-de-obra do sector metalúrgico.

A Emilia-Romagna tem uma indústria muito concentrada na construção mecânica e nos veículos de transporte.

Em Portugal o fabrico de componentes mecânicos supera em muito a construção mecânica e os materiais de transporte. Cerca de 73% do valor acrescentado do sector metalúrgico é gerado pela metalomecânica.

Nas quatro zonas estudadas, o sector é composto fundamentalmente por pequenas e médias empresas e indústrias (PME e PMI). No entanto, determinadas actividades como a construção automóvel na Catalunha, na Emilia-Romagna e em Portugal ou a construção aeronáutica e electrónica em França incluem também grandes empresas.

A flexibilidade do trabalho nas empresas do sector da metalomecânica

O que é a organização flexível do trabalho?

Nos países industrializados, as empresas da indústria metalomecânica conhecem actualmente um processo de transformação mais intenso do que os outros ramos industriais. Estas transformações traduzem-se por:

- avanço tecnológico constante e acelerado, em particular das tecnologias da informação e comunicação e da tecnologia digital;
- globalização dos mercados, da produção e da abrangência comercial das empresas;
- crescente diversificação da procura, que se traduz numa inerente evolução e maiores exigências;
- procura permanente de novas técnicas de organização e de gestão;
- maiores níveis de qualificação entre os trabalhadores.

Estas tendências obrigam as empresas do sector a procurar mecanismos que lhes permitam consolidar e incrementar a competitividade em todas as frentes. A capacidade permanente de mudança, uma organização em rede em vez da estrutura em pirâmide, a flexibilização das relações hierárquicas, a cooperação e a parceria, associadas a um crescente recurso à sub-contratação, contam-se entre as características e factores típicos desta nova realidade económica.

Neste contexto, a organização do trabalho aparece como um dos aspectos da gestão de empresas que mais atenção exige, na medida em que os recursos humanos numa empresa constituem agora um factor-chave de competitividade. Reúne cada vez maior consenso a ideia de que o crescimento sustentável de uma empresa está condicionado pela capacidade desta para reorganizar o trabalho e questionar os princípios em que se baseiam a remuneração, as condições de trabalho, a formação e a lealdade dos seus trabalhadores.



Assistimos actualmente a um reordenamento da organização do trabalhador¹, com o desaparecimento progressivo de rígidas estruturas hierárquicas baseadas na execução de tarefas muito especializadas e frequentemente repetitivas, – típicas dos sistemas tradicionais de produção em série – em benefício de uma estrutura horizontal em permanente evolução baseada na informação e nos conhecimentos práticos, na capacidade de adaptação e na participação e autonomia dos trabalhadores, característica dos sistemas de produção modernos.

A organização flexível do trabalho (ou "trabalho flexível") tem origem na automatização dos processos de produção e na supressão da relação tradicional homem-máquina; constitui a resposta das empresas à instabilidade e ao dinamismo crescente dos mercados bem como às crescentes exigências dos clientes. A este respeito, é necessário distinguir entre a flexibilidade quantitativa – que consiste em dar resposta a uma procura que pode aumentar ou diminuir – e a flexibilidade qualitativa – que implica seguir a evolução da procura na sua essência. Além disso, a organização flexível do trabalho pode considerar-se um dos elementos integrantes daquilo que denominamos "sociedade flexível", caracterizada pela flexibilidade das instalações e equipas de produção, fluxos de mercadorias, de informação e distribuição de produtos; esta flexibilidade aspira a melhorar a produtividade das empresas, a qualidade da sua produção, a sua capacidade de inovação, e finalmente o aumento dos benefícios. Para a indústria, a flexibilidade implica uma maior integração das técnicas, métodos e serviços de tipo transversal (qualidade, manutenção, logística, etc.).

Não existe apenas um, mas vários modelos de organização flexível do trabalho. Na realidade, cada empresa adopta o modelo que melhor se adequa à sua situação, uma vez que as transformações actuais não afectam todas as empresas do mesmo modo. Contudo, as empresas industriais aplicam habitualmente determinados sistemas comuns de flexibilização do trabalho para reorganizar a sua mão-de-obra:

o ajustamento do tempo de trabalho às necessidades de produção da empresa, com aplicação de sistemas do tipo "horários flexíveis" ou "crédito de

horas" (este último consiste num sistema de créditos em que os trabalhadores podem aproveitar horas de lazer em ocasiões de baixa actividade laboral e trabalhar horas extra quando a pressão de trabalho assim o justifica).

recurso ao emprego temporário, de acordo com o que a legislação de trabalho permite.

postos de trabalho a tempo parcial, também de acordo com o que a legislação de trabalho permite.

rotatividade de pessoal entre os postos de trabalho.

criação de células de produção e de trabalho em equipa para realização de projectos específicos.

subcontratação de uma parte da produção a empresas externas.

Alguns destes esquemas estão de acordo com o conceito tradicional do trabalho flexível, enquanto outros são conceitos mais recentes. Entre os primeiros contam-se o ajustamento do tempo de trabalho às necessidades de produção, os contratos temporários e a subcontratação, enquanto no segundo grupo podemos situar os postos de trabalho a tempo parcial, a rotatividade dos postos de trabalho, as células de produção e o trabalho em equipa.

Também as diferentes formas de flexibilidade podem ser igualmente classificadas segundo o tipo da "empresa flexível"²: à flexibilidade funcional – que descreve a capacidade dos trabalhadores para desempenhar uma vasta gama de tarefas e funções – correspondem esquemas como a rotatividade dos postos de trabalho, células de produção e o trabalho em equipa. À flexibilidade numérica – que permite à empresa variar os efectivos em função das necessidades, correspondem esquemas tais como o ajustamento do tempo de trabalho, os contratos de trabalho temporários, o trabalho a tempo parcial e a subcontratação.³

Implantação da organização flexível do trabalho no sector

Nas regiões estudadas, são muitas as empresas do sector metalúrgico que

1) Livro Verde sobre a cooperação para uma nova organização do trabalho/Comissão Europeia. Luxemburgo: Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1997 (COM (97) 128 final).

2) Atkinson J (1984), *Manpower strategies for flexible organizations*. Personnel management.

3) Um terceiro tipo de flexibilidade é a flexibilidade financeira, na qual os custos salariais reflectem o rendimento dos trabalhadores e da empresa. No entanto, o projecto não analisa este tipo de flexibilidade, embora a flexibilidade salarial possa ser considerada um instrumento que permite gerar os dois outros tipos de flexibilidade.



aplicaram uma forma ou outra de organização flexível de trabalho,⁴ embora muitas vezes sem consciência do o terem feito. Em geral, a organização flexível do trabalho obedece à filosofia tradicional da flexibilidade, ou seja, medidas de gestão e ajustamento dos horários e da duração do trabalho acompanhadas por uma liberalização do mercado de trabalho (possibilidade de contratar e despedir facilmente e com baixo custo), sem que isso implique uma nova cultura da empresa baseada na filosofia moderna da flexibilidade, concebida integralmente como uma maneira completamente nova de trabalhar e de organizar a empresa. Do mesmo modo, a maioria das empresas que instituíram a flexibilidade fizeram-no sem obedecer a um plano pré-estabelecido nem fixar objectivos estratégicos. É sobretudo o caso das pequenas empresas, uma vez que as grandes empresas adoptam com maior frequência orientações estratégicas para passar da organização tradicional a uma organização mais flexível do trabalho. O grau de flexibilidade da nova organização do trabalho está de resto, muito associado à actividade desenvolvida pela empresa, por um lado, e pela legislação do trabalho do país, pelo outro.

O exame dos tipos de flexibilidade escolhidos pelas empresas e o seu grau de implantação mostra que nos países estudados as empresas do sector da metalomecânica estão empreendendo actualmente um processo de transição para esquemas mais modernos e flexíveis de organização do trabalho. Assim, os esquemas mais frequentes são ainda de carácter tradicional (contratos de trabalho temporários, por exemplo), enquanto os esquemas que derivam da nova filosofia de organização do trabalho são ainda pouco utilizados (células de produção ou trabalho em equipa). Contudo, é necessário assinalar que as empresas que ainda não aplicam estes esquemas afirmam a intenção de vir a adoptá-los num futuro mais ou menos próximo. A França e a região italiana da Emilia-Romagna, situam-se em primeiro lugar na implantação da organização flexível do trabalho, seguidas a uma certa distância pela Catalunha, e muito atrás por Portugal.

O emprego temporário é um dos esquemas de organização flexível do trabalho que as empresas do sector da

metalomecânica aplicam com frequência. É o caso particular das empresas da Catalunha: o inquérito realizado no decurso do projecto revela que 88% das empresas metalúrgicas da Catalunha recorrem ao emprego temporário. Portugal apresenta outros números: apenas 53% das empresas do sector trabalham com contratos temporários, embora estes sejam responsáveis por 20% do emprego. O número de contratos temporários é proporcional à dimensão da empresa.

A subcontratação de algumas actividades de produção é um segundo tipo de flexibilidade utilizado por numerosas empresas metalúrgicas nas quatro zonas estudadas. A região que mais recorre a este esquema é a Emilia-Romagna, onde as empresas do sector subcontratam cerca de 26% da sua produção, seguida pela França, Catalunha e Portugal. Também aqui se observa que o recurso à subcontratação é proporcional à dimensão das empresas e, de facto, quase todas as grandes empresas subcontratam uma parte mais ou menos importante da sua produção.

A rotatividade dos postos de trabalho constitui uma terceira forma de flexibilidade. Este esquema é sobretudo aplicado pelas pequenas empresas, independentemente da sua localização, mas também existe em empresas de grandes ou médias dimensões. No caso das pequenas empresas, a maior parte dos trabalhadores são capazes de exercer diversas actividades, o que lhes permite compensar alguns limites estruturais da empresa como a falta de pessoal.

O quarto tipo de trabalho flexível, a que recorrem mais de metade das empresas metalúrgicas nestas regiões, consiste em ajustar o tempo de trabalho às necessidades da produção. Este sistema aplica-se sobretudo na Emilia-Romagna e na Catalunha.

Entre os tipos de flexibilidade menos usados contam-se a organização do trabalho em células ou equipas. Contudo, uma série de empresas decidiu aplicar este método de modernização do trabalho, que se pratica sobretudo na Emilia-Romagna, seguido pela França e pela Catalunha e raras vezes por Portugal. É praticado principalmente pelas grandes empresas.

4) Regra geral o nível de implantação da organização flexível do trabalho na Europa ainda é insuficiente, como reconhece o Livro Verde da Comissão Europeia (1997) atrás citado.



O tipo de flexibilidade menos praticado pelo sector metalúrgico é o recurso ao dia de trabalho a tempo parcial. A situação varia contudo de país para país. O dia de trabalho a tempo parcial é uma modalidade utilizada geralmente pelas empresas francesas e da Emília-Romagna, sendo muito pouco frequente em Portugal e praticamente inexistente na Catalunha. Como sucedia com os contratos de trabalho temporários o recurso ao dia de trabalho a tempo parcial depende muito da dimensão das empresas, e aumenta proporcionalmente à sua dimensão.

Mudanças nas empresas devido à introdução da organização flexível do trabalho

A introdução do trabalho flexível nas empresas metalúrgicas implica grandes transformações em quatro áreas diferentes:

- estratégia da empresa;
- gestão de recursos humanos;
- pessoal;
- estrutura e organização interna.

A implantação e o funcionamento dos esquemas de flexibilidade envolvem transformações na própria estratégia da empresa resultantes da passagem de uma estrutura rígida cujo objectivo era "produzir mais e mais barato", para estruturas mais flexíveis que procuram "responder com maior rapidez e em melhores condições (no que diz respeito à qualidade, preços, inovação, prazos de entrega) aos requisitos da procura." Estas transformações implicam por sua vez uma mudança das expectativas e atitudes perante o trabalho, da comunicação horizontal e vertical na empresa, das relações entre serviços, etc., repercutindo-se em toda a organização, desde a gestão, serviços de produção, recursos humanos, vendas, informática... até aos próprios trabalhadores.

A gestão dos recursos humanos é decisiva para implantar e consolidar uma organização flexível do trabalho nas empresas, uma vez que o factor humano é um dos elementos chave para do seu êxito. As empresas devem adaptar permanentemente os seus recursos humanos às flutuações quantitativas e qualitativas determina-

das pelo contexto (variação dos horários, postos de trabalho, implantação de células de produção, qualificações, comportamentos, etc.). Para que isso resulte, as empresas devem organizar-se de modo a que as qualificações, competências e aptidões dos seus trabalhadores estejam de acordo com as exigências da flexibilidade. Devem favorecer as políticas sociais susceptíveis de assegurar a melhor transição para o novo tipo de organização, através, por exemplo, de estímulos económicos ou outros, programas de formação, sistemas de contratação adequados, gestão do tempo de trabalho e repartição do tempo de trabalho. A tendência geral parece ir em direcção a uma gestão cada vez mais personalizada dos recursos humanos (remuneração, horários, formação etc.).

A flexibilidade do trabalho implica mudanças para todos os trabalhadores em especial para os operários. Essas mudanças, que afectam tanto a relação do trabalhador com o seu ou seus postos de trabalho como as suas relações com os colegas e as estruturas da empresa têm um impacto sobre as atitudes e comportamentos individuais e colectivos, devido às novas exigências em termos de mobilidade, polivalência, autonomia, responsabilidade, etc. Com efeito, a nova organização do trabalho exige qualificações, competências e atitudes específicas diferentes das que eram requeridas pelo sistema tradicional.

No que diz respeito à estrutura e organização internas, as empresas que adoptam uma organização flexível do trabalho distinguem-se claramente das que se mantêm fiéis ao modelo empresarial tradicional. Podem observar-se duas diferenças importantes: a primeira refere-se ao organigrama das empresas flexíveis, mais horizontal e menos piramidal, pensado para favorecer a participação e autonomia dos trabalhadores e os processos de decisão consensuais; a segunda diferença é a função dos quadros da empresa, cujo papel é essencial para implantar a organização flexível do trabalho e assegurar o seu bom funcionamento.

As transformações provocadas pela flexibilidade variam muito de uma empresa para outra. O seu número e dimensão dependem da natureza e



características do sistema aplicado. As formas mais modernas de flexibilidade implicam geralmente transformações mais profundas. O modo como é introduzido o novo sistema também tem uma forte influência sobre a dimensão das mudanças: um projecto de reorganização estruturado e dotado de uma orientação estratégica para toda a empresa provoca mais consequências do que se a implantação for resultado de algumas decisões isoladas.

Características da organização flexível do trabalho adoptadas pelas empresas do sector

Embora as motivações que levam as empresas a adoptar a implantação do trabalho flexível variem significativamente de empresa para empresa, é frequente nas regiões estudadas encontrar três tipos de situações:

A primeira é a das empresas que adoptam o objectivo estratégico de reforçar a flexibilidade das suas instalações de produção, fornecimentos e modo de trabalhar, a fim de produzir mais e/ou aumentar a qualidade da produção. Trata-se geralmente de empresas de média ou grande dimensão, que em alguns casos dispõem de um plano – elaborado quase sempre pela administração – para organizar adequadamente a implantação da flexibilidade interna.

A segunda situação descreve as empresas que desejam reforçar a flexibilidade e, mais concretamente, a rotatividade dos postos de trabalho, não como objectivo estratégico mas para responder a necessidades imediatas ou futuras, por exemplo, para substituir trabalhadores com baixa por doença, rentabilizar instalações ou fazer face a um súbito aumento de encomendas. É sobretudo o caso de médias e pequenas empresas atraídas inconscientemente pela flexibilidade devido às limitações impostas pela sua dimensão e métodos de trabalho. Neste grupo estão também incluídas empresas cujo trabalho exige intensa rotatividade entre os postos de trabalho, e desejam por isso formar trabalhadores polivalentes; é o caso das construtoras de máquinas ou das empresas subcontratadas cuja produção deve obedecer às especificações indicadas pelos clientes para o fabrico de séries frequentemente muito reduzidas.

O terceiro caso é constituído pelas empresas que desejam aproveitar a regulamentação do emprego prevista na legislação do seu país para fazer flutuar os seus efectivos em função da produção, o que corresponde a formas mais tradicionais de flexibilidade.

Como foi mencionado anteriormente, a flexibilidade no trabalho tem consequências importantes para os trabalhadores, principalmente para os que estão directamente envolvidos na produção. As mudanças afectam as suas competências e conhecimentos, aptidões, responsabilidades e atitudes. Os quadros são quase tão afectados por estas mudanças como os operários. Todas as formas de organização flexível do trabalho comportam consequências específicas para o pessoal de uma empresa.

É necessário ampliar os conhecimentos e as qualificações; complementar os conhecimentos metalúrgicos básicos com conhecimentos tecnológicos e transversais, (qualidade, informática, etc.). Este alargamento de conhecimentos constitui um imperativo para as empresas que recorrem à polivalência dos postos de trabalho, às células de produção ou ao trabalho em equipa.

Os tipos de competências requeridos e as responsabilidades também tendem a aumentar. Espera-se dos trabalhadores um envolvimento maior em alguns aspectos da actividade da empresa, tais como o fornecimento das matérias-primas, a qualidade do produto, a segurança no trabalho ou a manutenção. A iniciativa, a capacidade de identificar e resolver os problemas fazem igualmente parte das qualidades requeridas. Estas competências são consideradas fundamentais numa organização de trabalho baseada em células de produção ou no trabalho em equipa.

Algumas atitudes passam a primeiro plano: a motivação para aprender, a capacidade para comunicar, trabalhar em equipa ou adaptar-se às necessidades da empresa desempenham uma função essencial, muito diferente das atitudes requeridas pelos sistemas tradicionais de produção. Este novo conjunto de atitudes é fundamental qualquer que seja o tipo de organização flexível de trabalho que se pretenda implantar.



Há casos em que as empresas metalúrgicas não obtiveram da flexibilidade que implantaram o benefício previsto. As empresas inquiridas no contexto do projecto identificaram algumas das razões que explicam esta situação:

❑ a flexibilidade não foi considerada um objectivo estratégico e, por essa razão, a sua aplicação não foi acompanhada de um processo de adaptação a nível de toda a organização;

❑ o sistema de flexibilidade (horas e dias de trabalho, rotatividade dos postos de trabalho etc.) não foi gerido através dos instrumentos adequados, o que é particularmente grave tratando-se de grandes empresas dotadas de sistemas de gestão complexos e informatizados.

❑ não foi previsto nenhum mecanismo para assegurar que a informação ascenda até aos níveis superiores de administração e dessa forma adaptar os esquemas de flexibilidade à evolução da empresa;

❑ o pessoal não foi suficientemente preparado ou formado para a nova organização do trabalho, que requer conhecimentos, competências e aptidões específicas;

❑ não foi instituído qualquer incentivo financeiro ou de outro tipo para motivar o pessoal e estimulá-lo a aceitar as consequências (e restrições) da flexibilidade – trabalhar nos feriados, formação permanente, polivalência, ...;

❑ não foi resolvido o problema da hostilidade de uma parte do pessoal – os trabalhadores reticentes à mudança, que se contam muitas vezes entre os empregados mais idosos ou com mais antiguidade na empresa e são por vezes excluídos dos sistemas de organização flexível do trabalho.

Características da mão-de-obra produtiva do sector metalúrgico num contexto de organização flexível do trabalho

Como já foi indicado anteriormente, a implantação de uma organização flexível do trabalho transforma consideravel-

mente a relação do trabalhador com o seu posto ou postos de trabalho, que deixam de ser inamovíveis e monótonos, bem como a sua relação com os colegas e com as estruturas da empresa em geral. O perfil ideal dos empregados (operários e quadros médios) deve evoluir, a fim de integrar os conhecimentos técnicos, a experiência, o saber-fazer, as competências profissionais e as atitudes individuais e colectivas apropriadas. A capacidade de aliar conhecimentos práticos com atitudes é fundamental. Contudo, o impacto dos diversos métodos de trabalho flexível sobre o perfil dos trabalhadores é variável. Os esquemas que têm mais impacto são a rotatividade dos postos de trabalho e a implantação de células de produção e do trabalho em equipa. Em contrapartida, os sistemas de flexibilidade que modulam o tempo e a duração do trabalho (por contratos temporários ou subcontratação) têm geralmente menor impacto.

Os quadros médios têm uma função fundamental na implantação e bom funcionamento de um trabalho flexível. Neste contexto, o perfil ideal de um quadro médio inclui uma série de conhecimentos técnicos e uma grande capacidade para organizar e gerir recursos humanos. O quadro 1 oferece uma descrição desse perfil.

Os quadros médios devem possuir conhecimentos técnicos em várias áreas da metalurgia: principalmente de engenharia mecânica, mas também – embora em menor grau – sobre o comportamento e tratamento de metais e de hidráulica. Também é necessário possuir competências transversais: controlo de qualidade, segurança no trabalho, gestão de ferramentas, preparação de máquinas, manutenção preventiva, coordenação de grupos, etc. Esta evolução verifica-se sobretudo nas pequenas empresas.

A implantação do trabalho flexível altera o perfil dos quadros médios sobretudo no que respeita às suas competências e atitudes. Entre as novas competências e atitudes que a flexibilidade requer contam-se a responsabilidade, a capacidade para motivar os trabalhadores, interessá-los pelo trabalho e fomentar o seu espírito de iniciativa; a tradução de objectivos em decisões, a identificação e resolução de problemas,



Quadro 1

Perfil ideal dos quadros médios e dos operários dentro de um sistema de organização flexível do trabalho – Espanha, Itália e Portugal (% das respostas)

| Características | Quadros médios (*) | | | Operários(*) | | |
|--|--------------------|------|------|--------------|------|------|
| | N | M | D | N | M | D |
| Conhecimentos básicos de metalurgia | | | | | | |
| Comportamento dos metais | 61,9 | 33,1 | 5,1 | 35,9 | 41,9 | 22,2 |
| Tratamento dos metais | 55,6 | 41,0 | 3,4 | 23,2 | 47,3 | 29,5 |
| Novos materiais | 40,0 | 51,3 | 8,7 | 13,8 | 46,8 | 39,4 |
| Mecânica | 84,0 | 15,1 | 0,8 | 53,4 | 40,5 | 6,0 |
| Hidráulica | 50,9 | 36,0 | 13,2 | 22,7 | 53,6 | 23,6 |
| Pneumáticos | 47,8 | 38,3 | 13,9 | 24,5 | 46,4 | 29,1 |
| Conhecimentos tecnológicos básicos: | | | | | | |
| Electricidade | 43,3 | 50,8 | 5,8 | 27,7 | 49,6 | 22,7 |
| Electrónica | 35,8 | 53,3 | 10,8 | 13,6 | 52,5 | 33,9 |
| Informática | 45,0 | 50,0 | 5,0 | 16,9 | 53,4 | 29,7 |
| Conhecimentos transversais básicos: | | | | | | |
| Controlo de qualidade | 86,4 | 12,8 | 0,8 | 66,1 | 29,8 | 4,0 |
| Segurança no trabalho | 85,5 | 13,7 | 0,8 | 71,5 | 25,2 | 3,3 |
| Manutenção | 64,0 | 34,4 | 1,6 | 42,6 | 48,4 | 9,0 |
| Gestão, organização e planeamento da produção | 84,1 | 15,9 | 0,0 | 11,6 | 58,7 | 29,8 |
| Programação informática | 32,8 | 43,4 | 23,8 | 6,6 | 36,1 | 57,4 |
| Meio ambiente | 49,2 | 43,4 | 7,4 | 26,7 | 50,0 | 23,3 |
| Logística | 52,4 | 38,7 | 8,9 | 7,5 | 56,7 | 35,8 |
| Melhoria dos produtos e/ou dos processos | 82,9 | 15,4 | 1,6 | 30,8 | 54,2 | 15,0 |
| Línguas | 33,3 | 40,8 | 25,8 | 5,9 | 41,2 | 52,9 |
| Tarefas específicas dos postos de trabalho: | | | | | | |
| Preparação de máquinas | 73,5 | 20,5 | 6,0 | 67,0 | 25,2 | 7,8 |
| Alimentação de máquinas (carga e descarga) | 57,5 | 31,0 | 11,5 | 58,3 | 31,3 | 40,4 |
| Gestão de ferramentas | 76,5 | 20,9 | 2,6 | 54,4 | 41,2 | 4,4 |
| Substituição de ferramentas | 63,5 | 26,1 | 10,4 | 56,5 | 36,5 | 7,0 |
| Manutenção preventiva | 70,4 | 26,1 | 3,5 | 46,1 | 44,3 | 9,6 |
| Reparação de máquinas | 40,5 | 50,0 | 9,5 | 28,7 | 46,1 | 25,2 |
| Métodos de trabalho | 83,9 | 15,3 | 0,8 | 48,7 | 39,8 | 11,9 |
| Inspeção e verificação: auto-controlo | 84,9 | 13,4 | 1,7 | 48,3 | 27,5 | 8,3 |
| Preparação de documentação | 67,8 | 28,0 | 4,2 | 64,2 | 52,6 | 14,0 |
| Capacidades/competências: | | | | | | |
| Tomada decisões | 91,9 | 5,6 | 2,4 | 23,3 | 64,7 | 12,1 |
| Criatividade | 76,2 | 19,8 | 4,0 | 46,6 | 39,7 | 13,8 |
| Aptidão para formação de outros | 91,1 | 5,6 | 3,2 | 34,2 | 53,5 | 12,3 |
| Negociação | 67,2 | 26,2 | 6,6 | 5,2 | 55,7 | 39,1 |
| Auto-aprendizagem | 72,0 | 26,3 | 1,7 | 65,2 | 31,3 | 3,5 |
| Capacidade de análise | 82,0 | 15,6 | 2,5 | 46,8 | 44,1 | 9,0 |
| Identificação e resolução de problemas | 91,8 | 7,4 | 0,8 | 62,8 | 33,6 | 3,5 |
| Trabalho em equipa | 88,8 | 9,6 | 1,6 | 81,0 | 17,2 | 1,7 |
| Liderança | 83,9 | 12,9 | 3,2 | 13,3 | 64,6 | 22,1 |
| Autonomia | 79,5 | 17,2 | 3,3 | 47,4 | 44,7 | 7,9 |
| Adaptabilidade | 77,9 | 20,5 | 1,6 | 70,4 | 26,1 | 3,5 |
| Mobilidade interna/geográfica | 49,6 | 41,0 | 9,4 | 42,3 | 40,5 | 17,1 |
| Comunicação | 85,8 | 11,7 | 2,5 | 50,0 | 41,1 | 8,9 |
| Iniciativa | 87,5 | 10,8 | 1,7 | 48,7 | 43,4 | 8,0 |
| Responsabilidade | 94,3 | 4,9 | 0,8 | 73,9 | 23,5 | 2,6 |
| Motivação | 92,6 | 5,8 | 1,7 | 86,2 | 11,2 | 2,6 |
| Idade | | | | | | |
| De 20 a 29 anos | 45,3 | 46,5 | 8,1 | 73,1 | 22,1 | 4,8 |
| De 30 a 39 anos | 81,1 | 15,3 | 3,6 | 72,0 | 25,2 | 2,8 |
| De 40 a 49 anos | 63,6 | 32,3 | 4,0 | 35,2 | 56,0 | 8,8 |
| Mais de 50 anos | 21,6 | 50,0 | 28,4 | 18,6 | 44,2 | 37,2 |

(*) N= necessária; M= moderadamente importante; D= desnecessária



a capacidade para formar subordinados e trabalhar em equipa, o sentido de iniciativa, a aptidão para comunicar e dirigir as pessoas respeitando as regras do jogo. A capacidade de análise é também considerada necessária. Estas qualidades são particularmente determinantes nas grandes empresas.

Acrescente-se que num sistema de organização flexível do trabalho, a idade ideal dos quadros médios é entre 30-39 anos e entre 40-49 anos.

A introdução do trabalho flexível nas empresas teve também efeito no perfil ideal de um operário (ver Quadro 1):

O operário deve dominar tecnicamente as diversas tarefas que lhe são confiadas; por isso, os seus conhecimentos técnicos, sobretudo na área da mecânica e do comportamento dos metais, devem ser superiores às requeridas pelos sistemas de produção tradicionais. O operário deve possuir também alguns conhecimentos transversais relacionados directamente com a segurança no trabalho, a qualidade e a manutenção.

As tarefas associadas ao posto ou postos de trabalho são também mais numerosas. O operário é com mais frequência encarregado da preparação de máquinas, da redacção de documentos, fornecimento e alimentação de máquinas (carga e descarga), substituição e gestão de ferramentas, organização e controlo da própria actividade, etc.

Além disso, a organização flexível do trabalho requer aptidões-chave, tais como a motivação e o sentimento da responsabilidade, a aptidão para trabalhar em equipa, a adaptabilidade, a capacidade para a aprendizagem contínua, para a detecção e resolução de problemas, etc. Por isso, as empresas preferem com frequência contratar operários com estas competências e aptidões, mesmo carecendo de outros conhecimentos ou não dispondo da experiência desejável.

A idade ideal do operário dentro de um sistema de trabalho flexível está compreendida entre os 20 e os 29 anos. As empresas insistem muitas vezes no facto de os jovens serem menos reticentes

à flexibilidade no trabalho do que o pessoal mais antigo e com mais idade.

Uma grande percentagem de empresas de metalomecânica reconhece que o pessoal da produção (quadros médios, operários antigos, operários recém-contratados) tem lacunas graves em relação às exigências impostas pela organização de um sistema flexível de trabalho. Estas insuficiências estão representadas no Quadro 2.

Os operários recém contratados apresentam conhecimentos básicos insuficientes no domínio de novos materiais, tratamento e comportamento dos metais, mecânica, etc., e outras áreas-chave, como a qualidade, a melhoria de processos ou de produtos e manutenção. As empresas consideram muito insuficiente o rendimento do pessoal na realização de algumas tarefas como a manutenção preventiva, preparação e reparação de máquinas, inspecção e verificação (autocontrolo); também consideram insatisfatórias a autonomia, a capacidade de detecção e resolução de problemas e a capacidade de decisão. As empresas de menor dimensão são as que enfrentam maiores dificuldades com este grupo de trabalhadores, em particular nas tarefas específicas que um operário recém-contratado deve supostamente realizar.

Os quadros médios e os operários com antiguidade apresentam menos lacunas do que os operários recém-contratados. No entanto no seu caso os problemas dizem respeito a um maior número de aspectos relativos à sua actividade.

Os quadros médios revelam conhecimentos insuficientes nas áreas dos novos materiais, da informática, electrónica, electricidade, línguas, meio ambiente e melhoria de processos e/ou produtos. As suas capacidades são insuficientes em matéria de organização e de gestão de recursos humanos, o que resulta num baixo rendimento em termos de comunicação, capacidade de análise, liderança, capacidade para formar outros e para trabalhar em equipa.

Os seus conhecimentos nas áreas da hidráulica, mecânica, electricidade e informática são também insuficientes, bem como nos saberes de tipo



Quadro 2

Áreas de rendimento insuficiente de quadros médios, operários antigos e operários recém-contratados no contexto da organização flexível do trabalho – Espanha, Itália e Portugal
(% de respostas)

| Características | Quadros médios (*) | | | Operários(*) | | | Operários recém-contratados(*) | | |
|--|--------------------|------|------|--------------|------|------|--------------------------------|------|------|
| | F | MF | S | F | MF | S | F | MF | S |
| Conhecimentos metalúrgicos básicos: | | | | | | | | | |
| Comportamento dos metais | 20,2 | 60,6 | 19,1 | 24,7 | 55,7 | 19,6 | 58,6 | 23,0 | 18,4 |
| Tratamento dos metais | 21,9 | 57,3 | 20,8 | 25,8 | 54,6 | 19,6 | 59,1 | 21,6 | 19,3 |
| Novos materiais | 32,6 | 50,5 | 16,8 | 38,3 | 39,4 | 22,3 | 62,8 | 16,3 | 20,9 |
| Mecânica | 18,6 | 52,6 | 28,9 | 19,2 | 67,7 | 13,1 | 56,7 | 33,3 | 10,0 |
| Hidráulica | 22,6 | 54,8 | 22,6 | 37,5 | 50,0 | 12,5 | 55,8 | 32,6 | 11,6 |
| Pneumática | 25,5 | 50,0 | 24,5 | 34,4 | 45,8 | 19,8 | 50,6 | 32,9 | 16,5 |
| Conhecimentos tecnológicos básicos: | | | | | | | | | |
| Electricidade | 26,0 | 58,3 | 15,6 | 33,7 | 53,1 | 13,3 | 53,8 | 29,7 | 16,5 |
| Electrónica | 37,2 | 51,1 | 11,7 | 49,0 | 32,3 | 18,8 | 55,6 | 26,7 | 17,8 |
| Informática | 35,8 | 53,7 | 10,5 | 44,1 | 43,2 | 15,8 | 42,5 | 42,5 | 14,9 |
| Conhecimentos transversais básicos: | | | | | | | | | |
| Controlo de qualidade | 19,2 | 57,6 | 23,2 | 30,0 | 55,0 | 15,0 | 69,6 | 20,7 | 9,8 |
| Segurança no trabalho | 15,0 | 65,0 | 20,0 | 31,4 | 53,9 | 14,7 | 54,8 | 34,4 | 10,8 |
| Manutenção | 17,0 | 61,0 | 22, | 31,1 | 56,3 | 12,6 | 62,4 | 29,0 | 8,6 |
| Gestão, organização e planeamento da produção | 20,8 | 52,5 | 26,7 | 43,0 | 41,0 | 16,0 | 52,2 | 38,0 | 9,8 |
| Programação informática | 36,4 | 43,4 | 20,2 | 51,5 | 26,3 | 22,2 | 49,4 | 32,6 | 18,0 |
| Meio ambiente | 23,2 | 62,6 | 14,1 | 31,0 | 54,0 | 15,0 | 44,9 | 40,4 | 14,6 |
| Logística | 21,0 | 62,0 | 17,0 | 36,0 | 46,0 | 18,0 | 52,8 | 31,5 | 15,7 |
| Melhoria de produtos e/ou processos | 24,2 | 60,6 | 15,2 | 38,0 | 47,0 | 15,0 | 64,8 | 24,2 | 11,0 |
| Línguas | 50,5 | 36,4 | 13,1 | 49,0 | 25,5 | 25,5 | 48,9 | 32,2 | 18,9 |
| Tarefas específicas dos postos de trabalho: | | | | | | | | | |
| Preparação de máquinas (carga e descarga) | 18,4 | 45,9 | 35,7 | 22,0 | 58,0 | 20,0 | 57,3 | 30,3 | 12,4 |
| | 18,8 | 40,6 | 40,6 | 20,0 | 54,0 | 26,0 | 52,8 | 32,6 | 14,6 |
| Gestão de ferramentas | 18,6 | 47,4 | 34,0 | 25,7 | 56,4 | 17,8 | 55,6 | 33,3 | 11,1 |
| Substituição de ferramentas | 18,6 | 42,3 | 39,2 | 20,0 | 59,0 | 21,0 | 55,6 | 33,3 | 11,1 |
| Manutenção preventiva | 19,4 | 59,2 | 21,4 | 37,3 | 52,0 | 10,8 | 61,5 | 26,4 | 12,1 |
| Reparação de máquinas | 15,3 | 62,2 | 22,4 | 30,7 | 56,4 | 12,9 | 59,3 | 25,3 | 15,4 |
| Método de trabalho | 20,2 | 59,6 | 20,2 | 27,0 | 56,0 | 17,0 | 52,2 | 34,4 | 13,3 |
| Inspeção e verificação: autocontrolo | 20,2 | 53,5 | 26,3 | 26,2 | 51,5 | 22,3 | 56,5 | 28,3 | 15,2 |
| Documentação produzida | 26,3 | 50,5 | 23,2 | 29,3 | 49,5 | 21,2 | 55,1 | 27,0 | 18,0 |
| Capacidades/competências | | | | | | | | | |
| Tomada de decisões | 20,4 | 58,3 | 21,4 | 35,6 | 50,5 | 13,9 | 56,0 | 28,6 | 15,4 |
| Aptidão para a formação de outros | 26,2 | 57,3 | 16,5 | 32,3 | 56,6 | 11,1 | 52,7 | 29,7 | 17,6 |
| Negociação | 29,0 | 52,0 | 19,0 | 30,0 | 53,0 | 17,0 | 45,1 | 39,6 | 15,4 |
| Capacidade de análise | 26,7 | 57,4 | 15,8 | 31,3 | 54,5 | 14,1 | 46,1 | 37,1 | 16,9 |
| Identificação e resolução de problemas | 21,2 | 56,6 | 22,2 | 30,1 | 62,1 | 7,8 | 56,7 | 28,9 | 14,4 |
| Trabalho em equipa | 20,8 | 62,4 | 16,8 | 23,5 | 62,7 | 13,7 | 42,2 | 43,3 | 14,4 |
| Liderança | 29,1 | 54,4 | 16,5 | 29,7 | 48,5 | 21,8 | 55,1 | 27,0 | 18,0 |
| Autonomia | 13,0 | 61,0 | 26,0 | 22,5 | 58,8 | 18,6 | 58,0 | 26,1 | 15,9 |
| Adaptabilidade | 20,2 | 61,6 | 18,2 | 23,0 | 64,0 | 13,0 | 41,8 | 46,2 | 12,1 |
| Mobilidade interna/geográfica | 19,6 | 50,5 | 29,9 | 22,7 | 55,7 | 21,6 | 39,1 | 41,4 | 19,5 |
| Comunicação | 24,5 | 60,2 | 15,3 | 26,5 | 62,7 | 10,8 | 36,7 | 51,1 | 12,2 |
| Iniciativa | 25,0 | 51,5 | 23,5 | 29,7 | 62,4 | 7,9 | 51,7 | 37,1 | 11,2 |
| Responsabilidade | 22,2 | 48,5 | 29,3 | 30,0 | 56,0 | 14,0 | 42,2 | 47,8 | 10,0 |
| Motivação | 23,5 | 55,1 | 21,4 | 31,0 | 55,0 | 14,0 | 46,6 | 43,2 | 10,2 |

(*) F: fraco;
MF: muito fraco;
S: satisfatório



transversal – qualidade, manutenção, segurança no trabalho, línguas e melhoria dos produtos e/ou dos processos. Os quadros médios também têm pouca experiência na área da manutenção preventiva e da reparação de máquinas, mostrando ainda deficiências em competências importantes como a capacidade para identificar e resolver problemas, a iniciativa, a comunicação, a capacidade de adaptação, a capacidade para trabalhar em equipa ou tomar decisões, o sentido das responsabilidades e a motivação.

As medidas tomadas pelas empresas de metalomecânica para melhorar as competências dos operários no contexto de uma organização flexível do trabalho são as seguintes:

☐ formação no posto de trabalho: observação da execução de uma tarefa por um operário experimentado seguida de formação sob a supervisão de um quadro médio ou outra pessoa responsável. Nas PME, e em especial nas empresas muito pequenas, as medidas destinadas aos operários limitam-se geralmente à formação que acabámos de descrever. As empresas de maior dimensão recorrem à formação no local de trabalho para reforçar a polivalência, mas, ao contrário das pequenas empresas, essa formação integra-se geralmente num programa de formação estruturado, com objectivos bem definidos;

☐ actividades de formação centradas em temas muito diversos, como o funcionamento de máquinas, informática, qualidade, segurança no trabalho, controlo preventivo, organização, etc. São medidas propostas principalmente nas empresas de dimensão média ou grande e podem envolver diferentes tipos de actividade:

- estágio de adaptação para recém-chegados, que lhes permita adquirir conhecimentos de base ligados ao funcionamento do ou dos postos de trabalho que lhes serão confiados e familiarizar-se com a empresa em geral. Deve relembrar-se que os operários recém-contratados são os que apresentam maiores lacunas do ponto de vista da organização flexível do trabalho

(conhecimentos, rendimento, competências);

- as trocas de funções também são uma oportunidade de aquisição de técnicas diferentes e competências práticas. No caso do novo posto de trabalho estar associado à compra de uma máquina ou de um equipamento, a formação é geralmente assegurada pelo fornecedor;

- a formação também é organizada para consolidar certas capacidades e atitudes como a comunicação, trabalho em equipa, motivação, etc.

☐ Reuniões de carácter mais ou menos formal com os trabalhadores, quadros médios, chefes dos serviços de produção e de recursos humanos, com o objectivo de promover e consolidar algumas competências, aptidões e comportamentos tais como a motivação, o sentido de responsabilidade, a aptidão para comunicar ou identificar e resolver problemas, iniciativa e trabalho em equipa. Estas reuniões são geralmente organizadas como modalidade de formação contínua dentro das médias a grandes empresas; os trabalhadores são estimulados a fazer as suas próprias sugestões de melhorias.

A contribuição do sistema educativo para a implantação da organização flexível do trabalho no sector metalúrgico

A maioria das empresas do sector metalúrgico considera que o sistema educativo actual não satisfaz as necessidades de formação que a implantação da organização flexível do trabalho exige, sendo esta situação considerada um grave obstáculo para o futuro da indústria. No total, 71% das sociedades metalúrgicas consultadas no contexto do projecto confirmaram que a oferta de formação existente não dá resposta às necessidades de formação exigidas pela organização flexível do trabalho. Esta percentagem é mais elevada na Catalunha (75%) e



Quadro 3

Avaliação da oferta de formação existente relativa às necessidades da organização flexível do trabalho em Espanha, Itália e Portugal.

| Níveis de formação | Avaliação positiva | Avaliação média | Avaliação negativa |
|---------------------------------------|--------------------|-----------------|--------------------|
| Nível I | 11,4 | 43,9 | 44,7 |
| Nível II | 11,3 | 58,3 | 30,4 |
| Nível III | 33,3 | 45,6 | 21,1 |
| Ensino técnico de nível universitário | 29,1 | 51,8 | 19,1 |
| Formação contínua | 21,7 | 56,5 | 21,7 |
| Formação para desempregados | 11,7 | 45,6 | 42,7 |

diminui um pouco na Emilia-Romagna e em Portugal (67% nos dois casos). As críticas mais acérrimas vêm das pequenas empresas que, tendo normalmente menos recursos para completar a formação inicial dos trabalhadores, ficam mais vulneráveis quando essa formação é inadequada. As empresas de média e grande dimensão têm mais capacidade para organizar acções de formação que completem as competências dos trabalhadores com vista à organização flexível do trabalho.

Nas regiões estudadas as críticas ao sistema educativo incidem prioritariamente sobre a formação profissional e sobre a formação para os desempregados (ver Quadro 3). As empresas recomendam que o conjunto dos interessados actuem com decisão para corrigir rapidamente a situação, através de:

□ formação prática para os jovens que não estão suficientemente preparados para a vida activa e muito menos para a integração num sistema baseado na organização flexível do trabalho. Mostram uma formação prática insuficiente no plano técnico e ignoram como funciona a organização de uma empresa;

□ aquisição de competências e melhoria das capacidades e dos comportamentos indispensáveis ao bom funcionamento de qualquer sistema flexível do trabalho;

□ conhecimentos básicos técnicos e de metalomecânica bem como outros aspectos da tecnologia para formar operários que sejam simultaneamente trabalhadores especializados, experimentados e polivalentes.

Orientações de base para conceber uma oferta de formação capaz de melhorar o rendimento da mão-de-obra produtiva no contexto de uma organização flexível do trabalho da indústria metalomecânica

A organização flexível do trabalho e a mão-de-obra ligada à produção

A organização do trabalho tem uma influência fundamental no rendimento e requer um exame detalhado, uma vez que os recursos humanos se tornaram um dos factores principais da competitividade de uma empresa. Paralelamente, observa-se um processo de transformação da organização do trabalho centrado no moderno conceito de flexibilidade, que constitui uma filosofia simultaneamente inovadora e incontornável no moderno contexto industrial actual. Este processo requer evidentemente que os recursos humanos a todos os níveis se revelem capazes de fazer face a novas condições, o que pressupõe uma



melhor integração e combinação dos conhecimentos, experiência, competências e aptidões pessoais. Impõe-se uma evolução das mentalidades no que diz respeito ao significado da flexibilidade e da sua implantação nas empresas modernas, que se inscreve muito para além das noções tradicionais de gestão e regulação de horários de trabalho ou de facilidade de contratação e despedimento, e inclui conceitos como responsabilidade, autonomia, competências, formação, etc. Trata-se de favorecer uma "cultura moderna da flexibilidade" que se estenda ao conjunto dos protagonistas da actividade industrial através dos seguintes eixos fundamentais:

- aspectos técnicos e sobretudo metodológicos,
- mentalidade dos indivíduos e dos grupos;
- organização da empresa e das equipas.

A organização flexível do trabalho baseia-se num novo tipo de trabalhador cuja característica principal é a polivalência; com efeito, as diferentes modalidades de organização precisam de trabalhadores com formação interdisciplinar, capazes de se adaptar ao ambiente que os rodeia e de enfrentar os desafios da empresa. O trabalhador, deve assim receber preparação de base e formação que combine conhecimentos técnicos, sectoriais e transversais, competências, capacidades práticas e aptidões específicas. Trata-se de desenvolver as competências baseadas nas capacidades práticas, metodológicas e de relacionamento humano, embora o grau de polivalência requerido possa variar de empresa para empresa ou de um período para outro.

Para além da polivalência, serão fundamentais para todo o trabalhador que evolua dentro de uma organização flexível do trabalho as seguintes competências:

- adaptabilidade e aptidão para aprender;

vontade de participar na vida da empresa e de assumir responsabilidades;

capacidades e aptidões pessoais que favoreçam o trabalho em equipa;

familiaridade com tecnologias da informação e da comunicação;

Os quadros médios que trabalham no sector da indústria flexibilizada devem por seu lado ter adquirido os conteúdos seguintes:

conhecimentos básicos específicos sobre o comportamento dos metais e da mecânica e aplicações informáticas industriais;

conhecimentos básicos transversais na área da qualidade, verificação e segurança no trabalho, gestão, organização, e planeamento da produção e melhoria dos processos e/ou dos produtos;

competências que permitam executar tarefas de inspecção, de verificação (autocontrolo) e acompanhamento dos métodos de trabalho ao nível dos postos de trabalho;

competências e aptidões relativas à organização e à gestão dos recursos humanos em áreas como a responsabilidade, a motivação, a tomada de decisões, a identificação e a resolução de problemas e a formação.

No caso dos operários, o perfil de base no contexto de uma organização flexível do trabalho requer os conteúdos de formação seguintes:

conhecimentos de base nas áreas da mecânica e das aplicações informáticas industriais;

conhecimentos transversais na área da segurança no trabalho, da qualidade e da verificação;

competências que permitam executar tarefas especificamente ligadas aos postos de trabalho, por exemplo, preparação de máquinas (carga e descarga) e substituição de ferramentas;



□ competências e capacidades ligadas à motivação, trabalho em equipa, responsabilidade, e mobilidade interna e geográfica.

Deficiências da formação e soluções

O nível insuficiente de formação dos trabalhadores activos na indústria constitui actualmente um obstáculo à implantação da organização flexível do trabalho. As lacunas são especialmente graves no caso dos jovens em fase de formação, o que equivale a afirmar que o sistema de ensino não satisfaz as necessidades de formação requeridas pelas empresas interessadas na implantação do trabalho flexível. O presente sistema de educação está concebido para responder às exigências do sistema de organização tradicional, o que significa dar formação para especializações convencionais sem ter em conta as necessidades da modernidade industrial (polivalência, adaptabilidade, aprendizagem, etc.). Por outro lado, são raras as empresas que organizaram uma formação específica quando decidiram implantar o sistema de organização flexível do trabalho. Para além disso, numerosas empresas terão certamente de recrutar pessoal, por carecerem de trabalhadores dotados das competências necessárias que permitam formá-los para a implantação e funcionamento de sistemas flexíveis. Por esta razão é urgente que o conjunto dos interessados adopte as medidas adequadas, centradas especialmente na formação profissional inicial e na formação contínua.

a) A formação profissional inicial

A formação profissional inicial fornecida no contexto do sistema escolar (formação profissional inicial de base) deve evoluir continuamente para acompanhar as transformações que têm lugar na economia e nas empresas. É necessário melhorar a relação existente entre o sistema educativo e o sector industrial estabelecendo uma colaboração mais estreita quanto aos conteúdos, métodos e instrumentos de formação, e criar possibilidades para os alunos se familiarizarem com a realidade industrial. Em suma, trata-se de reduzir a distância que separa actualmente a escola da empresa,

sabendo que essa distância representa um obstáculo grave à criação de novas estruturas de organização e à competitividade presente e futura das empresas.

A formação inicial assegurada pelo sistema educativo devia concentrar-se em duas direcções principais:

□ formação técnica básica (teórica e prática) que prepare os alunos para a polivalência e os inicie nos princípios fundamentais da nova organização do trabalho;

□ formação em técnicas concretas, úteis para as diferentes actividades e postos de trabalho.

Ao completar a formação inicial, os alunos devem portanto ter adquirido os conhecimentos e competências seguintes:

□ conhecimentos de base que lhes permitam exercer um ofício nas empresas do sector, ou seja, conhecimentos metalúrgicos e tecnológicos básicos (comportamento dos metais, novos materiais, mecânica, aplicações informáticas industriais, electrónica, etc.);

□ conhecimentos mais especializados relacionados com as diferentes profissões da metalurgia, admitindo o facto de algumas destas actividades do sector serem altamente especializadas, principalmente as mais tradicionais, que são simultaneamente as que têm maior défice de mão-de-obra. Devem ter-se em atenção duas áreas particularmente importantes: o trabalho directo sobre os metais e o trabalho com máquinas-ferramentas;

□ competências transversais, que o sistema educativo deveria incluir obrigatoriamente em todos os níveis de formação (qualidade, manutenção, segurança no trabalho, informática, etc.);

□ formação de base para tarefas e competências especificamente relacionadas com os postos de trabalho, numa perspectiva transversal: preparação e alimentação de máquinas, identificação e resolução de problemas, etc.;



as atitudes requeridas para uma boa organização flexível do trabalho (responsabilidade, capacidade de auto-crítica, disposição para enfrentar problemas, trabalho em equipa, vontade de aprender, etc.) a par das bases dos métodos de aprendizagem, resolução de problemas, tomada de decisões, comunicação e gestão da informação, etc.);

informação e formação geral sobre as características e funcionamento das empresas modernas e a organização flexível do trabalho.

b) A formação contínua

A formação contínua desempenha a função essencial de ajudar os trabalhadores a adaptar-se ao sistema de organização flexível de trabalho:

complementa as insuficiências da formação inicial entre os jovens recém contratados pelas empresas;

promove a adaptabilidade dos trabalhadores face às exigências da organização flexível do trabalho;

melhora o nível de formação e de qualificação dos trabalhadores;

acompanha os progressos futuros e as suas consequências.

A formação contínua deve ser adaptada à situação de cada empresa tendo em consideração as características especiais da sua produção, estrutura interna, organização, etc. Deve também incluir sempre:

informação sobre as características da actividade da empresa e a sua organização (produtos, processos produtivos, estrutura interna, etc.), mantendo interesse pelos aspectos particulares dos postos de trabalho individuais. Este tipo de formação pode ser assegurada a nível interno e deve ser extensível a todos os trabalhadores da empresa.

actualização de competências e de outra formação com o objectivo de assegurar a polivalência:

- formação teórica e prática sobre materiais, produtos e técnicas de produção de acordo com a categoria e o nível dos trabalhadores. Esta formação pode ter por objectivo compensar as lacunas dos trabalhadores recém contratados ou antigos, e ensinar-lhes novos conhecimentos impostos pela evolução tecnológica (por exemplo aplicações industriais da informática ou da electrónica);

- conhecimentos transversais sobre a qualidade, manutenção, segurança no trabalho, etc., em função da categoria e do nível educativo dos trabalhadores, da sua experiência anterior e da evolução da empresa.

- formação prática para diferentes postos de trabalho, ministrada e supervisionada pelos próprios empregados da firma de modo a corresponder aos seus objectivos;

formação destinada a estimular certas atitudes e capacidades individuais e colectivas, como a motivação, o trabalho em equipa, a responsabilidade, a identificação e resolução de problemas e a iniciativa. Este tipo de formação deve ser implantado por meio de actividades e iniciativas de carácter informal, por exemplo em reuniões internas. Contudo, a natureza destas formações deve depender de factores como a dimensão e tipo de actividade das empresas, a idade e o nível de competências dos trabalhadores, e a qualidade do ambiente profissional. Na prática, cada organização terá de conceber o tipo de formação que considerar mais apropriado às suas necessidades (quem participa, periodicidade, métodos formais ou informais, etc.). Além disso, esse tipo de formação pode contribuir para detectar lacunas nos conhecimentos e competências do pessoal, e outros problemas relacionados com a produção.

**Bibliografia**

Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecânicas (ANEMM). *Flexiform. A Organização flexível do trabalho em empresas portuguesas do sector metalomecânico*, Lisboa, 2000.

Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico (CEAM): *Identificación de las necesidades futuras de formación vinculadas a la organización flexible del trabajo en las empresas catalanas del sector metalúrgico (metal-mecánico)*. Informe Técnico. Barcelona, 2000.

Centro Servizi per l'Automazione Industriale (DEMOCENTER). Progetto FLEXIFORM. *Rapporto Tecnico. Italia-Regione Emilia-Romagna*, Modena, 2000.

Livro verde sobre a cooperação para uma nova organização do trabalho. Comissão Europeia. Luxemburgo. Gabinete de Publicações Oficiais das Comunidades europeias, 1997.

Union des Industries Métallurgiques et Minières (UIMM) – Euro Industries Programmes (EIP). *Identification des besoins futurs de formation liés à l'organisation flexible du travail dans les entreprises du secteur métallurgique*, Paris, 2000.



A qualificação pedagógica dos formadores do sector da construção civil

Introdução

A principal característica do sistema de formação profissional dual alemão é o facto da formação ter lugar em dois locais de formação: a escola e a empresa. Para assegurar o êxito da formação na empresa, a legislação exige que, pelo menos, uma pessoa da empresa possua qualificação pedagógica. Para o artesanato isto significa que os futuros mestres-artesãos (*Meister*) devem passar um exame teórico e prático de pedagogia profissional e do trabalho. Trata-se do Módulo IV do exame para mestre-artesão, tal como mostra o esquema seguinte:

Elementos do exame para mestre-artesão

Módulo I: exame prático

Módulo II: exame teórico de conhecimentos profissionais

Módulo III: exame teórico de gestão, comércio e direito

Módulo IV: exame teórico de pedagogia profissional e do trabalho

O lugar teoricamente importante que a pedagogia profissional ocupa no exame dos mestres-artesãos contrasta com o facto de em numerosas empresas os mestres – os únicos que têm qualificação pedagógica – raramente se ocuparem de tarefas de formação (Arnold, 1983, p. 82-3; Bausch, 1997, p. 22-5; Schmidt-Hackenberg et al., 1999, p. 12). Na verdade, todos os trabalhadores da empresa contribuem para o processo de formação sempre que um formando lhes é confiado, sem que tenham para

isso recebido qualquer instrução prática.

Esta contradição entre a obrigatoriedade para os futuros mestres-artesãos de adquirir uma qualificação e a constatação empírica que todos os outros trabalhadores assumem a formação a par das suas habituais tarefas na empresa leva-nos a questionar o conceito que estes "formadores ocasionais" têm da sua missão de formação e que tipo de apoio e assistência lhes seria proveitoso para o exercício dessa actividade.

Para encontrar respostas empiricamente sustentadas a estas questões, foram realizadas entrevistas de cerca de 20 minutos entre Setembro de 1996 e Fevereiro de 1997 a 42 participantes num curso de preparação para o certificado de mestre de construção (pedreiros, betoneiros, carpinteiros e construtores de fornos em faiança) acerca das suas experiências como operários qualificados exercendo funções de formadores em pequenas e médias empresas (ver Leidner, 2001 para informações mais específicas).

Resultados

Os formadores ocasionais no sector da construção civil utilizam para caracterizar os seus métodos de formação uma série de termos descritivos que podem classificar-se nas seguintes categorias: *instrução*, (demonstração e explicação), *atitude de autoridade* (ou de domínio), *atitude reservada ou de integração do aprendiz* no processo de trabalho. É evidente que se apercebem

Michael Leidner

Fachakademie für
Sozialpädagogik der
Landeshauptstadt München
(Escola Superior de
Pedagogia Social de
Munique)

Nas empresas artesanais alemãs, a formação no posto de trabalho não é em geral assegurada pelo mestre artesão (*Meister*) – formalmente qualificado formador – mas por artífices, ou outros trabalhadores. Embora não possuam quaisquer qualificações pedagógicas, são-lhes confiados formandos sempre que as pressões de trabalho o exigem. O presente artigo expõe em primeiro lugar as premissas e bases de actuação a partir das quais estes formadores "ocasionais" efectuam o seu trabalho de formação, e em seguida formula algumas propostas para melhorar a qualidade desse pessoal. A questão de base é esclarecer se não se deveria desistir de impor a obrigação de aquisição de conhecimentos e competências pedagógicas aos futuros *Meister*, optando antes por assegurar ao pessoal que se ocupa efectivamente da formação uma preparação pedagógica mais flexível e orientada para as tarefas necessárias. Essa nova situação teria também a vantagem de tornar possível que pessoas sem a qualificação de mestre realizem as suas aspirações de criar empresas na Alemanha e de formar aprendizes.



das diferentes possibilidades de transmissão de conhecimentos e competências a um aprendiz em formação. Enriquecem a sua abordagem da formação com uma grande variedade de ideias e demonstram flexibilidade no aproveitamento de oportunidades para comunicar os conteúdos de formação. No entanto, mostram-se em geral vinculados à tarefa concreta que têm de efectuar, e consideram o seu papel de formadores como isolado e unidimensional. Não conseguem por isso aproveitar as numerosas e diferentes possibilidades para transmitir conteúdos de formação. Também não são capazes de adaptar os seus métodos às necessidades da matéria a transmitir.

As relações entre formadores ocasionais e formandos variam entre a atenção empenhada e positiva e a rejeição mais ou menos ostensiva. O modo como os inquiridos consideram a sua relação com os formandos parece estar relacionado com o conceito que têm da sua própria missão de formação: os formadores que exercem mais a função de instrução conseguem ter facilmente uma concepção simétrica da relação com o formando; quando a prática dos formadores ocasionais é pelo contrário caracterizada pela integração no processo de trabalho ou domínio, a relação é então mais marcada pela afirmação do seu próprio estatuto; a indiferença na relação com o formando caracteriza os formadores cuja atitude é reservada. No conjunto, os formadores ocasionais entrevistados declaram em geral que a sua relação com os formandos é simétrica e compreensiva. Em alguns casos isolados as respostas sugerem que os inquiridos consideram os formandos como um fardo, ou então, que impõem uma posição de domínio, estabelecem com o formando uma relação de subordinação.

O papel do formando enquanto aprendiz não é, em geral, entendido pelos formadores ocasionais, que tendem a considerá-los como trabalhadores a tempo inteiro. Esta atitude coaduna-se com a concepção limitada que têm da sua função formativa.

O objectivo dos formadores ocasionais que dão formação aos aprendizes é

tornar os formandos independentes e assegurar que cumpram as tarefas que lhes foram atribuídas. O facto da autonomia dos formandos ser mencionada repetidamente e com relevância em vários contextos diferentes pode ser interpretado de duas maneiras: por um lado, o formando capaz de trabalhar de modo autónomo e de antecipar as etapas do trabalho contribui significativamente para aliviar a pressão sobre o formador ocasional. Por outro, a aptidão para agir de modo autónomo pode ser considerada como um objectivo de aprendizagem prioritário, como uma competência profissional que a formação deve inculcar. Assegurar a autonomia dos formandos é prioritário em relação aos objectivos relacionados com a instrução – a transmissão de conteúdos ou a preparação para um exame concreto. As experiências vividas pelos inquiridos durante o seu período de formação têm uma grande influência na orientação da sua actividade como formadores, sendo a base deste preceito muitas vezes referido como a "regra de ouro" (ou seja, o princípio ético de "tratar o formando como nós próprios desejaríamos ser tratados"). Contudo, os inquiridos não seguem a norma da comunicação sistemática do conteúdo de aprendizagem estabelecida nos regulamentos para a formação. Um outro princípio de actuação usado, por exemplo, na indústria da construção, consiste em ensinar aos formandos o contexto geral de um projecto concreto de construção, para ficarem habilitados a levar a cabo o seu trabalho com autonomia. As ferramentas de apoio às decisões que não derivam directamente do processo de trabalho e as necessidades do formando também passam despercebidas aos formadores ocasionais. Os conteúdos de formação são frequentemente transmitidos de acordo com os regulamentos de formação apenas quando coincidem com a formação tradicional, ou seja, com as necessidades do momento.

Os inquiridos têm pouca noção do tipo de ajuda que poderia beneficiar a sua actividade de formadores. Esperam beneficiar mais com o apoio de outros colegas da empresa do que com uma melhoria das suas competências pedagógicas através de cursos ou formações equivalentes. No entanto, os



formadores ocasionais declaram que algumas mudanças estruturais na empresa, em particular uma redução da pressão do tempo lhes permitiria aumentar as suas oportunidades de actuação.

O inquérito efectuado não apresentava perguntas concretas sobre a necessidade de uma formação contínua. Contudo, das respostas às questões sobre o potencial apoio para actividades de formação deduz-se que os formadores ocasionais acreditam que o seu aperfeiçoamento depende mais da comunicação com outras pessoas (especialmente com os superiores) e das alterações na estrutura de formação, do que da obtenção de novos conhecimentos ou competências técnicas ou pedagógicas. Este ponto de vista foi particularmente salientado por um entrevistado que, tendo adquirido experiência pedagógica num ateliê para deficientes e doentes psíquicos, considera como menos úteis os saberes teóricos adquiridos nos cursos do que o acompanhamento pessoal. Não se pronuncia, no entanto, sobre o modo como esse acompanhamento pessoal deveria funcionar. Os entrevistados manifestaram o desejo de uma assistência directa do mestre, que existe apenas a nível ideal da bibliografia sobre pedagogia teórica nas empresas artesanais, sendo pura ficção a nível da prática formativa das empresas.

Conclusões

Quando se concebem acções de qualificação de formadores, deve partir-se do princípio de que, na prática, as empresas deixaram de ter um responsável único pela formação e que não pode, portanto, existir um currículo único para a sua qualificação. Interessa, pelo contrário, criar para todas as pessoas susceptíveis de assumirem funções de formação possibilidades de qualificação concebidas menos como cursos fixos e obrigatórios com o objectivo de transmitir competências metodológicas de base para todas as profissões artesanais, do que dispositivos que permitam a cada formador, no decurso do exercício da sua função e por sua própria iniciativa, resolver os problemas que se põem e encontrar

informações caso a caso. Esta fórmula de qualificação dos formadores pode ser ampliada de modo a constituir uma formação contínua com uma determinada duração que permita, em função das necessidades, obter conhecimentos sobre este ou aquele tema de interesse se sente num momento preciso e adquirir assim progressivamente uma competência formativa.

Este tipo de qualificação de formadores podia ser realizado sob a forma de uma "supervisão em equipa", paralela ao exercício profissional, desenvolvida se possível como actividade dentro da empresa, ou então, como fórum aberto de discussão sobre os problemas de formação, por exemplo na Internet, organizado pelas instituições de formação profissional. Este processo de qualificação de formadores poderia responder às necessidades de ajuda, de informação e de contacto, e eliminaria o problema, inultrapassável especialmente para as pequenas empresas, de ter de estimular os trabalhadores a seguir um curso de formação de formadores, durante o qual seria necessário dispensá-los do trabalho.

Contudo, para que essas medidas de formação de formadores ocasionais possam ter lugar, é preciso não só que a infra-estrutura requerida seja criada, mas também que os interessados estejam sensibilizados para a sua própria prática de formação, uma vez que, como mostram as entrevistas realizadas, ainda consideram a missão de formação como um elemento da sua actividade profissional perfeitamente normal, ao qual não dedicam uma reflexão especial. Se essa sensibilização, que pode intervir no contexto da difusão da oferta de orientação e de informação, servem, de ponto de partida para as acções de qualificação, então, o acompanhamento ulterior dos formadores ocasionais irá constituir uma formação contínua no local de trabalho, flexível, voluntária e orientada para as necessidades, que poderá torná-los formadores mais felizes e mais competentes, contribuindo assim para melhorar a qualidade da formação em geral.

A estrutura temática de qualificação pedagógica dos formadores na empresa devia estar associada aos conhecimen-



tos e competências aprendidas por estes desde o início da sua própria formação profissional. As abordagens da formação acima descritas podiam ser exploradas e gradualmente ampliadas, por exemplo através da apresentação de alternativas possíveis e posterior avaliação da sua implementação a nível da prática da empresa, incluindo debates sobre as suas vantagens e inconvenientes. Podiam também aplicar-se os múltiplos métodos disponíveis e as premissas que garantem uma aprendizagem correcta a partir das experiências dos participantes. O conceito unidimensional do processo de formação como incorporação, apropriação e reprodução de conhecimentos e competências podia servir de ponto de partida para desenvolver uma perspectiva mais ampla que integre não só os factores condicionantes da formação/aprendizagem mas também vias concretas para a sua realização metodológica. No âmbito destas medidas também podiam explicar-se diversas metáforas didácticas como a "construção de competências passo a passo" ou o "tomar como base conhecimentos já adquiridos", partindo do seu uso coloquial e investigando as novas possibilidades concretas de actuação que delas derivam. Alguns comportamentos básicos e repetitivos, como por exemplo a elaboração e apresentação de uma breve sequência específica de uma área profissional ou uma pequena conferência, podiam ser integrados como um meio de formação metódica. Seria além disso conveniente discutir em que medida a sequência de acção correspondente pode verdadeiramente ser isolada do processo de trabalho profissional e que regras de acção são importantes para fazer uma demonstração, por exemplo, o ritmo, a sucessão ideal dos elementos ou a necessidade de acompanhar a acção com a palavra. Devia ser dada prioridade absoluta à elaboração de um pequeno número de regras sucintas de planeamento sistemático da instrução. Essas regras deviam fazer sempre referência às teorias subjectivas existentes que encontram a sua expressão nas experiências vividas pelos formadores qualificados, pois essas experiências são susceptíveis de retomar os automatismos de acção já existentes que convém integrar na reelaboração dos automatismos de trabalho novos ou adaptados.

Um outro aspecto importante da formação dos formadores é dar-lhes competências para desenvolver planos de acção com base didáctica, e avaliá-los segundo as condições concretas de uma determinada situação. Para isso os futuros formadores deverão possuir a capacidade para analisar adequadamente uma situação e fazer uma avaliação do seu próprio estado psíquico. Devem estar preparados para proceder à avaliação crítica dos comportamentos recém-adquiridos, o que facilitará a sua conversão para uma prática real de formação.

A transmissão regular das informações poderia ser acompanhada de exercícios que permitissem aos participantes compreender as condições prevalentes numa determinada situação e alargar o leque das explicações possíveis. É assim que conviria, por exemplo, apresentar diversas explicações para o aparecimento de sentimentos de agressividade. Modelos explicativos dinâmicos que definem situações em termos de fenómenos continuamente variáveis são particularmente úteis porque este método de interpretação, que usa a discussão de meios alternativos de acção, permite a desejada melhoria das competências. Os modelos de interpretação existentes ligados à motivação poderiam, no quadro da formação pedagógica do pessoal de formação, servir de ponto de partida para ilustrar maneiras alternativas de construção selectiva e ulterior fomento da motivação, e treinar essas possibilidades na prática concreta da empresa. Uma expansão passo a passo da capacidade para atribuir causas a explicações diferentes facilitaria uma flexibilização progressiva do pensamento. Assim, e logo que se verifique um conhecimento mais diferenciado dos aprendizes, as pessoas que assumem funções de formação têm a possibilidade de pôr em acção práticas alternativas de formação específicas das pessoas a formar.

A discussão anterior mostra que a fórmula actual de formação pedagógica obrigatória dos mestres artesãos é problemática e deve ser reconsiderada, porque transmite sob a forma de um curso, saberes e competências sem que seja posta a questão do mestre artesão vir a assumir mais tarde funções de for-



mação. Assenta no arquétipo ideal do mestre artesão, especialista dotado pela sua formação universal de conhecimentos económicos e pedagógicos e investido de uma missão verdadeira e social: a formação de aprendizes; ora, a ampla especialização nas empresas assim como a realidade económica fizeram deste arquétipo um modelo obsoleto. Mesmo quando um mestre artesão decide trabalhar por conta própria na maioria dos casos estará suficientemente ocupado com prospecções de clientela e em assegurar a satisfação das suas encomendas, para se poder dedicar seriamente a uma formação profunda e sistemática.

Um outro problema: a motivação para participar em acções de formação de formadores pode estar comprometida ao ser exigido a todos os futuros mestres artesãos a obrigatoriedade de fazer um exame de pedagogia. Em conformidade com a tendência global para uma crescente especialização, parece oportuno considerar, ao mesmo título que outras actividades, a actividade de formação como uma tarefa especial para a qual não se deve adquirir uma qualificação a não ser que seja exercida efectivamente. Se a formação do pessoal de formação da empresa fosse feita em função das necessidades, poderia resultar numa melhoria das

possibilidades de emprego dos trabalhadores estrangeiros na Alemanha, pois a falta de uma tal qualificação obrigatória deixaria de representar um obstáculo ao emprego.

Em conclusão, é possível deduzir que importa reconsiderar a fundo o sistema actual de qualificação de formadores. Deixou de se justificar que a legislação que regula os exames para mestres artesãos obrigue pessoas que não tencionam desempenhar funções de formadores a obter essas qualificações, e que aquelas que na realidade desempenham regularmente essas funções no local de trabalho não recebam qualquer formação sobre o modo como as devem desempenhar, mesmo que o desejem. Embora as sugestões para o aperfeiçoamento atrás indicadas partam simplesmente dos resultados empíricos de um estudo efectuado no sector da construção, são igualmente aplicáveis a outros sectores do artesanato, especialmente àqueles que estão sujeitos a uma constante pressão do tempo, são altamente interdependentes de outras profissões, estão sujeitos a intensa concorrência de outras empresas (em particular empresas estrangeiras oferecendo preços mais baixos onde o trabalho é executado em diversos locais e com frequentes deslocalizações).

Bibliografia

Arnold, Rolf: *Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeiter*. Frankfurt/Main: Lang, 1983.

Bausch, Thomas: *Die Ausbilder im dualen System der Berufsausbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 1977.

Leidner, Michael: *Wenn der Geselle den Lehrling ausbildet*. Frankfurt/Main: Lang, 2001.

Schmidt-Hackenberg, Brigitte et al.: *Ausbildende Fachkräfte – die unbekanntesten Mitarbeiter*. Bielefeld: Bertelsmann, 1999.



**Marja-Leena
Stenström**

*Investigadora Senior
Instituto de Pesquisa em
educação
Universidade de Jyväskylä
Finlândia*

Um dos principais objectivos a longo prazo da política educativa finlandesa é elevar os padrões de educação. Este objectivo constituiu igualmente um dos pontos de partida da reforma do ensino profissional concretizada em 1995 pela adopção de uma legislação que conferiu um estatuto permanente aos novos estabelecimentos de ensino profissional superior (AMK). Um dos meios de avaliar estes estabelecimentos, em termos de objectivos educativos atingidos e de eficácia, é examinar a taxa de inserção profissional dos seus diplomados e o tipo de emprego ocupado por estes últimos. O presente artigo foi redigido no contexto de um projecto de investigação relativo à inserção profissional dos diplomados dos politécnicos (AMK), seis meses ou um ano após a conclusão da formação em estudos da empresa e gestão, tecnologia e comunicações, serviços sociais e saúde-higiene. Os dados provêm de três diferentes inquéritos relativos a estas três áreas de formação. Os resultados mostram que a formação recebida constituiu uma boa preparação para a inserção profissional destes diplomados, mas a sua capacidade para encontrar um emprego permanente e a natureza das suas funções apresentam importantes diferenças de acordo com a área profissional considerada e os estudos anteriores.

A transição do ensino profissional superior para a vida activa

Introdução

Os principais objectivos da política educativa finlandesa, a longo prazo, têm sido elevar os padrões educativos e melhorar a igualdade de oportunidades em matéria de educação (Ministério da Educação, 1999; Stenström, 1995 e 1997). Ao longo do período do pós guerra, surgiram fortes pressões no sentido de ampliar o sistema finlandês de ensino superior. Nos finais dos anos 80, o Ministério da Educação recomendou a criação, em paralelo com as universidades, de outras instituições de orientação mais prática e profissional, [os chamados politécnicos ou estabelecimentos AMK (AMK é a abreviatura de *ammattikorkeakoulu*)]. Os princípios subjacentes à formação ou ensino politécnico decorrem da necessidade de mão-de-obra especializada e com uma boa formação para o mercado de trabalho finlandês (Lampinen, 1995; Ministério da Educação, 1999; Numminen et al., 2001).

Para além de uma crescente procura do ensino superior, os argumentos a favor da criação destes politécnicos na Finlândia baseavam-se inicialmente na rigidez estrutural do restante ensino profissional e no desejo de melhorar a qualidade deste, bem como a vontade de assegurar uma comparabilidade internacional das qualificações profissionais. Apesar do desenvolvimento sistemático nos anos 70 e 80, a oferta de ensino profissional estava fragmentada em diferentes vias de estudo, dispersas por vários estabelecimentos educativos de pequena dimensão e com muito pouca cooperação entre as diferentes vias. Por outro lado, o sistema finlandês de ensino profissional

era pouco compreensível no seu conjunto, em particular o ensino profissional superior, resultando particularmente difícil a sua posição no contexto internacional. (Numminen et al., 2001).

Os politécnicos finlandeses (AMK) foram desenvolvidos segundo uma abordagem experimental. A reforma dos politécnicos teve início em 1991 com a promulgação de uma legislação que autorizava a criação, a título experimental, de 22 estabelecimentos politécnicos dotados de um estatuto temporário. Em 1995, o Parlamento adoptou uma legislação que convertia os politécnicos em estabelecimentos permanentes. No decurso do processo de reforma, os 215 antigos estabelecimentos individuais que até ali tinham conferido o nível mais elevado de formação profissional na Finlândia foram reagrupados em 29 politécnicos, que adquiriram um estatuto permanente em Agosto de 2000 (Ministério da Educação, 2001 b).

A reforma do ensino profissional superior (politécnico) envolveu uma reorganização profunda da rede dos estabelecimentos educacionais na Finlândia e do sistema escolar finlandês no seu conjunto. Antigos estabelecimentos unidisciplinares foram transformados em estabelecimentos pluridisciplinares de ensino profissional superior (os AMK) e o sistema educativo ficou assim dotado de um novo tipo de instituição, não universitária mas de ensino superior. Em consequência, o actual sistema de ensino superior finlandês é composto por dois sectores paralelos: as universidades e os politécnicos (AMK).



A formação disponível nos politécnicos (AMK) recai em sete áreas principais de estudos. A área que atrai mais estudantes é a da tecnologia e comunicações que, em 2001, contava cerca de um terço das matrículas dos estudantes do primeiro ano, seguida dos estudos de empresa e gestão (27%), e dos serviços sociais e de saúde-higiene (21%). Os cursos de cultura atraem 8%, e os de formação na área do turismo, da hotelaria e da economia doméstica 6% das matrículas do primeiro ano. As áreas menos procuradas pelos estudantes são os recursos naturais (3%) e as humanísticas e educação (2%). Os politécnicos conferem diplomas com o nível de licenciatura, que exigem 140 a 180 unidades de estudos (créditos) (entre três anos e meio e quatro anos e meio de estudos a tempo inteiro) (Ministério da Educação, 2001a).

O presente artigo examina a transição dos diplomados dos politécnicos (AMK) para a vida activa, em três destas áreas: empresa e gestão, tecnologia e comunicações, e serviços sociais e saúde-higiene. Os politécnicos que oferecem formação em empresas e gestão foram concebidos e desenvolvidos segundo o antigo modelo das escolas comerciais, que conferiam qualificações de nível pós-secundário (Korhonen, Mäkinen & Valkonen, 1999). As principais diferenças entre o sistema actual e o precedente sistema de ensino pós secundário são, a duração mais longa da formação e a obrigatoriedade de um estágio prático e redacção de um relatório, como requisitos para a qualificação. Na área dos serviços sociais e de saúde, a formação é tradicionalmente orientada para as competências adquiridas na vida activa. A transição para o ensino politécnico foi, contudo, considerada radical, pelo facto de uma área pós secundária unificada para este tipo de formação só ter sido criada na Finlândia uma dezena de anos antes e, mesmo antes da reforma mais recente, esta área de formação ter sido objecto de modificações permanentes (Könnilä, 1999; Korhonen et al., 2001). As formações na área da tecnologia e das comunicações foram objecto de uma remodelação menos radical, porque o ensino profissional superior nesta área estava já bem estabelecido antes da reforma (Korhonen et al., 2000; Tulkki, 2001).

Objectivos do estudo

Uma das maneiras de avaliar se os politécnicos finlandeses estão a cumprir os seus objectivos educacionais e a poder ser considerados como instituições com relevo permanente para o mercado do trabalho é analisar o acesso dos seus diplomados ao mercado de trabalho e que tipo de empregos conseguem obter. O valor profissional dos politécnicos dependerá do modo como os empregadores acolhem os diplomados e das qualidades dos próprios politécnicos.

O propósito deste estudo é examinar o acesso dos diplomados dos politécnicos à vida activa e ao emprego. A categoria de emprego e os salários podem ser vistos como os indicadores mais válidos do modo como as qualificações conferidas pelos politécnicos são vistos pelas empresas e pela sociedade. As principais questões a investigar são:

- Como entram os diplomados dos politécnicos no mercado do trabalho?
- Qual é a sua posição (categoria de emprego, salário) na vida activa?
- Qual é a sua visão do estatuto dos politécnicos no mercado do trabalho?

Dados e metodologia

Dados

Este artigo faz parte de um projecto de investigação finlandês que se ocupa da inserção profissional dos diplomados dos politécnicos após a qualificação (Korhonen et al., 1999; 2000, 2001). O projecto examina as áreas de estudos mais procuradas pelos candidatos ao politécnico. Os dados são os resultados de três inquéritos diferentes efectuados por questionário entre estudantes das carreiras de empresas e de gestão (n=896) durante o ano académico 1996/7, de tecnologia e de comunicações (n=1021) no ano académico 1997/8, e de saúde e serviços sociais (n=925) no ano académico 1998/9. Os diplomados tinham concluído os seus cursos nos politécnicos seis meses ou um ano antes, representando a primeira



geração de diplomados do politécnico na Finlândia.

O sexo, a idade e os estudos anteriores variam em função da área de formação. A maior parte dos diplomados em empresas e gestão (70%) e diplomados em saúde e serviços sociais (93%) são do sexo feminino, a maior parte dos diplomados em tecnologia e comunicações (82%) são do sexo masculino. Os diplomados mais velhos são das áreas de saúde e serviços sociais (idade média 29 anos), seguidos pelos diplomados em tecnologia e comunicações (28 anos), sendo os mais novos os diplomados em empresas e gestão.

Um quarto dos diplomados dos politécnicos possuía uma qualificação profissional secundária superior antes de entrar numa instituição politécnica, tendo metade completado o ensino geral secundário superior, enquanto um terço tinha ambas as qualificações secundária superior geral e profissional.

A maior parte (92%) dos diplomados em empresas e gestão tinha passado o exame de admissão. Um terço dos diplomados em tecnologia e comunicações tinha completado só o ensino secundário profissional superior, e mais de um terço dos diplomados em saúde e serviços sociais tinha completado o ensino secundário superior geral e profissional. O nível mais elevado de ensino básico antes da obtenção de um diploma de uma instituição politécnica foi encontrado entre os diplomados de empresas e gestão, o mais baixo entre os diplomados de tecnologia e comunicações.

Método

Os resultados do estudo baseiam-se nas respostas dos diplomados aos questionários elaborados pelos investigadores, que consistiam na sua maioria em questões concretas. As relações entre as variáveis individuais foram estabelecidas através de tabelas de dupla entrada e de análise de variância. Um objectivo subsequente consistia em descobrir que factores explicavam melhor o fenómeno em análise. Modelos estatísticos, como os log-lineares, foram usados para responder à questão.

Um modelo de regressão logística foi usado para identificar os factores de referência que tinham uma relação estatística significativa com a possibilidade de os diplomados encontrarem um emprego. A vantagem do modelo estatístico é a de permitir um exame simultâneo dos efeitos de diversas variáveis, considerando assim as associações entre variáveis individualmente independentes. Isto torna possível determinar se existe uma relação entre um certo factor de referência e a inserção profissional dos diplomados (Fienberg, 1976; Hosmer & Lemeshow, 1989).

O índice de relação (Quadros 1 a 4) é uma medida de associação que permite estimar o grau de probabilidade (ou de improbabilidade) de que o resultado seja obtido entre os de $x=1$ e não entre os de $x=0$ (Hosmer & Lemeshow, 1989, p. 41), por exemplo ao grupo dos activos ocupados e não ao grupo de referência. O coeficiente do grupo de referência é 1.0. Cada modelo comporta igualmente um indicador de fiabilidade dos dados, isto é, uma percentagem de classificação que indica, nos dados de pesquisa, a proporção de indivíduos que o modelo é capaz de classificar correctamente.

Para além disso, os resultados relativos às remunerações dos diplomados foram analisados usando um modelo progressivo criado com software AMOS. A validade do ajustamento do modelo para descrever os dados em estudo foi examinada aplicando o ensaio do Qui-Quadrado (χ^2). Um valor de $p>0,05$ indica um grau de ajustamento elevado. Uma outra medida tradicional de ajustamento do modelo é o índice de validade do ajustamento (*goodness of fit index* – GFI), que deve estar próximo de 1.0 para um ajustamento satisfatório do modelo. A terceira medida de ajustamento do modelo que se aplica no nosso caso é o valor médio quadrado de aproximação (*root mean square error of approximation* - RMSEA). Um valor igual ou inferior a 0,05 indica um grau de ajustamento elevado, valores de 0,08 ou superiores indicam um erro de aproximação aceitável, enquanto valores superiores a 1,0 deveriam levar à rejeição do modelo (Arbuckle, 1997).



Resultados

Situação profissional

Pediu-se aos diplomados do politécnico que descrevessem em primeiro lugar a sua transição para a vida activa, isto é, se tinham conseguido encontrar emprego. Os resultados revelaram que cerca de 75% estavam empregados. Na sua maioria eram remunerados, apenas alguns eram trabalhadores independentes (*freelancers*) ou empresários. A taxa de desemprego entre os que responderam ao inquérito era de cerca de 10%, enquanto cerca de 15% estavam empenhados em actividades fora do mercado do trabalho (estudos, funções paternas a tempo inteiro). Os resultados reflectem os números apresentados nas estatísticas gerais finlandesas. No final de 1999, entre os indivíduos que tinham obtido o diploma do politécnico (AMK) entre 1995 e 1999, a taxa de emprego global era de 76% e a taxa de desemprego global de 12% (Ministério da Educação, 2001b). Entre 1997 e 1999, anos em que os dados foram recolhidos, a taxa global de desemprego na Finlândia passou de 12.7% a 10.2% (Estatísticas da Finlândia, 2001).

Houve diferenças estatisticamente significativas ($p=0,021$) entre as diversas áreas de formação. Os engenheiros tinham sido os mais bem sucedidos (79%), enquanto os diplomados em empresas e gestão (73%) e em saúde e serviços sociais (74%) tinham sido os menos bem sucedidos em encontrar emprego. Este facto deve-se à engenharia tecnológica ser em geral a profissão entre os diplomados cobertos pelo estudo, cujos elementos tiveram mais facilidade em encontrar emprego (ver Ministério da Educação, 2001 a).

O objectivo seguinte era o de identificar os factores que melhor explicavam o êxito na entrada para o mercado de trabalho. Os dados foram analisados usando um modelo de regressão logística.

O modelo geral de regressão logística progressiva utilizado para descrever a situação dos diplomados do politécnico na vida activa, (Quadro 1) mostra quais são, entre os factores que determinam essa situação, os que melhor a explicam e o modo como a incorporação das

Factores explicativos do emprego dos diplomados do politécnico

Quadro 1

| Variáveis independentes | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 | Modelo 4 | Modelo 5 |
|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <i>Idade</i> | | | | | |
| Abaixo de 24 | 1. | 1. | 1. | 1. | 1. |
| 25-27 | 1.61*** | 1.56*** | 1.44*** | 1.30* | 1.26* |
| Acima de 27 anos | 2.48*** | 2.37*** | 1.84*** | 1.73*** | 1.65*** |
| <i>Região</i> | | | | | |
| Resto da Finlândia | | 1. | 1. | 1. | 1. |
| Finlândia do Sul | | 1.41*** | 1.42*** | 1.39*** | 1.39*** |
| <i>Educação básica</i> | | | | | |
| Exame de admissão | | 1. | 1. | 1. | 1. |
| Qualificações profissionais | | | 1.72* | 1.66*** | 1.59*** |
| Exame de admissão + | | | | | |
| Qualificações profissionais | | | 1.30*** | 1.39*** | 1.34* |
| <i>Sexo</i> | | | | | |
| Feminino | | | | 1. | 1. |
| Masculino | | | | 1.37** | 1.36** |
| <i>Experiência profissional</i> | | | | | |
| Sim | | | | | 1. |
| Não | | | | | 1.22* |
| Percentagem de qualificação | 75.5% | 75.5% | 75.5% | 75.5% | 75.5% |

* estatisticamente significativa ao nível $p<0.05$
 **estatisticamente significativa ao nível $p<0.01$
 ***estatisticamente significativa ao nível $p<0.001$

diferentes variáveis independentes nesse modelo modifica a importância das variáveis explicativas, que estão simultaneamente relacionadas.

O modelo permitiu determinar que a idade era a melhor variável explicativa do acesso ao mercado de trabalho: os diplomados mais velhos eram os que mais facilmente entravam no mercado de trabalho e tinham menor probabilidade de desemprego. Os maiores de 27 anos tinham uma probabilidade 2,5 vezes maior de conseguir entrar no mercado de trabalho do que os menores de 24 anos. A região de origem, o sexo e a experiência profissional são as outras variáveis com efeito estatisticamente significativo sobre o emprego. Os diplomados dos institutos politécnicos, residentes na Finlândia meridional tinham uma probabilidade de estar empregados 1,4 vezes superior à dos diplomados que habitam nas outras regiões da Finlândia. Também o nível de educação básica permite prever o



Quadro 2

Factores explicativos do exercício de emprego de simples trabalhador qualificado entre diplomados do politécnico

| Variáveis independentes | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 | Modelo 4 |
|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| <i>Área de formação</i> | | | | |
| Serviços sociais e de saúde | 1. | 1. | 1. | 1. |
| Comércio e gestão | 0.36*** | 0.46*** | 0.41*** | 0.42* |
| Tecnologia e comunicações | 0.05*** | 0.10*** | 0.09*** | 0.09*** |
| <i>Sexo</i> | | | | |
| Feminino | | 1. | 1. | 1. |
| Masculino | | 0.34*** | 0.35*** | 0.35*** |
| <i>Idade</i> | | | | |
| Abaixo de 24 anos | | | 1. | 1. |
| 25-27 | | | 0.77 | 0.81 |
| Acima de 27 anos | | | 0.42*** | 0.46*** |
| <i>Experiência profissional</i> | | | | |
| Sim | | | | 1. |
| Não | | | | 0.78* |
| Percentagem de classificação | 77.2% | 77.2% | 78.4% | 78.3% |

* estatisticamente significativa ao nível $p < 0.05$ **estatisticamente significativa ao nível $p < 0.01$ ***estatisticamente significativa ao nível $p < 0.001$

Quadro 3

Factores explicativos do exercício de um emprego de especialista entre diplomados do politécnico

| Variáveis independentes | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 |
|------------------------------|----------|----------|----------|
| <i>Área de formação</i> | | | |
| Serviços sociais e de saúde | 1. | 1. | 1. |
| Comércio e gestão | 4.47*** | 3.75*** | 3.65*** |
| Tecnologia e Comunicações | 21.65*** | 13.03*** | 12.49*** |
| <i>Sexo</i> | | | |
| Feminino | | 1. | 1. |
| Masculino | | 2.02*** | 2.02*** |
| <i>Regiões</i> | | | |
| Outras regiões | | | 1. |
| Finlândia do sul | | | 1.29* |
| Percentagem de classificação | 75.3% | 76.7% | 76.7% |

* estatisticamente significativa ao nível $p < 0.05$ **estatisticamente significativa ao nível $p < 0.01$ ***estatisticamente significativa ao nível $p < 0.001$

qualificação profissional. Além disso, os diplomados do sexo masculino tinham uma probabilidade 1,4 vezes maior de encontrar emprego do que os do sexo feminino. Concluiu-se também que a experiência laboral adquirida antes dos estudos politécnicos tinha uma ligação estatisticamente significativa com a inserção profissional.

Estatuto profissional

A obtenção de um emprego é apenas um dos parâmetros da situação do estatuto profissional no mercado de trabalho. A análise dos tipos de empregos exercidos pelos diplomados permite apurar a informação. Os diplomados do ensino politécnico foram questionados sobre se o seu trabalho era permanente ou temporário. Os resultados revelam que a sua maioria (88%) tem um emprego a tempo inteiro mas que apenas um pouco mais de metade (57%) tinha contrato de emprego permanente.

A capacidade dos diplomados pelo politécnico para obter um emprego permanente e a natureza das funções que exercem variam segundo as diversas áreas profissionais e os estudos prévios. Os diplomados em tecnologia e comunicações parecem ser os que tiveram maior facilidade em encontrar um emprego a tempo inteiro (97%) e permanente (69%) e os diplomados da área dos serviços sociais e da saúde foram os menos bem sucedidos, na medida em que apenas um terço destes últimos ocupa um emprego permanente e 78% um emprego a tempo inteiro. Na área dos cuidados de saúde, a situação no emprego permanece problemática, apesar do aumento da procura de mão-de-obra. Os enfermeiros e enfermeiras diplomados recentemente têm particular dificuldade em encontrar um emprego na Finlândia: somente uns 20% consegue empregar-se imediatamente após ter concluído a formação, enquanto uma percentagem semelhante vai trabalhar para o estrangeiro. Nos anos 90, a recessão estendeu-se ao sector público, onde trabalha a maior parte dos diplomados da área dos serviços sociais e da saúde (90%) (Korhonen et. al., 2001; Savola, 2000).

Em teoria os do ensino politécnico qualificam em teoria os seus licenciados para a execução de tarefas que

emprego: os estudantes que concluíram a formação profissional têm uma maior probabilidade de aceder ao mercado de trabalho do que aqueles que só conseguiram o certificado de ensino geral que dá acesso à universidade. As perspectivas são praticamente iguais para os titulares deste certificado e de uma



exigem perícias profissionais (funções de especialista, de planificação e de gestão). Daí que seja interessante examinar o estatuto dos empregos que os diplomados do politécnico encontraram no mercado do trabalho. Os resultados, baseados nas próprias respostas dos diplomados, revelam que há diferenças estatisticamente muito significativas entre as diversas áreas de formação. A maioria dos diplomados em tecnologia e comunicações entende estar a exercer funções que competem mais a profissionais destas áreas, enquanto que a maioria dos diplomados dos serviços sociais e da saúde (66%) e uma minoria dos diplomados em comércio e gestão (23%) declaram exercer funções ao nível do trabalhador qualificado e não de profissional. As áreas ocupacionais dos inquiridos sugerem que estas diferenças estão relacionadas com o sexo: a maioria das diplomadas da área dos serviços sociais e da saúde (63%) exercem funções de simples trabalhadoras qualificadas, enquanto que a proporção dos diplomados em tecnologia e comunicações que ocupa o mesmo tipo de emprego não ultrapassa 14%.

Foi utilizada a análise de regressão logística para examinar as principais variáveis que explicam o exercício de um emprego de simples trabalhador qualificado ou de especialista, entre os diplomados do politécnico.

O modelo de regressão logística indica igualmente que a área de formação é a principal variável explicativa do estatuto profissional, seguido, por ordem de poder explicativo pelo sexo e pela idade, em particular para os empregos de trabalhador qualificado. Os diplomados da área dos serviços sociais e da saúde são mais susceptíveis de ocupar um emprego deste nível do que os restantes diplomados, que ocupam com mais frequência empregos que exigem uma especialização profissional. As mulheres também têm mais probabilidade do que os homens de desempenhar funções de simples trabalhador qualificado. A idade conta igualmente entre as variáveis explicativas do estatuto profissional. Com efeito parece que os jovens são mais susceptíveis de encontrar um emprego de não-profissional. As variáveis explicativas do emprego em funções profissionais

são praticamente idênticas. O efeito "idade" desapareceu no modelo que explicava a colocação em ocupações profissionais, sendo substituído pela área ou região de residência. A variável que melhor explicava um emprego profissional era a área estudada, seguida pelo sexo e região. Quando os diplomados em saúde e serviços sociais foram tomados como grupo de referência, os engenheiros tinham a probabilidade aproximadamente treze vezes superior de ocuparem postos de trabalho de especialista. Os homens tinham duas vezes mais probabilidades do que as mulheres. Os diplomados residentes no Sul da Finlândia obtinham um emprego profissional com cerca de 1,3 vezes maior facilidade do que os residentes nas outras regiões do país.

Os títulos ou denominações de empregos indicativos de tarefas de planeamento ou de responsabilidades como especialista, são mais comuns em tecnologia e nas comunicações do que em comércio e gestão ou saúde e serviços sociais. Foram usados muitos critérios para mostrar que nas hierarquias organizacionais e profissionais, o estatuto de empregos de tipo "feminino" é inferior ao dos empregos de tipo "masculino" (Kinnunen, 2001, 20; Stenström, 1995).

Remuneração

A remuneração é um dos indicativos mais concretos do estatuto profissional. As estatísticas finlandesas para 1999 (Estatísticas Finlandesas, 2001) mostram que há uma relação entre o salário e o nível de educação (Apêndice 1). Os indivíduos que possuem um diploma de nível pós secundário são muito mais bem remunerados em todas as faixas etárias, enquanto as qualificações de nível secundário não parecem ter a mesma incidência sobre os rendimentos mensais. São os diplomados do ensino superior ou pós universitário que recebem os salários mais elevados. As estatísticas relativas ao ano 1999 não distinguem entre os diplomados do ensino superior universitário e os diplomados do politécnico (superior não universitário); por isso não é possível estabelecer uma comparação com os resultados do presente estudo.

Uma comparação das remunerações nas diferentes áreas de formação revela



Quadro 2 Estatuto relativo no mercado de trabalho das qualificações do politécnico relativamente às qualificações conferidas pelos estabelecimentos de ensino pós secundário: os diplomados do politécnico consideram-se favorecidos ou desfavorecidos?

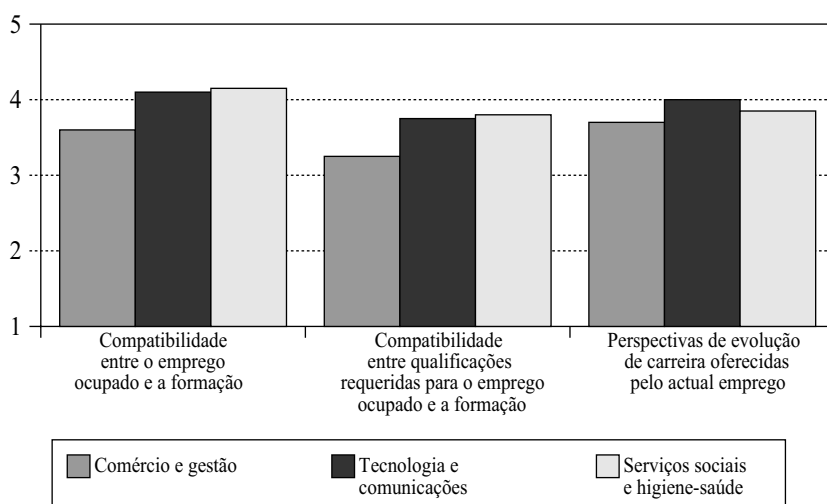
| Variáveis independentes | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 |
|---------------------------------|----------|----------|----------|
| <i>Área de Formação</i> | | | |
| Serviços sociais e de saúde | 1. | 1. | 1. |
| Comércio e gestão | 14.73*** | 16.83*** | 16.41*** |
| Tecnologia e comunicações | 0.31*** | 0.31*** | 0.30*** |
| <i>Idade</i> | | | |
| Abaixo de 24 anos | | 1. | 1. |
| 25-27 anos | | 1.29* | 1.21 |
| Acima de 27 anos | | 2.54*** | 2.25*** |
| <i>Experiência profissional</i> | | | |
| Sim | | | 1. |
| Não | | | 1.31* |
| Percentagem de classificação | 76.9% | 79.5% | 80.1% |

* estatisticamente significativa ao nível $p < 0.05$

**estatisticamente significativa ao nível $p < 0.01$

***estatisticamente significativa ao nível $p < 0.001$

Quadro 3 Satisfação no trabalho dos diplomas das AMK, por área de formação



serem os diplomados em tecnologia e comunicações os mais bem remunerados (1865 EUR), e os diplomados das áreas do comércio e da gestão, e dos serviços sociais e de saúde os menos bem remunerados (1476 EUR e 1446 EUR respectivamente) ($p < 0,001$).

Avaliação pelos diplomados das suas qualificações do politécnico e do seu grau de satisfação

Foi solicitado aos diplomados do politécnico que avaliassem o seu estatuto no mercado de trabalho e em que medida consideravam que as suas qualificações lhes conferiam vantagem ou desvantagem em relação aos titulares das antigas qualificações conferidas pelos estabelecimentos de ensino pós-secundário. Metade dos diplomados consideram que as suas qualificações do politécnico lhes conferem vantagem em relação aos titulares das antigas qualificações, 46% consideram que estão em igualdade de concorrência relativamente a estes últimos, enquanto 4% consideram estar desfavorecidos pelas suas qualificações. A maior parte dos diplomados que consideram que as suas qualificações do politécnico constituem uma vantagem relativamente às antigas qualificações encontra-se entre os diplomados em comércio e gestão (91%). Em contrapartida, menos de metade dos diplomados da área social e da saúde (42%) estima estar favorecida em relação aos titulares das antigas qualificações, enquanto a maioria dos diplomados em tecnologia e comunicações (79%) considerava estar a concorrer em igualdade de condições com aqueles.

O modelo de regressão logística indica igualmente que a área de formação é o factor mais determinante na avaliação que os diplomados fazem do estatuto das suas qualificações do politécnico em comparação com as do antigo ensino pós-secundário. Este resultado não surpreende, uma vez que a formação em empresas e gestão mudou mais do que nas outras áreas de estudos, e que os antigos estabelecimentos de ensino tecnológico pós-secundário já faziam parte da formação profissional superior na Finlândia. A idade e a experiência de trabalho prévia constituíam também factores que aumentavam a probabilidade de os diplomados pelo politécnico se considerarem favorecidos em relação aos titulares das antigas qualificações. Os diplomados mais velhos (acima de 27 anos) representam praticamente o dobro dos mais novos (abaixo de 24 anos) no que diz respeito ao facto de se sentirem mais favorecidos em relação aos titulares das antigas



qualificações. A experiência no trabalho parece ser outro factor que faz aumentar a probabilidade de os diplomados considerarem que ganharam e não perderam com as suas actuais qualificações.

Os diplomados foram solicitados a avaliar a sua satisfação com o trabalho e a pronunciar-se sobre a compatibilidade entre o emprego que obtiveram e a sua formação. O exercício de funções que trazem satisfação pessoal pode ser considerado como um valor determinante na vida activa.

Os resultados relativos à satisfação dos diplomados do politécnico com o seu trabalho revelam a existência de diferenças estatísticas significativas entre as áreas de formação e a satisfação com o emprego que ocupam. O grau de satisfação mais elevado observa-se na área dos serviços sociais e da saúde, e da tecnologia e das comunicações, enquanto, por outro lado, não se observa nenhuma diferença entre as áreas de formação no que respeita ao grau de satisfação dos diplomados quanto à remuneração. Estes resultados podem parecer surpreendentes dado que os salários eram mais baixos na área da saúde e dos serviços sociais e mais elevados entre os engenheiros, mas uma explicação possível é adiantada por resultados de estudos anteriores desenvolvidos desde os anos 1950 (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959, p. 82). Herzberg e os seus colaboradores descobriram que o salário, como factor configurador da atitude frente ao emprego, tem mais potencial como gerador de insatisfação do que de satisfação.

Conclusão

Os resultados mostram que os diplomados finlandeses do politécnico têm sido razoavelmente bem sucedidos na entrada para a vida activa mas que a sua capacidade para encontrar um emprego duradouro e o tipo de posto de trabalho variam em função das diversas áreas profissionais. Entre os factores que determinam o êxito da inserção profissional destes diplomados, a área de formação surge como uma das mais importantes que afectam

a sua inserção na vida activa. Os engenheiros têm obtido os maiores êxitos em encontrar emprego e em obter colocações permanentes e de estatuto elevado. A sua boa situação pode ser atribuída ao facto de os antigos estabelecimentos de ensino técnico pós-secundário já integrarem elevada formação profissional na Finlândia e o facto do estatuto destas instituições ser elevado. A tecnologia é uma área favorita de ocupação profissional entre os estudantes do sexo masculino. Pelo contrário, os diplomados das áreas da saúde e serviços sociais não conseguiram encontrar um emprego permanente e recebiam salários mais baixos, mas estavam satisfeitos com o seu posto de trabalho e respectivas condições. Em geral, a saúde e os serviços sociais são uma das áreas mais populares entre os estudantes do sexo feminino. Os estudos comerciais e a gestão são uma das áreas de estudo mais atraentes dos politécnicos, mas a insatisfação com o emprego era mais elevada entre os seus diplomados. Nesta área de estudos a componente estritamente profissional é tradicionalmente menor do que nas áreas das tecnologias e das comunicações e dos serviços sociais e da saúde. Além disso, o programa de estudos comerciais e de gestão oferecido pelos politécnicos recebeu importantes alterações em relação aos programas das antigas escolas comerciais. A duração da formação nesta área foi particularmente aumentada. Os resultados do estudo também confirmam a estreita ligação entre a formação e o mercado de trabalho.

Ao analisar os resultados, não devemos esquecer que cobrem um período muito curto entre a conclusão dos estudos por parte dos diplomados e a sua entrada no mercado de trabalho e que os inquiridos eram a primeira geração dos estudantes do politécnico na Finlândia. A inserção duradoura destes diplomados no mercado de trabalho e o seu acesso a um emprego permanente necessitará de mais tempo, e será a longo prazo que ganharemos uma visão mais clara do efeito das áreas de formação dos diplomados do politécnico no seu estatuto no mercado de trabalho. Contudo, a probabilidade dos diplomados do politécnico encon-



trarem emprego, prosseguirem os estudos ou não conseguirem encontrar lugar no mercado de trabalho, depende da competição no mercado de trabalho entre diplomados provenientes de diversos tipos de formação. Os resultados relativos aos diplomados do politécnico deveriam ser comparados aos resultados de estudos relativos a

diplomados universitários, também baseados em comparações entre áreas de estudo escolhidas (Korhonen et al., 1999; 2000; 2001). Levará tempo até que os diplomados dos politécnicos e os graus oferecidos por estes institutos adquiram uma reputação no mercado de trabalho e junto das empresas.

Bibliografia

Arbuckle, J. L. *AMOS users' guide: Version 3.6*. Chicago, IL.: Small Waters, 1997

Fienberg, S. E. *The analysis of cross-classified categorical data*. Cambridge, MA: MIT Press, 1976

Herzberg, F.; Mausner, B. & Snyderman, B. B. *The motivation to work*. New York: Wiley, 1959.

Hosmer, D. W. & Lemeshow, S. *Applied logistic regression*. New York: Wiley, 1989.

Kinnunen, M. *Luokiteltu sukupuoli* [O sexo classificado]. Tampere: Vastapaino, 2001

Korhonen, K.; Mäkinen, R. & Valkonen, S. *Kauppalisen korkea-asteen tutkinnolla työelämään* [Qualificações comerciais superiores e inserção profissional]. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto, 2001 (*Tutkimuslehti* nº 5).

Korkonen, K.; Mäkinen R. & Valkonen, S. *Insinöörin tutkinnolla työelämään* [Qualificações tecnológicas superiores e inserção profissional]. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 2000 (*Tutkimuslehti*, nº 9)

Korkonen, K.; Mäkinen R. & Valkonen, S. *Sosiaali- ja terveysalan tutkinnolla työelämään* [Qualificações superiores no sector social e da saúde e inserção profissional]. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 2001 (*Tutkimuslehti*, nº 13)

Könnilä, P. *Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä* [Formação em serviços sociais e saúde no politécnico num mundo em mudança]. Tampere : Tampeeren yliopisto, 1999 (*Acta Universitatis Tamperensis* 646).

Lampinen, O . The Finnish polytechnic model. In J. Lasonen & M.-L. Stenström (dir.), *Contemporary issues of occupational education in Finland*. Jyväskylä: Instituto de Investigação em Educação, Universidade de Jyväskylä, 1995, p. 105-113.

Ministério da Educação. *Education: polytechnics*, 1999. Disponível na Internet : <http://www.minedu.fi/minedu/education/polytechnic.html> [consultado a 20.1.2001].

Ministério da Educação. *Higher education policy in Finland*. Helsinki, 2000.

Ministério da Educação. *Ammattikorkeakoulut 2000. Taulukoita AMKOTA – tietokannasta* [AMK 2000. Quadros da base de dados AMKOTA], 2001 a. Disponível na Internet : <http://www.csc.fi/amkota/> [consultado em 15 de Março de 2002] .

Ministério da Educação. *Background report. Polytechnic education in Finland*, 2001b. Manuscrito não publicado

Numminen, U. et al. *Nuorisosteiden koulutus- kokeilut já ammattikorkeakoulut* [As experiências do ensino superior secundário e os AMK]. Helsinki: Opetusministeriö, 2001 (Raportti 10. Lukuvuodet 1992-2000).

Savola, L. *Naiset Suomen työmarkkinoilla 1990 –luvulla* [As mulheres no mercado de trabalho na Finlândia nos anos 1990]. Helsinki: Tilastokeskus, 2000. (Työmarkkinat 2000:4, Sukupuolentasa-arvo 2000:001, Suomen virallinen tilasto).

Estatísticas da Finlândia. *A Finlândia em números: mercado do trabalho, 2001*. Disponível na Internet : http://www.tilastokeskus.fi/tk/tp/tasku/taskue_tyoelama.html [Consultado em 13 de Novembro de 2001].

Stenström, M. – L. Gender stratification in vocational education and the labour force in Finland. In J. Lasonen & M.L. Stenström (dir.), *Contemporary issues of occupational education in Finland*. Jyväskylä: Instituto de Investigação em Educação, Universidade de Jyväskylä, 1995, p. 43-55.

Stenström, M. – L. Polytechnics as a stepping stone to university? A case of commercial education in Finland. *Journal of vocational educational research*, 1995, Vol. 4, nº 20, p. 41-58.

Stenström, M. – L. *Educational and gender equality in vocational education. The case of commercial education in Finland*. Jyväskylä: Instituto de Investigação em Educação, Universidade de Jyväskylä, 1997.

Tulkki, P. The Finnish way to the information society: expanding engineer education. *European journal of engineering education*, 2001, vol. 26, nº 1, p. 39-52



A Cooperação com a República Popular da China na área da formação profissional: da cooperação bilateral à cooperação internacional – algumas experiências alemãs

Introdução

A troca de experiências e a cooperação internacional na área da formação profissional adquirem importância crescente também na China, anteriormente isolada do resto do mundo. A globalização acelera o ritmo das mudanças tecnológicas e altera os requisitos exigidos ao trabalho profissional em todas as partes do mundo. A adesão à World Trade Organization (WTO), Organização Mundial do Comércio, impôs à China elevados padrões profissionais, que exigiram novos e mais rigorosos requisitos na formação profissional. Esquemas de cooperação internacional na área da educação e da formação profissional facilitam a adaptação às expectativas globais e promovem o desenvolvimento económico e social. A República Federal da Alemanha é um dos mais importantes parceiros internacionais da China na área da formação profissional. A cooperação Alemanha-China nesta área de formação tem já vinte anos de existência. Um resumo de alguns dos resultados da interacção Alemanha-China, bem como de experiências realizadas com outros parceiros identifica tanto o potencial de desenvolvimento como as dificuldades e obstáculos que surgem no decurso do trabalho desenvolvido.

Aprender com o "grande irmão" ou com o "milagre económico"?

Após a revolução de 1949, a China aprendeu durante décadas com o "Grande Irmão", a União Soviética¹. Os modelos e as experiências soviéticas marcam ainda hoje o panorama da formação profissional chinesa, desde os perfis profissionais muito específicos, à *escola de produção*, passando pela *ética do trabalho* como disciplina escolar, o que explica as suas maiores deficiências. A formação profissional na China tem lugar quase exclusivamente nas escolas, sem que as empresas tenham qualquer participação digna de ser referida. Os métodos didácticos desactualizados e centrados na exposição monótona do professor continuam a ser característicos da escola chinesa. Com conteúdos formativos sobrecarregados de teoria e professores sem contacto com a prática, formam-se pessoas que só parcialmente poderão dominar as tarefas exigidas pelas empresas e pela sociedade. A política de reformas e abertura traduziu-se por uma orientação mais próxima dos modelos e experiências ocidentais². O sistema dual alemão passou a ocupar um lugar modelo de primeira linha, considerado como a *mão invisível* sem a qual o

Hans-Günter Wagner

Director da Secção de Ensino Profissional da Cooperação Técnica Alemã na China (*Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit in China, GTZ*) / Assessor do Instituto Central de Formação e Ensino Profissional

Este artigo, muito bem documentado, relata o percurso da cooperação entre a Alemanha e a República Popular da China na área da formação profissional.

Descreve as quatro fases que essas relações de cooperação atravessaram e os obstáculos que este tipo de iniciativas habitualmente encontram – etnocentrismo, problemas de comunicação, dificuldades na difusão de pequenos êxitos locais, falta de continuidade nas políticas e nas práticas, barreiras políticas e culturais. Também estabelece paralelos com experiências de cooperação semelhantes entre outros países ocidentais e a China.

O artigo mostra como é difícil disseminar as sementes de um sistema de formação dual num país ainda dominado por um sistema de formação profissional baseado na escola. Retrata também os problemas decorrentes da característica combinação chinesa de Confucionismo e tecnocracia soviética, preponderante em particular na subdesenvolvida região ocidental. Estas circunstâncias dificultam a introdução de mudanças no sistema da formação profissional que dariam preferência à capacidade sobre antiguidade e criariam uma formação alargada e competências em substituição das estreitas áreas de especialização.



milagre económico e o sucesso mundial da economia chinesa não teriam sido possíveis. Na época, considerava-se que bastava à China conhecer e decifrar a utilização dessa "arma secreta" (*mimi wuqi*) para atingir a otimização para a modernização e futuras batalhas no mercado global. Do lado alemão, através da cooperação com a China na área da formação profissional esperava-se adquirir maior prestígio para a difusão do modelo alemão, apoio político para acesso ao mercado e criar uma mão-de-obra bem qualificada para as *joint ventures* (empreendimentos comuns) sino-germânicos implantados ao longo das regiões costeiras.

O acordo-base de 1982 vinculou a cooperação bilateral entre os dois países a um nível internacional legal. Para além da formação profissional, a cooperação para o desenvolvimento engloba projectos ligados às áreas da protecção do ambiente e conservação de recursos, redução da pobreza e aconselhamento em estruturas económicas e jurídicas. A maior parte dos fundos alemães provêm do *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (BMZ), ministério federal para a cooperação económica e desenvolvimento. A organização estatal mais empenhada é a *Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GmbH* (GZT), agência alemã para a cooperação técnica. Todos os projectos de cooperação são elaborados em seminários de planeamento conjunto tendo em conta os interesses comuns dos parceiros, e são avaliados regularmente através de instrumentos standardizados. A contribuição alemã engloba especialmente a transferência do saber-fazer (*know-how*) através do envio de missões de longa e curta duração, organização de acções de formação contínua e missões de informação à Alemanha, China e outros países e acesso a materiais técnicos.

Um processo de cooperação marcado por diversas etapas e experiências

Podemos distinguir quatro fases diferentes no desenvolvimento dos projectos de cooperação.

1. Projectos de formação iniciais

A cooperação começou com projectos de formação para trabalhadores qualificados, seguidos mais tarde de projectos de formação para contramestres e técnicos. O Centro de Técnicas de Soldadura de Harbin, o Centro Interempresarial de Formação Inicial e Contínua de Tianjin e os projectos de qualificação em tecnologias CNC e noutras tecnologias modernas de fabrico lançaram nos anos 80 a fase-piloto da cooperação na área da formação profissional. No entanto, em breve se tornou evidente que os projectos-piloto, lançados à custa de grandes recursos materiais, equipados com oficinas impecáveis e um parque de máquinas ultra-moderno, não podiam proliferar como uma cultura de cogumelos em solos bem preparados. Perante a reestruturação económica que teve lugar na China nos anos 80 e a falência de numerosas empresas estatais, foi impossível encontrar os fundos necessários à manutenção de milhares de ilhas de perfeição num oceano de mediocridade. Todos estes projectos de cooperação têm uma duração limitada, e quando o patrocínio alemão cessou e os peritos regressaram à Alemanha, alguns retrocederam à fase inicial. Sucedeu então, que algumas centenas de especialistas com boas competências adquiridas através dos projectos de cooperação se perderam no meio da multidão de trabalhadores. Surgiu assim a necessidade de criar um novo tipo de projecto mais sustentável e com maior impacto.

2. Projectos com efeito multiplicador

Os projectos de formação de trabalhadores deram então lugar a projectos de formação inicial e contínua de professores, directores de escolas e formadores. Os professores receberam formação em técnicas modernas de ensino e aprendizagem e familiarização na utilização dos media. Os directores de escola e os funcionários da administração escolar tiveram oportunidade de se iniciar nos modernos métodos de gestão escolar. A monótona exposição do docente foi subitamente enriquecida por novas alternativas. Nas aulas, os alunos passaram de meros receptores passivos a protagonistas activos. Os

1) Sobre a história da formação profissional na China, podem consultar-se as seguintes obras: Henze, Jürgen. *Berufliche Bildung des Auslands – Volksrepublik China* [Formação profissional no estrangeiro: República Popular da China]. Baden Baden, 1989;

Ib. (1996) *Internationales Handbuch der Berufsbildung: Volksrepublik China* (*Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung*) [Anuário internacional da formação profissional: República Popular da China (Instituto Alemão de Investigação Pedagógica Internacional)]. Baden- Baden, 1996; *Jiaoyu de gaige he fazhan* [Reforma e desenvolvimento da formação profissional], Beijing, 1994. Colecção Zhongguo jiankuang (China – kurz und knapp).

Li Luntian: Zhongguo zhiye jishu jiaoyu jianshi [Breve história da formação profissional na China]. Beijing, 1994; Münch, Joachim; Risler, Matthias. *Stand und Entwicklungsperspektiven des beruflichen Bildungswesens in der VR China – Pilotstudie* [Situação e perspectiva de desenvolvimento da formação profissional na RP da China – Estudo Piloto]. Berlim, 1994; Risler, Matthias, *Berufsbildung in China – Rot und Experte* [Formação Profissional na China – Vermelhos e Peritos]. Hamburgo, 1989.



professores aprenderam a utilizar o trabalho de grupo e estudos de caso, desenvolveram jogos e simulações, e organizaram excursões e jogos envolvendo a representação de papéis. Basicamente, tinha começado a difusão da aprendizagem orientada para a acção; a formação na empresa suscitava uma atenção especial. O método alemão das quatro etapas e a aprendizagem orientada para os projectos e para a transferência (PETRA) fizeram a sua entrada nas empresas e nas oficinas-escola chinesas, pelo menos nas que se encontravam na área de influência dos projectos de cooperação. Os projectos de função multiplicadora apostavam nos professores e nos formadores para servir de catalizadores no processo de inovação. As "centelhas" dos exemplos mais marcantes, os métodos eficazes ou as alternativas viáveis deviam provocar uma transformação revolucionária e global nas metodologias didácticas chinesas. Mas também desta vez não tardaram a surgir obstáculos. Inicialmente, tanto os alunos como os professores acolheram com entusiasmo e implementaram inovações nos processos de aprendizagem. Esses modelos, no entanto, não passaram muitas vezes de acções isoladas às quais tendo faltado o apoio das entidades de tutela, soçobraram devido à inércia geral de estruturas anquilosadas e organizações rígidas, porque as autoridades competentes não promoveram a sua difusão, quer por falta de interesse quer por receio da inovação. Após alguns anos de cooperação, a questão da criação de estruturas de sistema e de processos de tomada de decisão política tornou-se cada vez mais premente. Esta situação deu origem a um novo tipo de projectos de cooperação.

3. Projectos de assistência ao sistema

No início dos anos 90 apareceram os primeiros projectos de assistência ao sistema. Os decisores políticos chineses tinham finalmente compreendido que a adaptação do sistema de formação profissional aos imperativos da modernização da economia exigiam mais do que uma pequena micro-cirurgia cosmética. O principal obstáculo à reforma era o próprio sistema. Ministros envolvidos em lutas surdas sobre as suas competências, direitos de cedência

de qualificações e certificados, implementação de responsabilidades confusa e fragmentada e o completo colapso do antigo sistema de alocação de empregos (*Fenpei*) dominaram o tumultuoso processo de reformas durante esse período. Foram então criados os institutos de formação profissional de Beijing, Shenyang e Xangai. Concebidos de início como cópias do *Bundesinstitut für Berufsbildung*, BIBB (Instituto federal de formação profissional alemão), desenvolveram com o decorrer do tempo o seu próprio perfil de actividades, adaptado à situação chinesa, abrangendo desde a prestação de assistência ou aconselhamento às instituições e decisores políticos locais e centrais aos estudos empíricos na área da investigação sobre o mercado de trabalho e sobre as qualificações, até às actividades de formação contínua na área da qualificação dos professores e directores de escola. Muitos serviços de consultoria partem de investigações próprias e de experiências resultantes dos projectos-piloto. Desde o final dos anos 90, uma outra iniciativa sino-germânica nesta área tem vindo a trabalhar, sob a tutela do Ministério do Trabalho, para uniformizar normas de avaliação nacional para determinadas profissões.

A fase actual de cooperação envolve um novo projecto multidimensional, que reúne vários elementos dos esquemas já mencionados. É vital para a organização dos fornecedores de serviços em rede já existentes e cria novos efeitos sinérgicos.

4. Programas integrados

Anteriormente, modelos considerados exemplares não podiam ser divulgados por falta de apoio institucional, enquanto numerosas inovações essenciais não se baseavam em modelos praticáveis e soluções individuais. Isso acontecia com frequência quando eram, por exemplo, introduzidos novos currículos que exigiam a elaboração de novos conteúdos, sem que os materiais pedagógicos correspondentes estivessem disponíveis, nem os professores suficientemente familiarizados com os novos conteúdos. Esta deficiência está presentemente a ser corrigida através de programas integrados que visam em simultâneo várias

2) Sobre a difusão das experiências alemãs em particular, ver: Guo, Yang; Lei, Zhengguang; WANG, Ling. Zhijie jiaoyu zhong xin de jiao yu xue de fangfa [Novos métodos de ensino e aprendizagem na formação profissional.] In: *Youhua jiaoxue guocheng de tujing* [Como otimizar os processos de aprendizagem], Xangai: Instituto Regional de Formação Profissional, p.34-44;

Lei Zhengguang (ed.) *Deguo shuangyuanzhi jiaoyu moshi chutan* [Investigações no âmbito do sistema dual alemão]. Beijing, 1992;

Ib: Deguo PETRA jiaoxue fangfa yu nengli benwei zhiye jiaoyu [O método alemão PETRA de formação orientada para os projectos e transferências na qualidade de modelo de formação profissional orientado para as competências]. In: *Youhua jiaoxue guocheng de tujing* [Como otimizar os processos de aprendizagem] Xangai: Instituto regional de formação profissional, 1998, p.45-57;

Jianli xiandai zhiye jiaoyu zhidu de taolun. Beijing: Instituto Central de Formação Profissional e DSE, 1995 (edição chinesa);

Trowe, Eberhard. *Moderne Berufsbildung in China – Beiträge zum Dialog und Training* [Formação profissional moderna na China – contribuições para o e para a formação]. Magdeburgo: Fundação Alemã para o Desenvolvimento Internacional – DES – e Central de Promoção Profissional Industrial – ZGB, 1995 (edição alemã); Zehn Jahre chinesisch-deutsche Zusammenarbeit in der Berufsbildung. Stand – Perspektiven [Dez anos de cooperação ALEMANHA-China na formação profissional. Situação e perspectivas]. Relatório do simpósio organizado de 14 a 18 de Novembro de 1994 em Hangzhou. Munique: Comissão Nacional de Educação da República da China em colaboração com a Fundação Hanns-Seidel e a Agência Alemã para a Cooperação Técnica (GTZ) Eschborn, 1994.



instâncias de decisão e de realização prática e estabelecem ligação entre os diversos níveis. Esta cooperação não é restrita à qualificação e a projectos de formação. Devido à crescente procura de mão-de-obra qualificada por parte das empresas, e à maior pressão social causada pelo elevado nível de desemprego, tornou-se cada vez mais premente elaborar programas de formação profissional que combinem o desenvolvimento económico com a promoção do emprego. Os programas de promoção do emprego através da qualificação, actualmente em elaboração, são organizados em várias etapas e de modo inter-sectorial. É dada prioridade ao apoio às províncias subdesenvolvidas, ocidentais e centrais, da grande nação chinesa. No seguimento da concentração de projectos de cooperação nas regiões economicamente mais desenvolvidas do litoral oriental, considera-se que o potencial ali criado deve agora estender-se às regiões ocidentais, que ainda têm significativas disparidades de desenvolvimento.

Alguns resultados da cooperação Sino-Alemã na área da formação profissional

Os resultados dos longos anos de cooperação são visíveis a vários níveis. A lei sobre a formação profissional adoptada em 1996 para todo país pelo Congresso do Povo tem visíveis "traços alemães". O mesmo se pode dizer da lei dos professores, aprovada alguns anos antes, e de toda uma série de regulamentações locais. Algumas secções da legislação de 1996 fundamentam-se claramente na lei alemã sobre a formação profissional de 1969. Inclui alguns artigos que favorecem a participação activa das empresas na formação profissional prevendo mesmo sanções para as organizações que tentem eximir-se a essas responsabilidades. Infelizmente, não foi possível pôr em prática muitas disposições desta lei ao longo dos cinco anos que decorreram desde a sua promulgação. Para além da falta de recursos financeiros nas empresas estatais, que se encontram na maioria dos casos numa situação lamentável, também

existe um problema geral ligado ao hesitante processo de "constitucionalização" da sociedade chinesa: a legislação e a realidade são com frequência muito diferentes. Em numerosas áreas faltam instrumentos eficazes para implementar e controlar os decretos aprovados.

A nível dos programas de ensino, programas de estudo e exames estandarizados, foram adoptados materiais e documentos alemães. O modelo alemão de perfis profissionais alargados tem sido particularmente bem acolhido. Contudo, a implementação encontrou forte resistência devido à tradição de perfis muito específicos e áreas de actividade fortemente especializadas. Esta característica ainda prevalece em vastas áreas da estrutura da formação profissional chinesa. Programas orientados para a aprendizagem de tarefas profissionais substituíram as antigas estruturas acentuadamente teóricas. A tradicional estrutura baseada na "matéria" deu lugar à aprendizagem ocupacional. Muitos programas das escolas profissionais alemãs foram adaptados às necessidades chinesas, substituindo, por exemplo, as normas industriais alemãs por normas chinesas ou internacionais. No sector da formação comercial, incorporaram-se a tradicional etiqueta comercial chinesa, directrizes de contabilidade e balanço, métodos de venda, etc., em lugar dos conteúdos alemães correspondentes. Para profissões novas na China, tais como a de mecânico industrial, mecânico electrónico ou relações públicas, os módulos de formação completos foram elaborados e experimentados no contexto de projectos-piloto. Na área da formação na empresa, apenas se conseguiu realizar formação inicial de acordo com os elevados padrões requeridos pelos regulamentos de formação alemães, nos projectos realizados com as empresas de cooperação. Infelizmente, muito poucas empresas alemãs implantadas na China e empreendimentos comuns estão dispostos a aceitar formação inicial na empresa. Os projectos-piloto aplicaram textos alemães dos exames PAL, adaptando-os às características chinesas.



No âmbito dos programas de ensino, numerosas formas de ensino e de aprendizagem orientadas para a acção, foram testadas e difundidas através da formação de professores e cursos-piloto. Foram desenvolvidos materiais didácticos para a aprendizagem através do "learning office" (centro de aprendizagem). Estudos de caso, debates nas aulas em vez das monótonas exposições dos professores, exercícios práticos, excursões e outras formas de aprendizagem centrada no aluno suscitaram o interesse de alunos e professores. Os métodos de aprendizagem orientados para a acção favoreceram o desenvolvimento de qualificações-chave tais como a aptidão para resolver os problemas, a capacidade de expressão, a aptidão para o trabalho em equipa e outras competências sociais indispensáveis no moderno mundo do trabalho, mas que não conseguem desenvolver-se quando se recorre às formas tradicionais de aprendizagem. Numerosos materiais de ensino e aprendizagem foram elaborados com o apoio de processos de aprendizagem orientados para a acção. Em substituição dos manuais tradicionais que tinham o objectivo de fazer absorver conhecimentos em grandes quantidades, existem agora para determinadas vias de formação cursos de formação ilustrados e de configuração viva que tornam mais fácil e agradável a aprendizagem dos alunos, e vêm completar os materiais para os exercícios e manuais práticos dos professores.

Também a formação assistida por computador tem um papel cada vez mais importante nesta cooperação. Estão a ser preparados projectos para difundir a formação electrónica e a formação a distância.

A um outro nível de cooperação foram difundidos modernos processos empíricos de investigação sobre o mercado de trabalho e as qualificações. Com base em estudos e trabalhos de investigação, foram fornecidos aos decisores políticos os dados, informações e recomendações necessárias. Assim, os três institutos de formação profissional redigem nomeadamente relatórios sobre a formação profissional, recapitulam os mais recentes acontecimentos relevantes, assinalam as grandes tendências do futuro e formulam também prognósticos em certas áreas. A coope-

ração sino-alemã exerceu assim uma forte influência sobre a estrutura da formação profissional na chinesa. Também não deve ser omitida a referência à cooperação na área da orientação profissional. Um sistema móvel de orientação profissional dotado de uma carrinha de informação percorreu a província de Liaoning no Norte da China, e mostrou novas abordagens e métodos práticos nesta área.

Efeitos

Dispomos de algumas análises empíricas sobre os efeitos a longo prazo dos projectos de formação baseados nas experiências de formação alemãs. Através delas foram obtidos resultados variados para as diversas profissões e áreas de actividade. Um estudo a longo prazo concluído em 1999³ centrou-se nos alunos diplomados com um curso-piloto de formação em mecânica industrial com a duração de três anos e completado três anos antes. As conclusões foram desencorajantes: das 46 pessoas que completaram a formação, 15 estavam no desemprego. Às outras seis foram atribuídos postos de trabalho que não correspondiam à sua formação. Quanto às restantes, eram poucas numerosas as que puderam verdadeiramente aproveitar as suas múltiplas competências. Este resultado está evidentemente relacionado com o declínio geral dos trabalhadores qualificados do sector secundário. Por outro lado surge aqui um fenómeno já constatado noutras sectores: a optimização da organização do trabalho, especialmente nas empresas estatais, não se realiza à velocidade das reformas nos processos didácticos que impulsionam os projectos-piloto. Enquanto a divisão do trabalho permanecer tão rigorosa, não haverá procura para a versatilidade de competências do jovem operário qualificado dotado de uma formação abrangente. O pensamento hierárquico tradicional de uma sociedade marcada pelo Confucionismo também é um factor importante: o operário qualificado, jovem e flexível, *não deve* simplesmente ser melhor do que o mestre ou oficial mais velhos, cuja experiência, se resume, contudo, na maioria dos casos a um escasso número de actividades específicas e de tarefas de pormenor. Uma investigação efectuada por Stockman et

3) Xu Ying, Hans-Günter Wagner, Gert Zinke: Berufe deutscher Prägung in der VR China? Ergebnisse einer Absolventenverblebsstudie im Rahmen eines Modellversuchs zur Ausbildung von Industriemechanikern nach deutschem Modell [Profissões de tipo alemão na RP da China? Resultados de um estudo sobre o futuro das pessoas formadas no contexto de um projecto-piloto de formação de mecânicos industriais baseado no modelo alemão]. *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung/ZiesF*, 16, 1999, – p. 287-302.



al.⁴ concluiu resultados semelhantes quanto ao nível e situação de emprego dos alunos que tinham completado uma formação dual na área técnico-industrial. Os métodos de investigação e os processos de análise desse estudo são no entanto controversos⁵. Para o sector comercial, um estudo do futuro das pessoas qualificadas⁶ levado a cabo em 2000 em Xangai chegou a conclusões muito positivas. Formandos que aprenderam num centro de aprendizagem a dominar situações práticas revelaram-se capazes de tratar de maneira criativa e inventiva uma vasta gama de tarefas comerciais. Os superiores hierárquicos dos serviços classificaram muito melhor os trabalhadores formados para soluções práticas do que os formados segundo os métodos tradicionais. Isto demonstrou de modo conclusivo que os métodos de ensino e aprendizagem modernos desempenham com frequência um papel mais importante na melhoria da formação do que instalações modernas e equipamentos escolares caros. Como até agora apenas foram investigados pequenos grupos de diplomados estas conclusões não podem ser consideradas representativas.

Compilar e avaliar os efeitos dos serviços de orientação é consideravelmente mais difícil do que avaliar os efeitos do aconselhamento nos projectos de formação. Estes processos qualitativos não podem, tendo em conta a complexidade do contexto e a quantidade dos factores de influência, ser contidos num modelo linear de causa e efeito. Na maioria dos casos, não podem por isso ser avaliados pelos instrumentos clássicos das ciências sociais. A prova decisiva do sucesso dos projectos de assistência reside no juízo positivo dos parceiros e no pedido de prolongamento desta área de cooperação; com efeito, tais pedidos não seriam certamente formulados se os projectos não tivessem uma óbvia utilidade prática.

Esquemas significativos de cooperação com outros patrocinadores bilaterais ou multilaterais

Outros países da Europa e do resto do mundo realizam também desde há alguns anos projectos de formação

profissional com a China, complementados por outras iniciativas de organizações multilaterais. Segue-se um breve apontamento das mais importantes actividades de outros patrocinadores nesta área.

Austrália

A cooperação técnica da Austrália é levada a cabo pela Australian Agency for International Development (AusAid). A colaboração actual centra-se num projecto de apoio à reforma de um programa de formação profissional chinês na região de Chongqing, que teve início este ano e conta com um orçamento de 18,4 milhões de dólares australianos. Pela primeira vez grandes equipas de especialistas australianos vão trabalhar no país em missões de longa duração.

Canadá

O Canadá não tem presentemente projectos próprios na área da formação profissional. No entanto, o modelo de desenvolvimento de programas *Dacum* tem grande influência sobre o desenvolvimento dos programas de ensino chineses.

Itália

A Itália participa este ano pela primeira vez num programa de formação profissional na China. Uma equipa técnica do Ministério dos Negócios Estrangeiros italiano começou recentemente a implementar um amplo programa de formação na província de Sichuan.

Japão

A JICA (*Japan International Cooperation Company*) uma entidade de direito público, efectua projectos especialmente nos sectores da técnica e serviços de automatização, desenho industrial e informática. Os programas de qualificação da JICA integram-se em geral em projectos de cooperação técnica mais amplos, e recebem apoio institucional desde a sua definição até à avaliação final. O Japão destaca para o efeito pessoal especializado e forma técnicos chineses tanto na China como no Japão.

4) Stockman, Reinhard; Meyer, Wolfgang; Krapp, Stefanie; Köhne, Godehard. *Wirksamkeit deutscher Berufsbildungszusammenarbeit. Ein Vergleich staatlicher und nichtstaatlicher Programme in der Volksrepublik China* [A eficácia da cooperação alemã na área da formação profissional. Comparação entre programas públicos e não públicos na República Popular da China]. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2000.

5) Wagner, Hans-Günter. Crítica da obra citada. *Zeitschrift für Berufs und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, 2001, nº2, críticas.

6) Wagner, Hans Günter (com a colaboração de Buch, Angela; Li Di; Xu Ying; Zhang Jiahuan). *VR China: Beschäftigungssituation von Absolventen kaufmännischer Ausbildungsgänge, die unter Heranziehung deutscher Erfahrungen gestaltet wurden – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung* *Wirtschaft und Erziehung*, 53, 2001, nº 7/8, p. 232-236.



Reino Unido

O DFID (*Department for International Development*) é o organismo que implementa as actividades britânicas. Enquanto a educação e a saúde constituem as principais áreas de cooperação, a formação profissional ocupa apenas um papel secundário. As actividades centram-se na formação de base. No entanto, o sistema britânico de certificados e módulos tem alguma aceitação na China.

Banco Mundial

A China é o maior beneficiário dos serviços do Banco Mundial. O Banco patrocina projectos em quase todos os sectores, embora a formação profissional desempenhe apenas um papel secundário. Um projecto de criação de escolas-piloto com o objectivo de servir de modelo para a reforma da formação profissional termina este ano. Desde a transformação da política de formação ocorrida em 1991, o Banco Mundial deu prioridade ao ensino básico e à educação geral pública em detrimento dos projectos de qualificação profissional.⁷

OIT (Organização Internacional do Trabalho)

A Organização Internacional do Trabalho coopera com o Ministério do Trabalho chinês. Este ano, as duas instituições assinaram um acordo de cooperação que engloba também medidas de qualificação, principalmente na área da segurança no trabalho. O Centro internacional de formação da OIT em Turim assume a responsabilidade das tarefas práticas.

UE (União Europeia)

Embora integrada num sistema mais amplo de desenvolvimento dos recursos humanos, a formação profissional é uma das áreas-chave da cooperação entre a Europa e a China.

Alguns projectos da UE para fomentar a qualificação de trabalhadores na província de Wuhan e noutras regiões da China desenvolvem-se com êxito há já algum tempo. Também estão a

decorrer iniciativas para formar jovens gestores e fomentar a educação básica em regiões mais carenciadas.

Lições tiradas

No início, a cooperação teve de superar toda a espécie de conflitos e malentendidos mútuos. Os parceiros chineses estavam sobretudo interessados em soluções imediatas para problemas urgentes, mostrando-se ao princípio relutantes em pôr em causa o valor do sistema tradicional no seu conjunto. Os alemães previam um aumento do prestígio político e um novo mercado para o seu "produto de ponta" – o sistema dual. Esperavam também melhorar o acesso ao mercado chinês, servindo-se da ajuda para o desenvolvimento como "um pé na porta". Na realidade do que ambos os associados precisavam era de tempo para se conhecerem. O espírito pioneiro e o zelo missionário dos primeiros conselheiros provaram de um modo geral ser contraproducentes. Nem todos os que gozavam de grande reputação técnica entre os especialistas alemães foram igualmente bem acolhidos na China. Os chineses, por sua vez, também não se revelavam fáceis: com frequência, projectos comuns eram dificultados devido à complexa rede de hierarquias e relações entre antigos funcionários e a métodos de trabalho ineficazes. Os problemas eram muitas vezes abordados mais sob um plano pessoal do que prático. Uma estranha combinação da doutrina confucionista da lealdade e de centralização democrática, herdada da Europa Oriental, obrigava a reuniões intermináveis para tomadas de decisão que nunca chegavam a ter lugar. A extrema relutância dos parceiros chineses em assumir responsabilidades e tarefas complexas reduziram o progresso inicial a uma velocidade de tartaruga.

Com o tempo, a paciência e a tolerância recíproca ajudaram a aproximar os intervenientes. O sucesso inicial na área da formação dos trabalhadores qualificados contribuiu para uma mais estreita união dos parceiros na realização de tarefas comuns. Estar disposto e apto, primeiro que tudo a escutar, a aprender e a compreender, para só

7) Sobre as actividades de outros patrocinadores, ver Georg, Walter. *Analyse der Stärken und Schwächen der deutschen TZ auf dem Gebiet der beruflichen Bildung in der VR China* [Análise de pontos fortes e fragilidades da cooperação técnica alemã na área da formação profissional na RP da China] (estudo interno alemão da Agência de cooperação técnica GTZ GmBH). Eschborn, 2001.



depois comentar e aconselhar, foi a chave do sucesso tanto neste como noutros contextos. A dedicação a longo prazo dos especialistas que trabalharam durante muitos anos com os parceiros chineses para atingir objetivos comuns, os conselhos apoiados em estreitas relações pessoais e um conhecimento perfeito das necessidades locais foram as marcas distintivas e os trunfos da cooperação alemã para o desenvolvimento. Apesar das actuais tendências opostas em alguns países da Europa há países que estão a redescobrir a grande eficácia deste modelo de cooperação. Por exemplo, o programa sino-australiano de formação profissional iniciado há alguns meses na região de Chongqing vai destinar pela primeira vez um grande contingente de especialistas para uma estadia prolongada na China. A Austrália é o segundo maior parceiro na cooperação para a formação profissional mas nunca tinha até agora enviado pessoal qualificado para trabalhar na China.

Nem tudo o que foi experimentado e produz resultados na Europa pode ser realizado na Ásia. Para além do sistema dual alemão a China recorre também em larga medida às experiências australianas e canadenses. O manual canadense DACUM para o desenvolvimento de currículos, devido à simplicidade de utilização e metodologia acessível tem exercido maior influência sobre o desenvolvimento de currículos chinês do que o modelo alemão com o seu confuso encadeamento de competências, o seu peso, e as suas rivalidades na atribuição de competências nas instâncias paritárias. No passado, as orientações políticas faziam depender a implementação de uma medida concreta, mais da origem geográfica do que da sua eficácia e rentabilidade reais. Infelizmente, apesar dos esforços da UE de ajuda multilateral ao desenvolvimento na China, a harmonização entre as actividades das diferentes organizações que cooperam na formação profissional só pôde ser coordenada em certas regiões, razão pela qual os potenciais efeitos sinérgicos não foram ainda atingidos.

A cooperação tal como tem sido praticada até agora mostrou que não era possível alterar as características fun-

damentais do sistema chinês de formação profissional. Um sistema de formação profissional de tipo escolar resultante de uma evolução histórica não pode ser transformado de um dia para o outro num sistema baseado na empresa ou num sistema dual, mesmo quando os projectos-piloto mostram que outras estruturas podiam talvez a longo prazo produzir trabalhadores mais bem formados. O sistema de formação profissional institucionalizado na China defende vigorosamente os seus interesses particulares. Não faltam, contudo, tentativas para fazer as empresas assumir mais responsabilidade na área da formação. Numa conferência nacional sobre formação profissional realizada em Julho de 2001, o próprio Conselho de Estado abriu as vias para a reforma e incitou os ministérios envolvidos a empenharem-se numa cooperação mais eficiente. O primeiro ministro Zhu Rongji, fez um apelo para que a formação profissional fosse mais orientada para as exigências do mercado. Para o Conselho de Estado, a formação profissional deve contribuir nomeadamente para que os desempregados encontrem um emprego, as empresas devem assumir uma percentagem maior de responsabilidade e o Estado deve limitar-se no futuro a uma função de supervisor⁸. A evolução observada mostra, todavia, que esses objectivos se realizam com extrema lentidão. A pressão da subida dos custos em consequência da adesão da China à WTO deixa as empresas com pouca margem de manobra financeira para organizar os seus próprios cursos de formação. Quanto às escolas profissionais, o seu interesse é manter o monopólio efectivo sobre a formação, uma vez que isso lhes assegura a existência através do pagamento das propinas escolares e pelo facto da sua missão lhes ter sido atribuída pelos poderes públicos. No entanto, observa-se actualmente uma nova evolução. As primeiras câmaras de comércio e indústria independentes começaram em Xangai e Shenzhen a elaborar os seus próprios critérios de exame, uma vez que as normas oficiais já não correspondiam às suas exigências de qualificação. Esta evolução é, contudo, recente e ainda embrionária. As autoridades educativas e os organismos públicos para a indústria continuam a dominar a área da certifi-

8) Tai, Dian. Nation to reform vocational education", *China Daily*, 30 de Julho de 2002, p.3.



cação, de tal modo que a dinâmica própria dos aparelhos burocráticos prevalece ainda sobre as jovens tentativas das soluções orientadas para o mercado.

Nem os projectos de cooperação alemães, nem os dos outros países conseguiram até agora alterar a orientação basicamente escolar do sistema chinês de formação profissional. É no entanto possível, no contexto das estruturas rígidas, melhorar alguns cursos. Nos casos em que as empresas se recusam categoricamente a colaborar, a formação profissional tem de ser transmitida nas escolas, que podem utilizar, por exemplo, simulações ou oficinas laborais. Também a revolução dos métodos de ensino e de aprendizagem contém importantes potenciais de inovação. As formas de aprendizagem orientadas pela acção não só reforça o sucesso da aprendizagem, como torna os alunos mais capazes de dominar situações de trabalho complexas e desenvolver competências de tomada de decisão e democracia, criando um clima de colaboração propício para a transformação da sociedade a longo prazo.

Uma nova prioridade: o desenvolvimento da região ocidental

A promoção da formação profissional nas províncias ocidentais da China é um aspecto crucial da futura cooperação na área da formação profissional. Em Outubro de 2000, o governo central chinês aprovou um amplo pacote de medidas para desenvolver a região ocidental do país, completado em seguida por um *plano de acção* para a educação. As carências em matéria de educação e de formação são uma das principais causas do atraso no desenvolvimento do oeste do país. Para além da implementação da educação básica e da formação a distância, o sector da educação está especialmente empenhado em medidas de qualificação para fomentar o emprego através do aperfeiçoamento profissional. As iniciativas para promover a criação de empresas independentes são vitais neste contexto. Já foram realizadas experiências

Quadro

Cronologia da formação profissional na China desde a adopção da política de reforma e liberalização

| Ano | Acontecimento | Efeitos |
|------|---|---|
| 1978 | Conferência nacional sobre a educação | Directiva de Deng Xiaoping: a educação deve servir o desenvolvimento económico; aumento da percentagem de escolas profissionais, especialmente nas zonas rurais. |
| 1980 | Reforma estrutural da formação profissional | Primeira directiva estatal para a reestruturação da formação profissional média e superior, após a introdução da política de liberalização. Aumento da percentagem da formação profissional, que passe em poucos anos de 2% para mais de 40%. |
| 1985 | Decisão do Comité Central sobre a formação profissional | Introdução progressiva de um sistema de formação profissional com maior possibilidade de transferência para o ensino geral. |
| 1993 | Adopção da lei sobre os professores pelo Congresso nacional do Povo | Uniformização das normas para a formação de professores. |
| 1993 | Comité Central e Conselho de Estado: directivas para o desenvolvimento da formação profissional | Promoção da participação das empresas na formação profissional. Regulamentação do financiamento da formação profissional pelo Ministério das Finanças. |
| 1995 | Conselho de Estado: adopção de disposições uniformes para a qualificação dos professores | Estandardização dos critérios que os professores devem satisfazer nos diferentes níveis de formação profissional. |
| 1996 | Adopção da lei sobre a formação profissional da RP da China | Regulamentação sobre a participação das empresas na formação profissional e a criação de estabelecimentos de formação privados. |
| 1999 | Plano de acção 2000 e conferência nacional sobre educação | Medidas para desenvolver as competências dos professores e a formação profissional no contexto do desenvolvimento do oeste do país. |
| 2002 | Conferência nacional sobre formação profissional | Directiva do Conselho de Estado: orientação da formação profissional para o mercado de emprego; redução a longo prazo do papel do Estado na inspecção escolar; melhoria da cooperação entre as instituições envolvidas. |



nesta área ao longo das regiões costeiras, mas essas experiências são ambivalentes. Assim, muitos cursos para a criação do próprio emprego em escolas de formação destinam-se a estudantes dos 16 aos 18 anos esperando que pelo menos alguns consigam evitar o desemprego ao abandonarem a escola.⁹ Não se conhece até agora, com precisão, qual o efeito desses cursos de formação profissional inicial sobre o emprego. Mas a formação contínua e a reconversão já oferecem uma imagem diferente: um projecto sino-germânico em Nanjing também tem por objectivo promover o emprego independente entre as mulheres desempregadas, e as estatísticas correspondentes da administração do trabalho sobre a situação das pessoas que completaram esse curso-piloto revela um índice de auto-emprego de 91%, um ano após a finalização do curso¹⁰.

Os futuros projectos de cooperação para o desenvolvimento da China ocidental poderiam utilizar e difundir de muitas formas diferentes os resultados da cooperação realizada até agora nas regiões costeiras mais desenvolvidas, o que teria igualmente consequências sobre a implementação desses futuros projectos numa perspectiva da política de desenvolvimento: décadas de cooperação já tiveram como resultado a formação de numerosos especialistas chineses na China e no estrangeiro. Assim, os novos projectos requerem apenas a deslocação de alguns peritos ocidentais. Para numerosas áreas profissionais e sectores de actividade,

existem presentemente programas e materiais pedagógicos elaborados em comum, que vão agora poder mostrar as suas capacidades nas regiões menos desenvolvidas do oeste do país.

Tal como sucedeu no passado com os projectos das regiões costeiras, a cooperação com a economia e a indústria, o conhecimento das exigências do trabalho na empresa, a sua integração nos programas de aprendizagem, os materiais pedagógicos e os programas de exame, tudo isso representa um elemento-chave do sucesso, quer se trate da orientação sobre os saberes e os saber-fazer concretos e práticos ou do conhecimento da evolução a longo prazo para elaborar sobre essa base qualificações-chave. Os projectos do passado cingiam-se sobretudo à formação inicial. No futuro, a formação contínua será levada a desempenhar um papel central face aos problemas cruciais resultantes da importância do desemprego. Obtêm-se mais facilmente efeitos positivos sobre o desemprego através de programas de formação prática de curta duração, do que através de programas complexos na área da formação inicial. Na estrutura da cooperação alemã para o desenvolvimento, a formação profissional tem tendência a perder a sua função específica de cooperação, e adquirir um novo significado enquanto elemento integrado no contexto dos projectos para o fomento da economia e do emprego, ou na área da política estrutural agrária e na luta contra a pobreza.

9) Ver: Liu Junfang: *Chuangye jiaoyu de lilun yu shijian yanjiu* [Investigação sobre a Teoria e Prática de Educação para o emprego independente], (Dizhi Chubanshe), Beijing, 2002.

10) Relatório da administração do trabalho e dos assuntos sociais de Nanjing sobre o controlo do avanço do progresso da GTZ em Setembro de 2002, p.3.

Europa - Internacional

Informação e estudos comparativos

Aprender e formar-se para trabalhar na sociedade do conhecimento: relatório IV.

Genebra: ILO, 2003 (Conferência Internacional do Trabalho; 91ª Sessão 2003, relatório IV) ISSN 0074-6681

<http://www.ilo.org/public/english/standards/relm/ilc/ilc91/pdf/rep-iv-2.pdf>

Frequentemente designada como o parlamento internacional do emprego, esta Conferência desempenha várias missões: primeiro, é o lugar onde são elaboradas e adoptadas as normas internacionais do trabalho, sob a forma de Convenções e Recomendações. A Conferência também supervisiona a aplicação das Convenções e Recomendações à escala nacional. É também um fórum onde são debatidas questões sociais e do mundo do trabalho, que interessam ao mundo inteiro. Este relatório inclui os seguintes capítulos: lista de abreviaturas, introdução, respostas recebidas e comentários, conclusões propostas.

Knowledge society; vocational training; training legislation; human resources management; lifelong learning

Au-delà du discours: politiques et pratiques de formation des adultes [Para além da retórica : políticas e práticas da formação dos adultos]

Paris: OCDE, 2003, 276 p.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos – OCDE ISBN 9264199438

Para que serve investir numa formação? É a pergunta que podiam formular adultos com um ritmo de vida trepidante, qualquer que seja o seu nível de educação ou situação profissional. A realidade é no entanto incontornável: hoje em dia é indispensável fazer uma actualização contínua das competências e conhecimento dos adultos. Com efeito, os imperativos das sociedades baseadas no conhecimento, a falta de qualificações, a importância crescente atribuída à

coesão social e a participação na vida cívica criam essa necessidade permanente de formação. No entanto, são aqueles que mais necessidade têm de formação que menos participam nessas actividades. Inspirando-se na experiência de nove países da OCDE – Canadá, Dinamarca, Espanha, Finlândia, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suécia e Suíça – esta publicação tem o objectivo de detectar as iniciativas que funcionam bem na área da formação de adultos. São definidas as características desejáveis para um sistema de formação e examinados os diversos modos de motivar os adultos para aprender, bem como os métodos susceptíveis de oferecer serviços adequados. Alguns países recorrem a mecanismos de incitação personalizada, outros optam por estratégias nacionais e oferta de serviços públicos, enquanto outros ainda tomam medidas para fomentar o mercado privado. Este livro é indispensável para os responsáveis políticos e para todos os que estão empenhados na formação de adultos. Adult learning; Access to education; knowledge society; skills shortage; OECD countries.

Financing education: investments and returns: analysis of the world education indicators: 2002 edition.

[O financiamento da educação – investimentos e rendimentos. Análise dos indicadores da educação no mundo, edição de 2002.]

Paris: OCDE, 2003, 232 p.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos – OCDE ISBN 9264199713

Este livro é o terceiro volume de uma série de publicações que se propõe analisar os indicadores da educação elaborados pelo programa World Education Indicators (WEI) da OCDE/UNESCO (indicadores da educação no mundo). Examina simultaneamente os investimentos e o rendimento da educação e do capital humano. Considera em primeiro lugar os resultados de um estudo encomendado especificamente para investigar o impacto do capital

Secção preparada por
Anne Waniart,
bibliotecária do Cedefop,
com a ajuda de membros da
rede de informação documental do Cedefop

A rubrica "Seleção de Livros" oferece uma lista das publicações recentes mais importantes sobre a evolução da formação e das qualificações à escala europeia e internacional. Embora privilegiando os trabalhos de carácter comparativo, assinala igualmente estudos nacionais realizados no contexto de programas europeus e internacionais, análises sobre o impacto da acção comunitária nos Estados-Membros, bem como estudos sobre um país visto por um olhar exterior. A secção "Dos Estados-Membros" reúne uma selecção de publicações nacionais significativas



humano sobre o crescimento económico dos países abrangidos pelos WEI. Este estudo apresenta novos resultados em relação aos efectuados pela OCDE. Expõe igualmente o contexto das tendências dos progressos realizados no domínio da educação, os níveis actuais de participação e de despesas com a educação, bem como as perspectivas futuras nos países abrangidos pelo programa IEM [Indicadores da Educação no Mundo]. Este relatório debruça-se sobre o financiamento dos sistemas educativos, examinando as despesas e as estratégias de investimento nos países IEM quer do ponto de vista do sector público, quer do sector privado. Examina a justificação das despesas públicas, a repartição dos fundos públicos entre os diversos níveis de educação e o papel do sector privado, tanto como fornecedor de serviços educativos, como enquanto fonte de despesas de educação. Um perfil estatístico nacional que apresente uma selecção de indicadores contextuais e financeiros em relação a pontos de referência OCDE e IEM, bem como um anexo estatístico completo que cobre os países IEM e OCDE, vêm completar a análise. Os países que participam no programa UNESCO/OCDE-IEM são: a Argentina, o Brasil, o Chile, a China, o Egipto, a Federação Russa, a Índia, a Indonésia, a Jamaica, a Jordânia, a Malásia, o Paraguai, o Perú, as Filipinas, o Sri Lanka, a Tailândia, a Tunísia, o Uruguai e o Zimbabwe.

Labour market and social policies in the Baltic countries [As políticas sociais e o mercado de trabalho nos países bálticos].

Paris: OCDE, 2003, 181 p.

Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos – OCDE ISBN 9264100067

Os Estados bálticos (Estónia, Letónia e Lituânia) fizeram progressos espectaculares desde o princípio dos anos 90. A fase preparatória da sua adesão à UE está praticamente acabada. Em cerca de dez anos, estes países reformaram profundamente o essencial das suas políticas social e do mercado de trabalho. Surgem, no entanto, dificuldades políticas, motivadas pelo contexto económico em transformação. Esta análise política efectuada pela OCDE, aborda as questões chave que cada país deve resolver,

tendo em conta as tendências sociais e económicas nacionais. São apresentadas as lições, positivas e negativas, que decorrem da experiência da OCDE. Além disso, são descritas certas iniciativas políticas realizadas nos países bálticos, por exemplo a reforma do sistema de pensões (de reformas); essas iniciativas estão adiantadas em relação às da maioria dos países da OCDE.

Confrontados com uma taxa de desemprego elevada, rendimentos fracos e repartição dos rendimentos menos igualitária do que na maior parte dos outros países do mundo, os decisores políticos dos países bálticos vêm reduzido o seu campo de manobra. O objectivo primordial da política de emprego deve ser melhorar o contexto institucional para a promoção da inovação e a criação do emprego. É aconselhável reduzir as despesas sociais, na medida em que os encargos sociais e os impostos se mantêm pesados e constituem um obstáculo à criação de emprego. Este relatório contém amplas informações, e recomendações políticas em cinco áreas: direito do trabalho, políticas "activas" e "passivas" de emprego, reforma das pensões, assistência aos idosos a longo prazo e uma secção final dedicada à assistência social.

Economic development; labour market; social policy; socio economic conditions; employment policy; labour legislation; retirement; Baltic States; Estonia; Lithuania; Latvia

Content Village. eLearning resources.

Luxemburgo: Content Village, [2003]-
URL: <http://www.content-village.org/Articles.asd?id=147>

Content Village é um serviço financiado pelo programa comunitário "eContent", destinado ao mercado e tendo por objectivo estimular a produção, a utilização e a distribuição de conteúdos numéricos europeus e promover a diversidade cultural e linguística no conjunto das redes informáticas mundiais. O objectivo central é utilizar e divulgar as melhores práticas e resultados do programa eContent a todos os actores interessados nos conteúdos numéricos e na indústria das línguas, bem como aos actores do sector público. O serviço de informação e as funções operacionais do "site" incluem:



fichas detalhadas de todos os projectos do eContent financiados pela Comunidade Europeia indicando os resultados obtidos; artigos de fundo e numerosas referências a assuntos pertinentes do eContent, etc.

eLearning; electronics industry; training information; eContent programme; EU countries.

Countdown: the challenge of the European Union's eastern enlargement

[Contagem decrescente: o desafio do alargamento da União Europeia aos países do Leste]

Viena: WIIW, 2003

Instituto vienense de comparações económicas internacionais – WIIW

URL: <http://wiiwsv.wsr.ac.at/countdown/>

Countdown é um centro online de informação, documentação e comunicação sobre o processo de alargamento da UE ao Leste. Countdown é um projecto comunitário Interreg II-C co-financiado pela cidade de Viena e a Chancelaria Federal da Áustria e gerido pelo Instituto vienense de comparações económicas internacionais. O projecto tem a participação de uma rede de países associados e de países membros da UE. A criação do centro vem colmatar uma imensa lacuna em matéria de informação e de comunicação nesta área de investigação.

Enlargement of the Community; information service; Eastern Europe.

Erweitertes lebenslanges Lernen im Internationalen Vergleich / Günther Dohmen

[Reforço da formação ao longo da vida: uma comparação internacional].

Chemnitz: Bildungsform Südwestsachsen, 2003, 21 p.

URL: <http://www.tu-chemnitz.de/phil/ebbw/files/dohmen.pdf>

Exposição sobre questões de interesse internacional em matéria de formação ao longo da vida, centrada particularmente sobre o reconhecimento da aprendizagem não formal e informal e da formação anteriormente adquirida. lifelong learning; comparative learning; informal learning; EU countries; OECD countries.

Finanzierung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen: Dokumentation der Konferenz des Forschungsinstituts für Bildungs-und Sozialökonomie am 8. und 9. April 2002 in Köln / Günther Dohmen und Birgitt A. Cleuvers (Hrsg.)

[O financiamento da formação contínua e da formação ao longo da vida: actas da conferência internacional, Colónia, Abril de 2002].

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003 (Schriften zur Bildungs-und Sozialökonomie, 2).

Formação contínua e formação ao longo da vida tornam-se cada vez mais importantes. A nível internacional discutem-se e experimentam-se há anos conceitos de financiamento tais como os custos de formação, fundos para formação, créditos, sistemas de financiamento partilhado, taxímetros ou modelos integrados. Na Alemanha, a análise dos diferentes modelos de financiamento da formação é mais actual do que nunca na perspectiva das reformas previstas e do objectivo de melhorar de maneira sustentável o sistema e as possibilidades de formação. financing of training; financing of education; lifelong learning; continuing vocational training; comparative analysis; economics of education; EU countries; Asia.

Fit for Europe

[Aptos para a Europa]

Nuremberga: Bundesanstalt für arbeit, 2003

URL: <http://europ-online.universum.de/frame.pl>

"Fit for Europe" é um serviço de informação online em sete línguas sobre as possibilidades de trabalho e de formação profissional nos países da União Europeia. Inclui endereços e links pertinentes, bem como um teste linguístico em onze línguas. Este projecto é apoiado pela Comissão Europeia no contexto do programa Leonardo da Vinci.

guidance service; educational guidance; vocational guidance; EU countries.



Kompetenz für der Zukunft: Ausbildung und Lernen in Europa: Zweiter Bericht des Cedefop zur europäischen Berufsbildungsforschung

[**Competências para o futuro: formação e aprendizagem na Europa. Segundo inquérito do Cedefop sobre a formação e ensino profissionais na Europa**]

Manfred Tessaring

In: Politische perspektiven beruflicher Bildung, p. 123-136 (2003). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003. (Meilenteine der beruflichen Bildung, 3).

ISBN 3-7639-3017-5

Tessaring, Manfred

Este capítulo é dedicado ao segundo relatório sobre a investigação no campo da formação e do ensino profissionais na Europa, publicado em 2001. O tema principal é o conceito de "competência". Este relatório, muito completo é composto por cinco partes. A lista dos temas tratados e dos autores é apresentada em anexo.

training research; community policy; Cedefop; EU countries.

Research and policy in open and distance learning: proceedings of the second research workshop of EDEN

[**A investigação e a política na área do ensino aberto e a distância na Europa: actas do segundo workshop sobre investigação do EDEN**].

Budapeste: Eden, 2003, 240 p.

[Rede europeia de educação a distância]

Este estudo oferece um panorama da situação actual, evoluções e desafios futuros para o desenvolvimento da cooperação internacional no ensino aberto e à distância na Europa.

distance study; open learning; eLearning; international cooperation; Europe.

Systeme des Leistungsbezugs bei Arbeitslosigkeit: ein zwischenstaatlicher Vergleich /Heinz Werner, Werner Winkler.

[**Sistemas de indemnização do desemprego: uma comparação internacional**].

In: IAB Werkstattbericht 4 (2003).

Nuremberga: IAB, 2003, 45 p.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung-IAB

ISSN 0942-1688

URL: <http://www.iab.de/ftp/root/Wb0301.pdf>

Depois de definir o termo "desemprego", este relatório passa em revista as políticas (activas e passivas) de emprego (subsídios de desemprego). A seguir apresenta os resultados de uma análise comparativa das abordagens nacionais em matéria de desemprego. É descrita em pormenor a situação dos seguintes países: Dinamarca, Alemanha, França, Canadá, Países Baixos, Áustria, Suécia, Suíça, Estados- Unidos da América, Reino Unido.

unemployment benefit; comparative analysis; social security; employment policy; EU countries; United States; Switzerland.

União Europeia; políticas, programas, actores

Resolução do Conselho de 19 de Dezembro de 2002 com o objectivo de reforçar a cooperação europeia na área do ensino e da formação profissionais/ Conselho da União Europeia. In: Jornal oficial das Comunidades Europeias C 13, p. 2-4 (2003). Luxemburgo: EUR-OP. 2003

URL: http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/res/2003-0013_fr.pdf

Nesta Resolução, o Conselho reafirma o compromisso de reforçar a cooperação na formação e no ensino profissionais, a fim de eliminar obstáculos à mobilidade profissional e geográfica e de promover o acesso à educação e à formação ao longo da vida. Declara também que a cooperação ulterior na área da formação e do ensino profissionais deveria ser reforçada através de acções e políticas elaboradas principalmente no contexto do relatório sobre "Os objectivos concretos futuros dos sistemas de educação e formação", tendo em conta a Resolução sobre a educação e a formação contínuas, e a Estratégia Europeia para o Emprego. A Resolução reconhece a necessidade de dar prioridade aos seguintes elementos: transparência, informação e orientação, reconhecimento das competências e das qualificações, e garantia da qualidade.

Training policy; training partnership; educational policy; international cooperation; European dimension; transparen-



cy of qualifications; recognition of competences; recognition of diplomas; vocational guidance; EU countries.

eLearningeuropa.infoportal.

Barcelona: Pau Education, 2003

Comissão Europeia

URL: <http://www.elearningeuropa.info/>

O portal eLearningeuropa.info está vocacionado para servir de tribuna e de anuário de informação virtual sobre todos os aspectos do eLearning. O site reúne informações preciosas sobre as principais iniciativas nessa área: programas de subvenções, projectos, instituições e recursos actualmente operacionais e em aplicação por toda a Europa. eLearning; training information; training programme; training institution; EU countries.

L'avenir de la stratégie européenne pour l'emploi (SEE) « Une stratégie pour le plein emploi et des emplois de meilleure qualité pour tous » : communication de Comissão au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des Régions /Comissão des Communautés Européennes.

[O futuro da estratégia europeia para o emprego «Uma estratégia para o pleno emprego e empregos de melhor qualidade para todos»: comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, à Comissão Económica e Social e à Comissão das Regiões /Comissão das Comunidades Europeias]

Luxemburgo : EUR-OP, 2003, 24 p. Documents COM ; (2003) 6.

ISSN 0254-1491

URL:

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/_com-2003-0006_fr.pdf

A presente comunicação tem por objectivo apresentar as grandes linhas da nova estratégia europeia para o emprego, com exemplos concretos de objectivos existentes, e considerações e sugestões de eventuais novos objectivos. Isto servirá de base para um debate aberto com todas as partes interessadas, em particular com os Estados-Membros, o Parlamento Europeu, as organizações representativas dos parceiros sociais e a sociedade civil. A Comissão apresentará uma proposta oficial de linhas mestras e

de recomendações para o emprego, que deveria em seguida ser adoptada pelo Conselho no fim do primeiro semestre de 2003.

employment policy; social partners; employment monitoring system; EU countries.

Change in European education and training systems related to information society technologies

[A mudança nos sistemas europeus de formação e ensino profissionais ligados às tecnologias da sociedade da informação] **European Distance Education Network.**

Budapeste: EDEN, 2003, 112 p.

European Distance Education Network – EDEN [Rede Europeia de Educação à Distância]

ISBN 1-898253-3-6

Este estudo trata da situação actual, da evolução futura e dos desafios do desenvolvimento da qualidade do eLearning na Europa. Os principais temas abordados neste relatório são as estratégias de mercado, o impacto das políticas, as práticas inovadoras e os progressos da investigação sobre a inovação na educação e na formação. Este relatório é o principal resultado do primeiro ano de actividade do projecto "L-change", financiado pela DG Sociedade da informação da Comissão.

educational innovation; training innovation; eLearning; technological change; Europe.

Contribution des partenaires sociaux nationaux au processus de Luxembourg /Association européenne de l'excellence territoriale.

[Contribuição dos parceiros sociais nacionais para o processo do Luxemburgo /Associação europeia para a excelência territorial].

Bruxelas: Eurexter, 2003, 65 p.

URL:

http://europa.eu.int.comm/employment_social/news2003/jan/coparso_fr.pdf

A principal missão deste projecto é favorecer o debate e as discussões sobre cerca de vinte iniciativas para o emprego realizadas em doze Estados-Membros e apresentadas pelos parceiros sociais locais a fim de familiarizar os parceiros sociais franceses com os



desenvolvimentos realizados em outros Estados-Membros. Esta abordagem tinha a finalidade de dar o exemplo, empenhando mais activamente os parceiros sociais na sua qualidade de actores a tempo inteiro da Estratégia Europeia para o Emprego (EEE), e reforçar a dimensão territorial desta estratégia a nível regional e local. Os participantes propõem estender o projecto a outros Estados-Membros, sobre questões específicas da EEE. Por outro lado, temas importantes que interessam aos parceiros sociais a nível nacional no contexto dos Planos Nacionais de Acção para o Emprego (PNAE), também foram discutidos, nomeadamente os problemas do desemprego dos jovens, do desemprego de longa duração, da formação inicial e contínua, bem como os problemas ligados à organização do trabalho. A rede experimental incluía parceiros sociais da Alemanha, Espanha e França, que escolheram cada um, parceiros sociais de outros Estados-Membros. Esta troca de pontos de vista permitiu aos parceiros sociais compreenderem melhor as dificuldades de acção do PNAE em cada país. Como conclusão o projecto retira ensinamentos da experiência, faz o balanço das interpretações da EEE entre os participantes, sugere melhorias possíveis e considera as possibilidades de difusão da abordagem metodológica efectuada neste projecto.

Employment policy; social partners; local planning: EU countries.

Programme de travail des partenaires sociaux européens–2003-2005.

[Programa de trabalho dos parceiros sociais europeus–2003-2005]

Bruxelas: Comissão Europeia. Direcção geral do emprego e dos assuntos sociais, 2003, 23p.

URL:http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/dec/prog_de_travail_omm_en.pdf

Por ocasião da (Cimeira para o Diálogo Social) reunida em Genval em 28 de Novembro de 2002, os parceiros sociais apresentaram o seu programa de trabalho. Este programa, cuja execução deverá ter lugar durante os anos 2003 a 2005, baseia-se num largo espectro de instrumentos diversificados e engloba um conjunto de temas de interesse comum para os empregadores e para os trabalhadores, tendo como centro três

grandes eixos prioritários: o emprego, o alargamento e a mobilidade. social partners; social dialogue; EU countries; work programme.

L’avenir de la stratégie européenne de l’emploi : SEE / Comissão europeia.

[O futuro da Estratégia Europeia para o Emprego: Comissão Europeia].

Bruxelas: Comissão Europeia – Direcção Geral do Emprego e dos Assuntos Sociais, 2003, 23p.

URL:

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pubcommission/dgesa/2003-0001_fr.pdf

A comunicação da Comissão Europeia de 14 de Janeiro de 2003 tem por objectivo apresentar as grandes linhas de uma nova estratégia europeia para o emprego (EEE), mais operacional e mais apta a confrontar os novos desafios tais como a aceleração das mudanças económicas, o envelhecimento da população e o alargamento. A Comissão propõe três objectivos globais no contexto da nova estratégia, que reflectem o equilíbrio da agenda de Lisboa: pleno emprego, qualidade e produtividade do trabalho (melhores empregos), coesão e mercado de trabalho que favoreçam a inserção. A comissão recomenda igualmente uma melhor administração na EEE, especialmente através de maior envolvimento dos parceiros sociais e da sociedade civil e de uma racionalização da estratégia em relação a outros processos de coordenação política a nível comunitário, tais como as orientações gerais da política económica. Este documento político tem o objectivo de suscitar um amplo debate sobre a forma futura da EEE como preparação para a cimeira da Primavera. employment policy; social partners; employment monitoring system; EU countries.

Open and distance learning in Europe and beyond: rethinking international cooperation

[Ensino aberto e à distância na Europa e para além: repensar a cooperação internacional / European Distance Education Network]

Budapeste: EDEN, 2003, 595 p.

European Distance Education Network – EDEN [Rede Europeia de Educação à Distância].



Este estudo incide sobre a situação actual, a evolução futura e os desafios do desenvolvimento internacional da cooperação na área do ensino aberto e à distância na Europa.

Distance study; open learning; eLearning; international cooperation; Europe.

Vade-Mecum: textes officiels internationaux concernant les langues moins répandues en Europe /rassemblés para Emese Medgyesi [3ª ed.].

[Textos oficiais internacionais relativos às línguas menos difundidas na Europa/ compilados por Emese Medgyesi]

Bruxelas : BELMR, 4).

ISBN 2960034112

Este volume apresenta os documentos internacionais relativos às línguas e às culturas das comunidades linguísticas minoritárias da Europa, das quais mais de quarenta estão actualmente representadas na BELMR. Também contém uma lista das moradas e dos sites da Internet.

language; minority language; Community policy; language; EU countries.

Lisbon Strategy: time is running out, action needed now

[A estratégia de Lisboa: agir sem demora] / UNICE

Bruxelas: UNICE, 2003, 20p.

União das confederações da indústria e dos empresários da Europa – UNICE

Num relatório de 20 páginas de título evocador, "Time is running out, action

needed now", a UNICE analisa a execução da estratégia elaborada quando da cimeira de Lisboa na Primavera de 2000, bem como os esforços que ainda são considerados necessários para respeitar os prazos de execução decididos em Lisboa. A Unice pede aos decisores políticos que se empenhem em estimular o espírito empreendedor, fazer da inovação uma realidade, libertar o mercado único dos seus entraves, reforçar os recursos humanos para uma maior eficácia e trabalhar por um desenvolvimento sustentável.

entrepreneurship; economic policy; employment policy; EU countries.

European Information Technology Observatory 2003

[Observatório Europeu das Tecnologias da Informação, 2003] / EITO

Francoforte: EITO, 2003, 400 p.e CD-ROM

Observatório europeu das tecnologias da informação – EITO

"O Eito tem sido fortemente apoiado desde a sua fundação pela Direcção Geral III da Indústria da Comissão Europeia e, a partir de 1995, pela Direcção da Ciência, Tecnologia e Indústria da OCDE em Paris. Foi fundada com o apoio dos patrocinadores da EITO, da exposição-feira (*trade fair*) Systems de Munique, Deutsche Telekom, Telecom Itália e Interpro".

information technology; market; trend; forecasting; computer industry; information society; EU countries.



Dos Estados-membros

D Die Lehr-Lern-Perspektive [A perspectiva ensinar-aprender] / Frank Achtenhagen, Ernst G. John.

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003
480 p. (Meilensteine der beruflichen Bildung, 1)
ISBN 3-7639-3015-9

Este livro oferece uma perspectiva global do estado actual da investigação alemã e internacional sobre a formação profissional nas áreas do ensino e da formação. Inclui pesquisas efectuadas no âmbito do programa prioritário DFG, centrado nas profissões, da Acção Europeia COST A11 "Transferability, flexibility and mobility as targets for vocational education and training", bem como do programa dos EUA "How people Learn". Algumas questões centrais da investigação, e respostas correspondentes de outros países europeus ou da região do Pacífico, são também apresentadas. Seguem-se os temas principais: auto-formação, formação sócio cultural, Mastery Learning, inquéritos a empresas, resolução de problemas, questões ligadas à aprendizagem com os "media". De um modo geral, são apresentados temas de interesse actual, a maior parte dos quais são avaliados através de debates.

training research; vocational training; teaching; learning; training development; Germany.

Politische Perspektiven beruflicher Bildung

[Perspectivas políticas da formação e ensino profissionais] / Frank Achtenhagen, Ernst G. John.

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003
411 p. (Meilensteine der beruflichen Bildung, 3).
ISBN 3-7639-3017-5

Este volume é dedicado às perspectivas políticas da formação e do ensino profissionais. Inclui relatórios de trabalhos relativos à actividade das instituições encarregadas de difundir formações decisivas neste domínio a nível nacional e internacional (BIBB,

SOFI, Cedefop). Outros contributos tratam questões políticas da actualidade, algumas de âmbito geral e outras muito específicas, tal como se apresentam em diferentes países da Europa, da América ou da Ásia.

training policy; vocational training; vocational education; training research; training development; Germany.

DK The Danish FoU Programme: innovation and development of the Danish VET system: a case of good practice

[O Programa FoU Dinamarquês: inovação e desenvolvimento do sistema FEP dinamarquês: um caso de boas práticas] / Pia Cort [et al.].

Frederiksberg: DEL, 2003, 41 p.
Cort Pia; Danmarks Erhvervs-pædagogiske Laereruddannelse – DEL

Em 1999 o prémio Bertelsmann recompensou a capacidade de inovação do sistema FEP dinamarquês. Esta capacidade é assegurada nomeadamente pelo Programa dinamarquês para a inovação e desenvolvimento (Forsogs – og Udviklingsprogram – FoU). Este programa integrou as actividades de inovação e desenvolvimento na prática quotidiana dos estabelecimentos de formação profissional da Dinamarca. Esta publicação descreve o programa e o seu quadro legislativo, bem como o modo como ele contribuiu para o desenvolvimento das competências dos formadores, das escolas e do conjunto do sistema. O FoU é apresentado como um exemplo de boas práticas susceptível de inspirar uma reflexão noutros países europeus.

research programme; training system; vocational training; training reform; professionalism; vocational teacher; school; research development; Denmark.

De gymnasiale uddannelser; redego-relse til Folketinget / Undervisningsministeriet.

[Segundo ciclo do ensino secundário: declaração do Parlamento dinamarquês].



Copenhague: UVM, 2003 – 73 p.
 ISN 87-603-2288-8
 URL: <http://pub.uvm.dk/2003/gym/>

Em Junho de 2002, o governo dinamarquês publicou o seu plano de acção para "Uma educação melhor". O elemento central deste plano consistia no aperfeiçoamento global do nível dos programas de ensino, desde o primário ao superior. Esta publicação descreve a proposta do governo para uma reforma dos programas do ensino secundário geral (Gymnasium), o exame de admissão ao ensino superior (HF) e os programas de orientação profissional do segundo ciclo do secundário (hxx e htx). No que respeita aos dois primeiros, a reforma proposta é radical, enquanto que apenas é alterada a estrutura dos programas hxx e htx. A reforma visa principalmente reforçar o nível dos programas e das qualificações dos estudantes, a fim de poderem prosseguir os seus estudos na universidade. Outros aspectos contemplados nas propostas do governo dizem respeito à necessidade de fixar um objectivo claro para o ensino, à renovação das modalidades de exame e à motivação dos estudantes.

upper secondary education; educational reform; skill; learning strategy; examination; student; Denmark; work programme.

Kompetence

[Compétences]/

Undervisningsministeriet.

In: **Uddannelse 1, 56 p. (2003).**

Copenhaga: UVM, 2003

ISSN 0503-0102

URL:

<http://udd.uvm.dk/200301/index.ht?/menuid=4515>

Undervisningsministeriet – UVM

Este número de "Uddannelse", tem como tema o conceito de competência e a sua evolução desde 1999, data do precedente número dedicado a este assunto. Desde então, os conceitos de competência e de desenvolvimento das competências entraram na língua dinamarquesa e são, a partir de então, de uso cada vez mais frequente do que os de qualificações e de análise das qualificações. O primeiro artigo aborda o conceito de um ponto de vista histórico. O artigo mostra como este conceito ultrapassou o de qualificação. Os artigos

seguintes analisam o conceito do ponto de vista dos indivíduos e das organizações, bem como numa perspectiva nacional e internacional.

skill; educational policy; personal development; assessment of competences; culture; qualification; Denmark.

GR Vocational Training Dynamic Development with a European perspective: Organisation of Vocational Education and Training – OEEK

[Desenvolvimento dinâmico da formação profissional numa perspectiva europeia: a Organização para a formação e ensino profissionais – OEEK] / OEEK

Atenas: OEEK, 2003, 6 p.

A Organização para a formação e ensino profissionais) Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis kai Katartisis – OEEK) é a entidade responsável pela planificação, organização, execução e suporte da formação profissional na Grécia. Autónoma do ponto de vista administrativo e financeiro, a Organização é supervisionada pelo Ministério da Educação Nacional e dos Assuntos Religiosos. Para além disso, dirige e gere os 130 centros de formação profissional públicos do país e supervisiona os 65 estabelecimentos privados.

training development; training institution; curriculum development; recognition of diplomas; certification of competences; Greece.

IRL Sustaining progress: social partnership agreement 2003-2005

[Manter o progresso: acordo de parceria social, 2003-2005] / Governo da Irlanda.

Dublin: Stationery Office, 2003, 123 p.

ISBN 0-7557-1550-0

URL:

<http://www.taoiseach.gov.ie/upload/publications/2123.pdf>

Trata-se da sexta publicação de uma série de acordos entre o governo e os parceiros sociais para manter a paz social e o progresso durante este período de incerteza económica. Este acordo é a continuação do precedente programa 2000 para a prosperidade e o progresso



(Programme for Prosperity and Progress). A primeira parte do documento define o alcance global do acordo, bem como as dez iniciativas específicas que devem estar em curso no período de duração do novo Acordo. Sublinha o compromisso com os parceiros sociais sobre estas iniciativas, bem como o contexto político alargado, que tem em consideração a política macro-económica, o desenvolvimento económico e a prosperidade, bem como a criação de uma sociedade equitativa e inclusiva. A segunda parte expõe os termos do anteprojecto do acordo salarial temporário e aborda algumas questões relacionadas com este acordo, por exemplo o projecto do salário mínimo, a questão das parcerias sobre o local de trabalho e as relações profissionais na indústria. O documento apresenta um leque de medidas destinadas, entre outros objectivos, a proteger os direitos dos trabalhadores, a melhorar as qualificações graças à formação no posto de trabalho, a favorecer a formação de pessoas deficientes, a manter os programas para um melhor equilíbrio entre a vida profissional e a vida privada e, enfim, a desenvolver políticas integradas para os trabalhadores migrantes.

collective agreement; social partners; incomes policy; economic development; social integration; in service training; disabled worker; migrant worker; Ireland

A framework for quality in Irish universities: meeting the challenge of change

[Um contexto para a qualidade nas universidades irlandesas: responder ao desafio da mudança] /Conference of Heads of Irish Universities.

Dublin: CHIU, 2003, 80 p.

URL: <http://www.chiu.ie/Quality.pdf>

Na Irlanda, como em numerosos outros países assiste-se há algumas dezenas de anos a um aumento maciço do número de estudantes no ensino superior. Este aumento é acompanhado de uma diversificação mais marcada da população estudantil que procura respostas inovadoras da parte dos prestadores de ensino superior. As sete universidades irlandesas realizaram transformações significativas na área da cultura, da gestão e da utilização dos recursos; modificaram também a sua

abordagem das funções de base que são o estudo e o ensino, a investigação e o serviço prestado à sociedade. Esta publicação marca uma etapa importante na evolução de um contexto para a qualidade, baseado nos esforços conjugados das sete universidades. O estabelecimento de uma comissão de qualidade das universidades (Irish Universities Quality Board) deverá reforçar ainda mais a aplicação de uma abordagem sistemática de melhoria da qualidade. Esta publicação descreve os procedimentos que serão utilizados para as actividades de inspecção, associadas à garantia da qualidade nas universidades e para realizar o acompanhamento destas inspecções. Criada para estimular o debate, a publicação aparece como um complemento de outros recursos, incluindo um web-site e uma conferência anual sobre o tema da qualidade.

University; quality management; Ireland.

P Avaliação da formação: glossário anotado. Zelinda Isabel Jorge Cardoso [et al.].

Lisboa: INOFOR, 2003, 116 p.

ISBN 972-8619-47-2

Ao publicar este glossário, os autores tiveram o objectivo de criar as condições necessárias à realização de um percurso que facilite a cultura da avaliação nas organizações, e contribuir deste modo para a caracterização de práticas de avaliação já existentes. Os autores tentaram também pôr à disposição dos utilizadores um conjunto de suportes que poderiam ajudá-los a reflectir sobre a avaliação da formação profissional. A apresentação deste glossário tem a finalidade de uniformizar os termos escolhidos relativamente a determinados conceitos que dizem respeito à temática da avaliação da formação.

Training evaluation; terminology; Portugal.

Dimensão social e imigração /Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento – DEPP.

Oeiras: Celta Editora, 2003, 165 p.

(Cadernos Sociedade e Trabalho, 3).

ISBN 972-704-227-9

O caderno nº 3 acabado de publicar, resulta da compilação de documentos e



comunicações feitos durante um seminário de apresentação do relatório "A situação social na União Europeia, 2002", como um tema especial subordinado à mobilidade geográfica, em especial à interação dos diversos modelos de mobilidade (dos movimentos pendulares à imigração) e do tecido social europeu. Deve ser assinalado como conclusão pertinente do debate sobre a temática "dimensão social e imigração" o papel-chave da educação e da formação na integração económica e social. Proporcionar aos imigrantes e aos seus filhos o acesso à educação, especialmente aos que têm baixos níveis de qualificação e/ou escolaridade, criar oportunidades de trabalho adequadas e remover as barreiras à procura da habitação são alguns aspectos de importância capital para uma integração plena, sem discriminação, na economia e na sociedade do país de acolhimento. labour market; migrant integration; migrant training; social discrimination; social integration; social mobility; social structure; Portugal.

Formação Profissional na Europa: cultura, valores e significados /Coord. Eduardo Álvaro do Carmo Figueira. Lisboa: INOFOR, 2003, 275 p. (Novos formadores).

A rede VET FORUM foi formada em 1994, como um espaço não formal de debate, por investigadores de várias áreas científicas englobando recursos humanos, emprego e exclusão social; tem sido financiada, desde 1998, pelo 4º programa-quadro de investigação da União Europeia. Esta rede tem o objectivo essencial de oferecer um lugar de debate, onde sejam discutidas as questões relacionadas com os recursos humanos e o seu papel no desenvolvimento económico e social da UE e respectivos Estados-Membros; por outro lado, contribuirá para o desenvolvimento de uma Comunidade Europeia de investigação, de natureza multicultural e interdisciplinar, que desenvolva a dimensão europeia da formação profissional. O presente documento, publicado pelo VET FORUM, trata quatro temas relativos à formação: "Cultura, valores e significados"; "Mudar as relações entre a educação e o trabalho", "Estratégias para a avaliação dos programas" e "Desafios à investigação – considerações". Os textos incluem

diferentes reflexões sobre cada uma destas temáticas e englobam diversas perspectivas e modelos. O objectivo desta publicação é abrir pistas para debate sobre o tema da formação profissional, permitindo simultaneamente um conhecimento mais profundo deste tema e funcionando como documento de referência para o desenvolvimento dos recursos humanos. Culture; entry into working life; evaluation; curriculum development; Europe; Portugal.

UK Evaluation of the Skills Development Fund / a research brief by GHK
[Avaliação do Fundo de desenvolvimento das competências / Relatório do inquérito GHK encomendado pelo Ministério britânico da Educação e das Competências].
Norwich: HMSO, 2003, 101 p.
ISBN 1-84185-820-x

O Fundo de Desenvolvimento das Competências (Skills Development Fund, SDF) foi criado para apoiar iniciativas das agências de desenvolvimento regional (Regional Development Agencies, RDA) com a finalidade de avaliar o nível geral das competências. Esta avaliação tem o objectivo de determinar o impacto do Fundo na actualidade, em particular quanto ao tipo de actividades apoiadas e aos resultados obtidos; trata-se igualmente de avaliar se os projectos financiados por esta ajuda correspondem às necessidades dos empregadores e contribuem para o desenvolvimento da economia regional. Skill development; training allowance; regional and local authority; training evaluation; local planning; United Kingdom; England.

Supporting access to ICT for BME groups in deprived areas: approaches to good practice
[Suportar o acesso às TIC da comunidade negra e das outras minorias étnicas: abordagens de boas práticas] / Department for Education and Skills.
Norwich: HMSO, 2003, 113 p.
ISBN 1-84185-875-7

Este relatório apresenta os resultados de uma pesquisa sobre boas práticas na



área da promoção do acesso da comunidade negra e das outras minorias às tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Onze estudos de caso foram realizados no contexto desta investigação. Este volume resume as exposições respectivas de cada estudo sob a forma de um resumo sucinto das abordagens de boas práticas. Tendo em conta os obstáculos observados ao analisar as necessidades, o relatório faz recomendações para melhorar as condições de acesso.

Information technology; minority group; racial discrimination; United Kingdom.

Learning for the future: neighbourhood renewal through adult and community learning: a guide for Local Authorities

[Aprender para o futuro: a renovação das colectividades graças à educação dos adultos e à formação comunitária; um guia para os responsáveis locais] /B.Merton et al., editado por

Cheryl Turner.

Leicester: NIACE, 2003, 160 p.
ISBN 1-86201-148-6

A criação de oportunidades de aprendizagem adequadas é o centro da estratégia nacional para a renovação das colectividades. As autarquias locais desempenham, em potência um papel-chave neste domínio, especialmente no que respeita à oferta de educação e formação para os adultos e as comunidades. Este guia tira conclusões dos ensinamentos da experiência nesta área e oferece aos responsáveis locais informações sobre a estratégia nacional, orientação sobre as boas práticas na área da formação dos adultos e das comunidades, conselhos práticos sobre financiamento e uma série de estudos de caso instrutivos, susceptíveis de ajudar a reflectir.

local authority; adult learning; local training initiative; Community programme; Community finance; United Kingdom.





Refernet: Rede europeia de referência e conhecimento

CEDEFOP

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
P.O. Box 22427
GR-55102 THESSALONIKI
Tél. (30) 23 10 49 01 11 Général
Tél. (30) 23 10 49 00 79 Secrétariat
Fax (30) 23 10 49 00 43 Secrétariat
Marc Willem, Head of Library & Documentation Service
E-mail: mwi@cedefop.eu.int
Documentary Information Network Secretariat
E-mail: doc_net@cedefop.eu.int
Web address:
<http://www.cedefop.eu.int>
Web address:
<http://www.trainingvillage.gr>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 38
D-53113 BONN
Tel. (49-228) 10 71 602 Dr. G. Hanf
Tel. (49-228) 10 72 131 M. Krause
Fax (49-228) 10 72 974
Dr. G. Hanf
E-mail: hanf@bibb.de
Martina Krause
E-mail: krause@bibb.de
Web address: <http://www.bibb.de>

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
4, avenue du State de France
F-93218 SAINT DENIS LA PLAINE
Cedex
Tel. (33-1) 55 93 91 91
Fax. (33-1) 55 93 17 28
Patrick Kessel, Director
E-mail: kessel@easynet.fr
Henriette Perker
E-mail: h.perker@easynet.fr
Stéphane Héroult
Documentation Department
E-mail: s.heroult@easynet.fr
Web address: <http://www.centre-inffo.fr>

ETUDES ET FORMATION S.A

335 route de Longwy
L-1941 LUXEMBOURG
Tel. (352) 44 91 99
Fax. (352) 44 92 08
Marc Ant, Director
E-mail: marcant@etform.lu
Web address: <http://www.etform.lu>

VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tel. (32-2) 50 61 321
R. Van Weydeveldt
Fax (32-2) 50 61 561
Reinald Van Weydeveldt,
Documentation
E-mail: rvweydev@vdab.be
Web adresse: <http://www.vdab.be>

OEEK

Organization for Vocational Education and Training
Ethnikis Antistatis 41 & Karamanoglou
GR-14234 ATHENS
Tel. (30) 21 02 70 91 44 E. Barkaba
Fax (30) 21 02 70 91 72
Ermioni Barkaba, Head of Documentation
E-mail: tm.t-v@oEEK.gr
Web address: <http://www.forthnet.gr/oEEK/>

FAS

The Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
DUBLIN 4, Ireland
Tel. (353-1) 60 70 536
Fax. (353-1) 60 70 634
Margaret Carey, Head of Library & Technical Information
E-mail: margaret.carey@fas.ie
Jean Wrigley, Librarian
E-mail: jean.wrigley@fas.ie
Web address: <http://www.fas.ie>

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
The Dutch Centre for The Innovation of Education and Training
Pettellaarpark 1, Postbus 1585
5200 BP's-HERTOGENBOSCH
The Netherlands
Tel. (31-73) 68 00 800
Tel. (31-73) 68 00 619 M. Maes
Fax (31-73) 61 23 425
Martine Maes
E-mail: mmaes@cinop.nl
Annemiek Cox
E-mail: acox@cinop.nl
Web address: <http://www.cinop.nl/internationaal>

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter
Mobility in Education and Training
Fiolstræde 44
DK-1171 KØBENHAVN K
Tel. (45-33) 95 70 00
Fax (45-33) 95 70 01
Mr. Benny Dylander, Director
E-mail: bd@ciriusmail.dk
Svend-Erik Povelsen
E-mail: sep@CiriusMail.dk
Web adresse: <http://www.ciriusonline.dk/>

INEM

Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito 9
E-28027 MADRID
Tel. (34-91) 58 59 582 General
Tel. (34-91) 58 59 834
M. Luz de las Cuevas Torresano
Fax. (34-91) 37 75 881
Fax (34-91) 37 75 887
Ana Maria Martin Arahuetes, Deputy Director General of Technical Services
María Luz de las Cuevas Torresano
Information/Documentation
E-mail: mluz.cuevas@inem.es
Web address: <http://www.inem.es>

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, General Director
Colombo Conti, Head of Documentation
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Maria Elena Moro
E-mail: m.moro@isfol.it
Web address: <http://www.isfol.it>

abf-Austria

Austrian Institute for Research on Vocational Training
Wipplingerstraße 35/4
A-1010 WIEN
Tel. (43-1) 31 03 334 P. Schlögl
Fax (43-1) 31 97 772
Peter Schlögl
E-mail: p.schlogl@oeibf.at
Web address: <http://www.oeibf.at>



Organizações associadas

INOFOR

Instituto para a Inovação na Formação
Av. Almirante Reis nº 72
1150-020 Lisboa
Tel. (351) 21 810 70 12
Fax: (351) 21 810 71 90
J. Frias Gomes, Presidente
Fernanda Ferreira
e-mail: fernanda.ferreira@inofor.gov.pt
Web address: <http://www.inofor.pt>

QCA

Qualifications and Curriculum
Authority
83 Piccadilly
LONDON
W1J 8QA
United Kingdom
Tel. (44-20) 75 09 55 55
David Handley
Fax (44-20) 75 09 66 66
David Handley
E-mail: HandleyD@qca.org.uk
Natalia Cuddy
E-mail: cuddyn@qca.org.uk
Web address: <http://www.qca.org.uk>

DGEAC

Commission européenne
DG Education et Culture
Rue de la Loi, 200
B-1049 BRUXELLES
Tel. (32-2) 29 57 562 E. Spachis
Tel. (32-2) 29 55 981 D. Marchalant
Fax. (32-2) 29 55 723
Fax. (32-2) 29 64 259
Eleni Spachis
E-mail: eleni.spachis@cec.eu.int
Dominique Marchalant
E-mail:
dominique.marchalant@cec.eu.int
Web address: http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

OIT

Centre international de formation de l'OIT
Viale Maestri del Lavoro, 10
I-10127 TORINO
Tel. (39-011) 69 36 510
Fax. (39-011) 69 36 535
Catherine Krouch, Documentation
E-mail: krouch@itcilo.it
Web address: <http://www.itcilo.org>

NBE

Opetushallitus
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. (358-9) 77 47 71 24 M. Kyrö
Tel. (358-9) 77 47 72 43 A. Mannila
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69
Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Arja Mannila
E-mail: arja.mannila@oph.fi
Kari Nyysölä
E-mail: kari.nyysola@oph.fi
Web address: <http://www.oph.fi>

MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla
EDUCATE - Iceland
Laugavegi 51
IS-101 REYKJAVIK
Tel. (354) 51 12 660
Fax. (354) 51 12 661
Thóra Stefánsdóttir, General Director
E-mail: thora@mennt.is
Adalheidur Jónsdóttir, Project Manager
E-mail: alla@mennt.is
Bára Stefánsdóttir, Librarian
barastef@ismennt.is
Web address: <http://www.mennt.is>

EURYDICE

The Education Information Network in Europe
Le réseau d'information sur l'éducation en EUROPE
Avenue Louise 240
B-1050 BRUXELLES
Tel. (32-2) 60 05 353
Fax. (32-2) 60 05 363
Patricia Wastiau-Schlüter, Director
E-mail:
patricia.wastiau.schluter@eurydice.org
Arlette Delhaxhe
E-mail: arlette.delhaxhe@eurydice.org
Web address: <http://www.eurydice.org>

ILO/BIT

Bureau International du Travail
4, Route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel. (41-22) 79 96 955
Fax. (41-22) 79 97 650
Pierrette Dunand
Employment & Training Department
Documentalist
E-mail: dunandp@ilo.org
Web address: <http://www.ilo.org>

Statens Skolverket

National Agency for Education
Kungsgatan 53
SE-106 20 STOCKHOLM
Tel. (46-8) 72 33 200
Fax (46-8) 24 44 20
Annika Andrae Thelin,
Director of Research
E-mail: annika.andrae-thelin@skolverket.se
Eva Öjborn
E-mail: eva.ojborn@skolverket.se
Web address: <http://www.skilverket.se>

Teknologisk 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
Web address: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

FVET

Foundation for Vocational Education And Training Reform
Liivalaia 2
EE-10118 TALLINN
Tel. (372) 63 14 420
Fax (372) 63 14 421
Lea Orro, Managing Director
E-mail: lea@sekr.ee
Eeva Kirsipuu
E-mail: eeva.Kirsipuu@sekr.ee
Web address: <http://www.sekr.ee/eng/index.html>

DFES

Department for Education and Skills
Room E3, Moorfoot
SHEFFIELD S1 4 PQ
United Kingdom
Tel. (44-114) 25 93 339
Fax (44-114) 25 93 564
Amanda Campbell, Librarian
E-mail:
enquires.library@dfes.gov.uk
Web address: <http://www.dfes.gov.uk/index.htm>

ETF

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 TORINO
Tel. (39-011) 63 02 222
Fax (39-011) 63 02 200
Gisela Schüring, Information and Publications Department
E-mail: gis@etf.eu.int
Web address: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

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
Juan Andres Tellagorry
Documentalist
E-mail: tellagor@cinterfor.org.uy
Web address: <http://www.cinterfor.org.uy>



Últimos números
publicados
em português



Nº 25/02

- Ettore Gelpi, cidadão do mundo, especialista internacional em ciências da educação, defensor dos direitos humanos e anarquista moderno (Norbert Wollschläger)
- Novos paradigmas para a formação e a comunicação (Norbert Wollschläger)
- Dinâmica da educação e dos sistemas educativos (Jean Vincens)
- Tentativas de modernização na formação profissional - procura de equilíbrio entre o conceito modular e o conceito profissional (Mathias Pilz)
- Colmatar o fosso entre teoria e prática na formação profissional nos Países Baixos (Gäby Lutgens, Martin Mulder)
- Estágios práticos de formação na empresa e programas de formação: o caso espanhol (Fernando Marhuenda)
- Concepção e avaliação dos programas de estágios de formação na empresa: perfil da equipa de apoio (Miguel Aurelio Alonso Garcia)
- Educação: modernização urgente-mudanças estruturais, novas ambições educativas e globalização são os novos desafios (Arthur Scgneberger)
- Evolução nos sistemas irlandeses de formação e ensino: o caso do Irish Leaving Certificate Applied (Jim Gleason)

Nº 26/02

Investigação sobre a orientação – Comunicações
apresentadas em Salonica, em 19 e 20 de Outubro 2000, no âmbito da Ágora X do Cedefop sobre a «Orientação Social e Profissional»

- Investigação sobre a orientação Ágora X do Cedefop sobre a orientação social e profissional (Éric Fries Guggenheim)
- Problemáticas e finalidades da orientação (Jean Guichard)
- Orientação profissional, formação e emprego. Preparação para uma profissão ou adaptação ao mercado de trabalho (Jean-François Germe)
- O desenvolvimento dos recursos humanos na Europa numa encruzilhada (Barry Nyhan)
- Aprendizagem colaborativa assistida por computador: Um incentivo para uma aprendizagem mais profunda (An Verburgh, Martin Mulder)
- A mobilidade na Europa (UE e EEE), particularmente nas profissões da área da saúde e na perspectiva do reconhecimento das qualificações profissionais neste sector (Burkart Sellin)
- Formação de auxiliares: rede de segurança ou preparação para a vida activa? (Jittie Brandsma)
- Transferência do local de aprendizagem para o estrangeiro: um projecto-piloto na Alemanha (Wolfgang-Dieter Gehrke, Peter-Jörg Alexander)





Nº 27/02

Artigos de Investigação

- Rumo à educação do futuro (Friedrich Scheuermann)
- Aprendizagem colectiva: perspectivas teóricas e modelos de apoio à formação em rede (Maarten de Laat, Robert-Jan Simons)
- As organizações podem “aprender a aprender” (Randolph Preisinger-Kleine)

Análise das políticas de formação profissional

- E-learning: a experiência das PME (David Guile)
- A formação inicial de raparigas nas novas profissões relacionadas com as tecnologias da informação e da comunicação: o caso da Alemanha (Agnes Dietzen)

As tecnologias da informação e da comunicação (TIC), o *e-learning* e o desenvolvimento regional e local

- As TIC, o *e-learning* e o desenvolvimento local (Brian Dillon)
- O *e-learning* como estratégia para a criação de associações regionais (Hanne Shaphyro)



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:

CID – Centro de Informação e Documentação do Departamento de Estudos, Estatística 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.

A Revista Europeia “**Formação Profissional**” foi publicada de 1994 a 1996, três vezes por ano, em nove línguas (DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT).

A partir de 1997 é publicada em alemão, espanhol, francês e inglês.

Desde essa data a publicação em português é da responsabilidade do Ministério da Segurança Social e do Trabalho de Portugal.

A assinatura anual inclui todos os exemplares da Revista “Formação Profissional” publicados de Janeiro a Dezembro.

Se até 30 de Novembro não for cancelada, será automaticamente renovada para o ano seguinte.

Revista Europeia “Formação Profissional”

Nº 28 Janeiro - Abril 2003/I

CEDEFOP

MINISTÉRIO DA SEGURANÇA
SOCIAL E DO TRABALHO **MSST**

| | |
|------------------|---------|
| Preço: | |
| Por número | € 10,00 |
| Assinatura anual | € 20,00 |

A assinatura anual inclui todos os exemplares da Revista “Formação Profissional” publicados de Janeiro a Dezembro. Se até 30 de Novembro não for cancelada, será automaticamente renovada para o ano seguinte.

