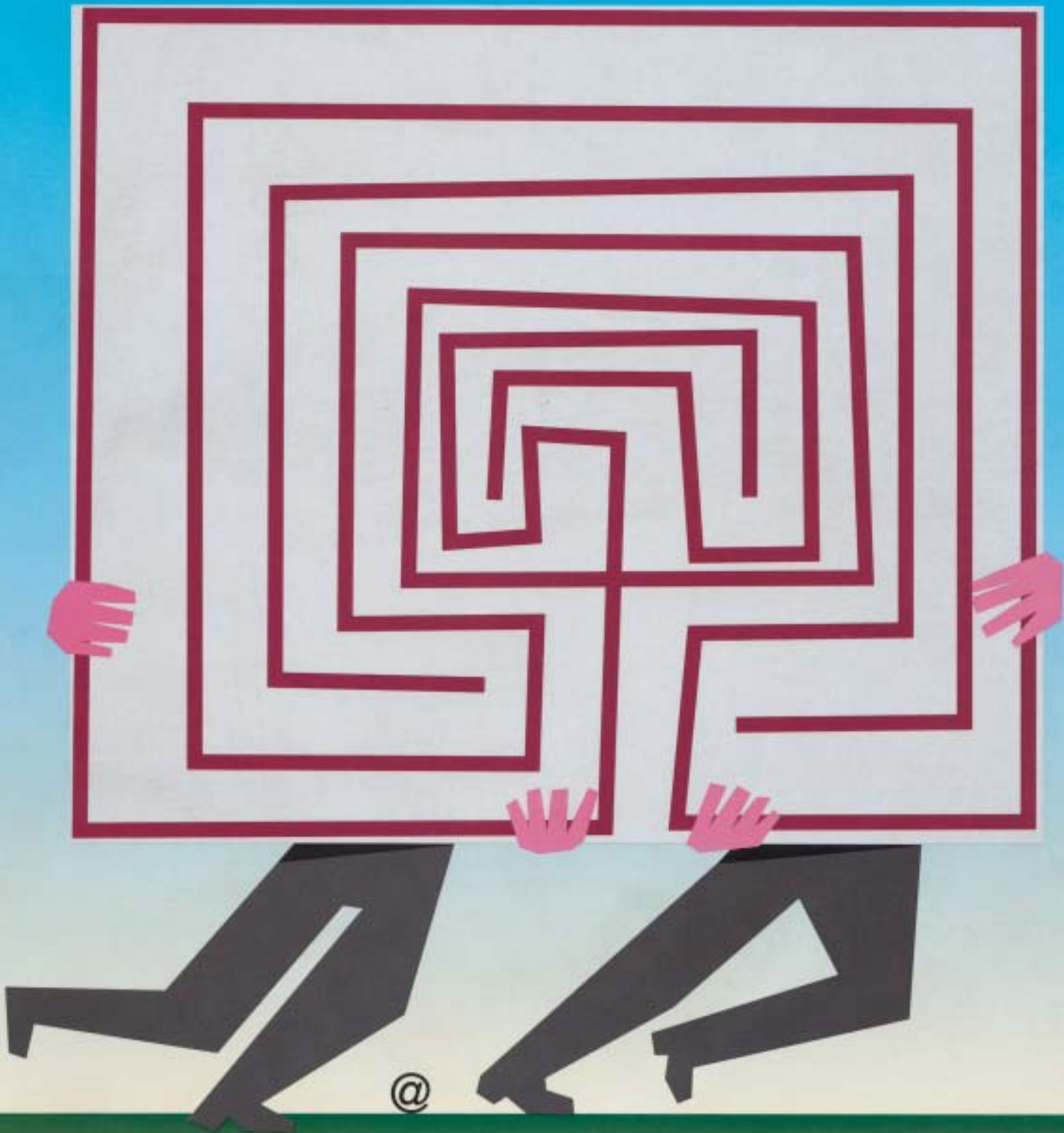


FORMAÇÃO

Revista europeia

PROFISSIONAL





Índice

Investigação

A qualidade do e-learning 3

Ulf Ehlers

Como definir a qualidade do e-learning na perspectiva do formando?

Organizações aprendentes: entre o ideal e a realidade 18

Christian Harteis

Os resultados de um estudo realizado em duas empresas mostram que a realidade nem sempre corresponde às grandes afirmações retóricas.

Definição das políticas dos estabelecimentos de ensino com base em debates electrónicos entre docentes e membros da direcção 29

P.M. van Oene, M. Mulder, A.E. Veldhuis-Diermanse e H.J.A. Biemans

Em que medida a participação dos docentes na definição das políticas dos estabelecimentos de ensino pode ser estimulada pelo trabalho cooperativo assistido por computador?

Análise das políticas de formação profissional

Experiências de criação de empresas apoiadas por centros de formação profissional no País Basco espanhol 40

Imanol Basterretxea, Ana González, Aitziber Olasolo, María Saiz, Lola Simón

Este artigo analisa algumas experiências destinadas a fomentar o espírito empresarial e a criação de empresas junto dos alunos dos centros de formação profissional do País Basco espanhol.

Dificuldades e perspectivas da formação profissional em África - as experiências de Misereor 56

Thomas Gerhards

O ensino profissional em África atravessa uma crise. Para conseguir atingir as populações desfavorecidas, proporcionar emprego e cobrir os custos, é necessário e possível implementar a subsidiariedade, a formação cooperativa, o apoio à aprendizagem informal e à gestão empresarial eficiente, como revela o exemplo do centro de formação profissional CTAP, no Chade.

Estratégias do tempo de formação nas empresas - estudos empíricos sobre a aplicação prática da formação 68

Sabine Schmidt-Lauff

Este artigo centra-se sobre a problemática da distribuição do tempo de trabalho e do tempo de formação num contexto de flexibilização da organização do trabalho. O autor interroga-se sobre o futuro do co-investimento em formação que vigora na Alemanha.



A ligação entre a escola e a vida activa - Quais os métodos adoptados pelas escolas capazes de criar as condições propícias à inserção dos jovens na vida activa e no mundo do trabalho?

78

Marita Olsson

Na Suécia, a maioria dos estabelecimentos de ensino são públicos; no entanto, actualmente, as escolas privadas começam a ter um peso importante na medida em que contribuem para aumentar a variedade, a concorrência e o desenvolvimento geral do sistema escolar. Este artigo revela que as diferentes metodologias adoptadas pelas escolas privadas criam condições favoráveis para os jovens com diferentes interesses e necessidades.



A qualidade do *e-learning*

O formando enquanto categoria fundamental de garantia da qualidade

O resultado de numerosas análises revela que o futuro do *e-learning* vai ser jogado na vertente da qualidade¹. Por exemplo, o estudo KPMG, publicado em Novembro de 2001, sob o título *e-Learning zwischen Euphorie und Ernüchterung*² [O *e-learning* entre a euforia e a desilusão] mostra, de forma pormenorizada, que, neste domínio, não basta o apoio de uma boa tecnologia, importa, sobretudo, prestar mais atenção à cultura formativa na empresa e aos próprios formandos, sendo, para isso, necessário ter o apoio de modelos eficazes que ainda é preciso descobrir³. Berlecon, IDC (International Data Corporation) e outras entidades chegaram à conclusão de que o *e-learning* constitui um mercado em expansão, mas que o seu potencial só poderá desenvolver-se plenamente quando for dada resposta à questão dos modelos que garantam a qualidade⁴. O desenvolvimento e a garantia da qualidade constituem, assim, o tema central da polémica sobre o *e-learning*⁵. A procura de modelos que garantam a qualidade é cada vez mais actual. Como se pode verificar, o debate sobre a qualidade assume uma importância cada vez maior no contexto mais amplo da educação e da formação, tendo contribuído para isso o choque provocado pelo estudo PISA, que representou um papel de catalisador, impossível de subestimar.

Também a nível europeu, o desenvolvimento da qualidade no sector educativo, em geral, e no *e-learning*, em particular, desempenha um papel cada vez mais

importante. Por exemplo, a Comissão Europeia – no quadro da iniciativa *e-Learning* – apoia actualmente diversos projectos de investigação com vista ao desenvolvimento e à harmonização do debate europeu sobre a qualidade do *e-learning*. Assim, o projecto europeu "European Quality Observatory (EQO)" (www.eqo.info) criou um portal Internet no qual é possível analisar e comparar os numerosos sistemas de qualidade diferentes e concorrenciais que existem na Europa⁶. Um dos principais objectivos do EQO consiste na promoção de sistemas de qualidade no sector da educação e da formação. Também no âmbito das normas de qualidade, foram feitos esforços para sincronizar as discussões à escala internacional⁷.

O significado particular do desenvolvimento da qualidade suscita imediatamente duas questões: (1) O que é a qualidade? (2) Como garanti-la? Se pretendemos que o *e-learning* assuma, no futuro, um valor comparável ao das acções de formação tradicionais, é fundamental que encontremos as respostas correctas às referidas perguntas. A vantagem é que o *e-learning* não interfere com os princípios básicos de garantia da qualidade, o que significa que, para o desenvolvimento de um modelo de garantia de qualidade do *e-learning*, é possível recorrer a sistemas, a modelos e a métodos já comprovados.

Mas existe também um inconveniente – e é aqui que se situa o desafio: os problemas com as abordagens desenvolvidas até agora mantêm-se. Logo que se

Ulf-Daniel Ehlers

Centro de Investigação sobre a Qualidade no âmbito Educativo e Social, Universidade de Bielefeld

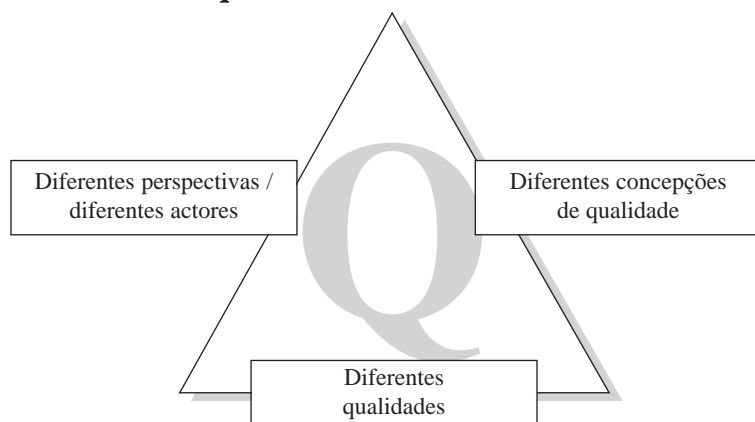
O resultado de numerosas análises e acontecimentos recentes revela que a qualidade é um elemento decisivo para o futuro do *e-learning*. Isto significa que a garantia da qualidade assume uma importância particular, o que coloca duas questões: O que é a qualidade? Como garanti-la? Se pretendemos que o *e-learning* assuma, no futuro, um valor comparável ao das acções de formação tradicionais, é fundamental que encontremos as respostas correctas às referidas perguntas.

Partindo deste ponto, o presente artigo traça as grandes linhas para uma garantia da qualidade centrada nas necessidades do formando e faz, pela primeira vez, referência aos resultados do maior estudo sobre a qualidade do *e-learning* na perspectiva do formando (Lernqualitaet.de), no qual a investigação em matéria da qualidade orientada para o sujeito se opõe aos critérios de qualidade objectivos. Daí resulta uma abordagem da garantia da qualidade que integra o formando.



Gráfico 1

As dimensões da qualidade



definição ISO 900X^{8]} - deve ser negociado entre teorias científicas mais ou menos desenvolvidas e interesses políticos ou sociais subjectivos. Donabedian (1968), na sua definição da qualidade, põe em destaque o carácter relacional deste conceito: segundo ele, a qualidade consiste no grau de concordância entre um determinado rendimento e os objectivos estabelecidos para esse rendimento⁹. Dito deste modo, a qualidade limita-se a descrever uma relação de proporção. É evidente que a polémica sobre a qualidade consiste num debate sobre uma categoria metateórica, relacionado com a natureza do objecto considerado.

coloca a questão de definir exactamente a qualidade do *e-learning*, penetra-se num terreno extremamente heterogéneo e semeado de conceitos, de métodos e de propostas. É, pois, necessário começar por esclarecer o conceito de qualidade e, em seguida, aplicar metodicamente esta noção ao *e-learning*.

A qualidade será um conceito com múltiplas perspectivas?

A qualidade da formação ou, num contexto mais vasto, a qualidade da educação, é um conceito que apresenta múltiplas perspectivas. Não constitui uma grandeza absoluta, mas depende sempre do contexto específico no qual é aplicado. Em nenhum país da Europa existe consenso social, político ou científico relativamente à definição da qualidade da educação. Por isso, aquilo que se define como sendo a qualidade constitui, afinal de contas, uma fórmula normativa referida a um determinado contexto concreto. A definição da qualidade é, pois, sempre influenciada pela situação e guiada pelo interesse.

Isto aplica-se, por maioria de razão, relativamente aos serviços sociais e pedagógicos, já que, nestes domínios, não é possível assumir-se paradigmas que *obedeçam praticamente às leis da natureza*, em virtude dos quais, aquilo que consideramos, pelas suas próprias características, adequado ao cumprimento de uma determinada exigência - isto é, a qualidade [de acordo com a

É difícil discernir quer as origens quer os efeitos do debate sobre a qualidade, actualmente travado em amplos sectores da sociedade e com repercussões em numerosas áreas sociais. Em compensação, facilmente se verifica que a qualidade, enquanto categoria desejável, assume uma importância cada vez maior, tanto para o indivíduo como para a sociedade. A qualidade é cada vez mais encarada como uma categoria que inspira subjectivamente a actuação quer individual quer colectiva. O estado de boa qualidade/ótima qualidade é amplamente discutido e objecto de controvérsia em todos os sectores sociais, mas todos o procuram atingir. Daí se pode, desde já, medir a importância deste conceito, inclusivamente numa perspectiva linguística. Basta que se pense no reaparecimento de determinadas expressões tais como qualidade de vida, qualidade dos serviços, qualidade dos produtos, qualidade da água, etc. O simples facto de a noção de qualidade - que apenas significa "natureza" (do Latim *qualis* = características), mas é utilizada na linguagem corrente para estabelecer uma distinção entre um traço característico de um objecto e o de um outro objecto ao qual se atribui um maior valor - ter como efeito inspirar a actuação, é revelador da sua importância.

Para que se possa analisar o conceito de qualidade, é conveniente começar por distinguir os elementos fundamentais da discussão. Existem três elementos basicamente diferentes:

- diferentes concepções da qualidade;
- diferentes actores, com diferentes perspectivas da qualidade;

1) Cf. também Ehlers et al., 2003, em particular o capítulo 6.

2) Cf. KPMG, 2001.

3) Este problema também é abordado no estudo *eLearning und Wissensmanagement in deutschen Großunternehmen* [*e-learning e gestão do saber nas grandes empresas alemãs*] de UnicMind (2001).

4) Berlecon Research (2001) aborda este tema no seu estudo *Wachstumarkt E-learning: Anforderungen, Akteure und Perspektiven im deutschen Markt* [*O e-learning, um mercado em expansão: exigências, actores e perspectivas na Alemanha*].

5) Para mais pormenores sobre o desenvolvimento do *e-learning*, cf. também Ehlers, 2002.

6) O projecto de investigação encontra-se descrito em pormenor em Pawlowski, 2003.

7) Por exemplo, em relação a estes temas, realizaram-se seminários organizados pelo Deutsches Institut für Normung (DIN) - Instituto Alemão para a Normalização -, na Alemanha, pelo CEN/ISSS, na Europa, e pelo ISO, no resto do mundo.

8) Encontra-se uma análise da definição da qualidade e dos parâmetros, de acordo com ISO, por exemplo, em Gräber, 1996.

9) Donabedian, 1968.



☐ diferentes qualidades, por exemplo, meio, processo, produto.

Da combinação destes três elementos fundamentais, obtém-se um espaço no qual é possível inscrever todas as discussões sobre a qualidade.

A qualidade como reflexo de diferentes definições

Uma das dimensões da qualidade consiste nas diferentes aceções do conceito. As definições abundam e variam de acordo com os domínios. Por exemplo, no domínio das ciências económicas¹⁰, a qualidade refere-se a um *produto* e define-se como propriedade física. A qualidade de uma jóia depende do seu teor em ouro, a do whisky da sua idade. A qualidade também é considerada quando referida ao *utilizador* e, nesse caso, depende das preferências pessoais do cliente, e é determinada pela sua funcionalidade. De acordo com esta concepção, a qualidade óptima corresponde à máxima satisfação da necessidade do utilizador: de acordo com este raciocínio, numa biblioteca, um livro emprestado com muita frequência tem uma qualidade superior à de um outro livro que raramente sai das prateleiras. As preferências dos utilizadores são determinantes. A qualidade é também considerada relativamente à *fabricação*; nesta abordagem, são definidas normas cujo cumprimento ou incumprimento revela a qualidade alcançada. O primeiro objectivo consiste na capacidade de funcionamento: de acordo com esta metodologia, um relógio de precisão fabricado na Suíça tem a mesma qualidade que um relógio qualquer fabricado em Hong-Kong. Da mesma forma, todos os livros que não estejam com as folhas rasgadas têm a mesma qualidade.

Estas tentativas de definição não podem, bem entendido, ser transpostas sem mais para o sector da educação, pois neste, ao contrário do que acontece no sector económico, não existe a clássica relação entre o fornecedor e o cliente, mas sim uma relação entre co-produtores: se é certo que a oferta de *e-learning* fornece a tecnologia e os conteúdos formativos, cabe ao próprio formando servir-se deles activamente, isto é, aprender. Esta interacção entre o produto – a oferta de formação – e o formando é definida pela expressão de relação entre co-produtores¹¹.

No sector educativo, podem encontrar-se, actualmente, cerca de cinco dife-

rentes definições ou intenções do conceito de "qualidade"¹², que, em parte, se assemelham às definições apresentadas como exemplos para as ciências económicas:

☐ a qualidade como excepção, significando a ultrapassagem das normas estabelecidas;

☐ a qualidade como perfeição, significando a completa inexistência de defeito;

☐ a qualidade como funcionalidade, significando o grau de utilidade de um produto;

☐ a qualidade como contrapartida adequada, e que é medida através da relação preço-rendimento ou custo-utilidade;

☐ a qualidade como transformação, definida como a já mencionada relação de co-produção entre o formando e a oferta de formação, e significando o desenvolvimento contínuo do formando por meio de um processo de formação.

A qualidade encarada sob diferentes perspectivas

Não existem apenas diferentes concepções de qualidade, existem também diferentes actores com diferentes perspectivas e interesses¹³: a empresa que adquire a acção de formação, os tutores que enquadram as acções de *e-learning*, o responsável de pessoal que define as condições de base da formação contínua no seu âmbito de competência e o próprio formando. Estes quatro protagonistas possuem, regra geral, diferentes interesses e diferentes concepções e exigências da qualidade. Deste modo, a qualidade não pode ser apenas entendida como uma grandeza estática, ela tem também que ser encarada como uma relação negociável entre os actores implicados no correspondente processo social.

A qualidade em todos os níveis

Para finalizar, a qualidade pode abarcar diferentes níveis ou processos educativos. Pode citar-se, a título de exemplo, o bem conhecido triângulo da qualidade, segundo Donabedian:

☐ as **condições prévias** de uma acção de formação (a qualidade dos meios/estruturas) isto é, o equipamento em material informático ou a qualificação

10) Cf. Müller-Böling, 1995.

11) Cf., por exemplo, Fendt, 2000, p. 69; Ehlers, 2003, capítulo 3.

12) Em Harvey e Green 1993, p. 9 e seg., encontra-se uma análise das concepções da qualidade do domínio pedagógico. As concepções da qualidade são também desenvolvidas sistematicamente – para todos os sectores e não apenas para o domínio pedagógico – em Wallmüller, 1990, p. 7 e seg.

13) Cf. Fischer-Bluhm, 2000, p. 680; Ehlers, 2003, capítulo 3.



dos tutores relativamente ao *e-learning*,

□ o **processo de formação** (a qualidade do processo), isto é, a interacção entre o formando, a oferta de formação, a cultura formativa da empresa, o conteúdo da formação e os objectivos de qualificação pretendidos,

□ o **resultado** (a qualidade do produto) do *e-learning*, isto é, o aumento das competências de actuação do formando.

Definir a qualidade significa, pois, situarmo-nos neste espaço pluridimensional¹⁴. Não existe, no entanto, nenhuma receita miraculosa nem nenhuma solução-tipo que garanta a qualidade. Infelizmente, temos de renunciar à esperança de que basta definir, uma vez por todas, critérios de qualidade para, no futuro, podermos avaliar correctamente as ofertas e as condições do *e-learning*. As acções de *e-learning* têm como finalidade o desenvolvimento das competências de actuação do formando. O importante no futuro será, pois, o estabelecimento de uma orientação dirigida para a qualidade que abranja todos os processos e que se centre sobre o formando. É necessário que o formando atribua uma grande importância aos conceitos de qualidade do *e-learning*, já que se trata, no fim de contas, de aumentar as suas próprias competências de actuação¹⁵. Cabe aos cientistas e aos políticos definir, no futuro, o que isto significa exactamente. No entanto, podemos desde já analisar com clareza algumas das condições fundamentais das novas ofertas formativas e dos desenvolvimentos sociais.

Garantia de qualidade integradora dos formandos

Antes de mais, é necessário reorientar a formação para as necessidades dos formandos, não apenas como uma questão de "moda". Assim, podemos distinguir e justificar as seguintes dimensões fundamentais para uma garantia da qualidade que integre o formando. A consolidação da perspectiva centrada nos formandos pode entender-se, basicamente, a partir de duas ordens de razões:

□ para garantir a qualidade no domínio do *e-learning*, é necessário introduzir uma **mudança de paradigmas** com

incidências na definição da qualidade da formação,

□ explorar a qualidade na perspectiva do utilizador significa desenvolver a qualidade centrada no formando a **todos os níveis** do processo de qualificação.

No parágrafo seguinte, apresentam-se as razões que justificam a integração das variáveis respeitantes aos "formandos" nos conceitos de qualidade e expõem-se as consequências que daí derivam para o processo de garantia da qualidade.

Mudança de paradigmas na garantia da qualidade

No domínio da formação profissional contínua, observa-se já há muito tempo uma mudança de paradigmas: passagem de uma pedagogia de instrução para uma pedagogia da competência, ou ainda de metodologias didácticas de natureza behaviorista para metodologias cognitivistas e de metodologias instrutivistas para metodologias construtivistas¹⁶. As potencialidades do *e-learning* provocam, no seu conjunto, uma radicalização desta tendência. Permitem orientar a oferta de formação para as necessidades e personalizar as condições formativas a uma escala nunca antes vista - em grande parte graças à substituição de uma pedagogia baseada no princípio taylorista "um único para muitos, num dado momento e num dado lugar" em favor de uma pedagogia/orientação da formação que possibilita a aprendizagem em função das necessidades, seja qual for o momento e o lugar.

No conjunto, verifica-se que o formando tem cada vez mais uma palavra a dizer na definição da qualidade da formação contínua¹⁷. Isto aplica-se também - e sobretudo - em relação ao *e-learning*. Esta tendência encontra a sua justificação em quatro motivos: (a) no plano **económico**, verifica-se uma participação cada vez maior de formandos que financiam a sua própria formação, quer directamente, custeando pessoalmente a sua participação em acções de aperfeiçoamento frequentadas a título pessoal, quer indirectamente, sacrificando uma parte do tempo livre para frequentar estágios de aperfeiçoamento ou de formação contínua organizados na empresa; (b) no **plano pedagógico e didáctico**, traduz-se por uma diminuição

14) Cf. Fischer-Bluhm, 2000, p. 680 e seg.

15) Neste contexto, a competência da actuação significa também, num sentido mais amplo, a capacidade de interagir de forma criativa com o mundo complexo.

16) Esta evolução é descrita, entre outros, em Harel et al., 1999; Jonassen, 1996; Reeves, 1999; Wilson et al., 2001.

17) Cf. Gnahn, 1995.



ção da importância da pedagogia da instrução em favor da pedagogia da experiência, baseada na passagem da teoria behaviorista da formação para modelos cognitivistas e de metodologias instrucionalistas para metodologias construtivistas, o que implica, no conjunto, uma menor standardização e uma maior orientação para a situação e o sujeito; (c) no **plano da sociedade**, consiste na evolução para a sociedade do conhecimento; os conhecimentos disponíveis a nível mundial duplicam actualmente todos os quatro ou cinco anos; de acordo com o sociólogo americano Richard Sennet¹⁸, um estudante de um *college* americano mudará onze vezes de trabalho durante a sua vida activa e a base dos seus conhecimentos será inteiramente renovada por três vezes. Este processo de formação ao longo da vida não pode ser standardizado, pelo contrário, deve ser individualizado. Neste contexto, o *e-learning* é confrontado com o desafio de conseguir a maior concordância possível entre as exigências do indivíduo e as formações propostas; (d) o quarto e último motivo, que explica a maior presença do indivíduo na definição da qualidade do *e-learning*, prende-se com as **particularidades do e-learning** em si mesmo¹⁹, e que são:

☐ **Acesso e formas:** a possibilidade de acesso individual aos programas informáticos permite ao formando organizar à sua vontade o seu tempo de aprendizagem, que já não é ministrada em espaços públicos, adquirindo um carácter privado - muitas vezes em casa do próprio -, sem depender de docentes ou de outros formandos. O *e-learning* permite o acesso directo ao material didáctico (em qualquer tempo e em qualquer lugar) e assume numerosas formas: fases presenciais, fases de autoformação virtual, apoio por tutores, intercâmbio e aprendizagem em contacto com outros formandos. Este leque de possibilidades permite individualizar, em grande medida, as ocasiões formativas.

☐ **Situação inicial e estrutura das necessidades:** a **situação inicial** dos participantes do *e-learning* pode ser muito heterogénea, particularmente a nível das características demográficas (estatuto profissional, nível de escolaridade, etc.), dos conteúdos (conhecimentos adquiridos anteriormente, etc.) e das

experiências de formação. Não é, pois, possível, partir de condições prévias uniformes para um mesmo grupo de formandos, como acontece, por exemplo, no caso de cursos em sala de aula. Esta circunstância diz respeito, antes de mais, à possibilidade de organizar individualmente os processos de formação. Enquanto o ensino tradicional, leccionado a grupos, só funciona quando as condições prévias são relativamente homogéneas, o *e-learning* deixa de estar submetido a esta restrição. Além disso, o formando é quem decide o tema, o tempo, a duração e a frequência da sua formação. Em geral, observa-se também uma heterogeneidade no que diz respeito à **estrutura das necessidades**. A noção que o formando pode ter dos objectivos da aprendizagem assistida pelos media e, portanto, das motivações daí decorrentes é completamente aberta. Ora as diferentes necessidades influenciam não apenas o êxito da formação mas são, inclusivamente, decisivas para a sua própria definição. As estruturas dos objectivos podem ser muito diversas: é perfeitamente possível assistir a uma acção de aperfeiçoamento, a título privado, por interesse pelo tema, para adquirir um outro diploma profissional ou por necessidade, porque a vida profissional exige uma qualificação mais avançada. O grupo de destinatários de uma mesma acção de *e-learning* pode, pois, ter objectivos muito diversos.

☐ **Liberdade de escolha:** o *e-learning* oferece aos formandos a possibilidade de decidirem o respectivo ritmo de aprendizagem, as ocasiões de aprendizagem e as partes do curso que querem frequentar, saltar ou aprofundar. O formando tem, em grande parte, liberdade de escolha em relação à selecção, à ordem de sucessão dos cursos e à estratégia de aprendizagem. Pode dar uma resposta diferente, caso a caso, à questão do conteúdo, da secção do curso, do momento e da forma como o frequentará. A possibilidade de organizar individualmente a formação implica, também, requisitos individuais de qualidade.

Em resumo, pode dizer-se que os quatro motivos - económicos, pedagógicos/didácticos, sociais e as particularidades do *e-learning* - levam a que o formando passe a exercer um papel mais importante na definição da qualidade da for-

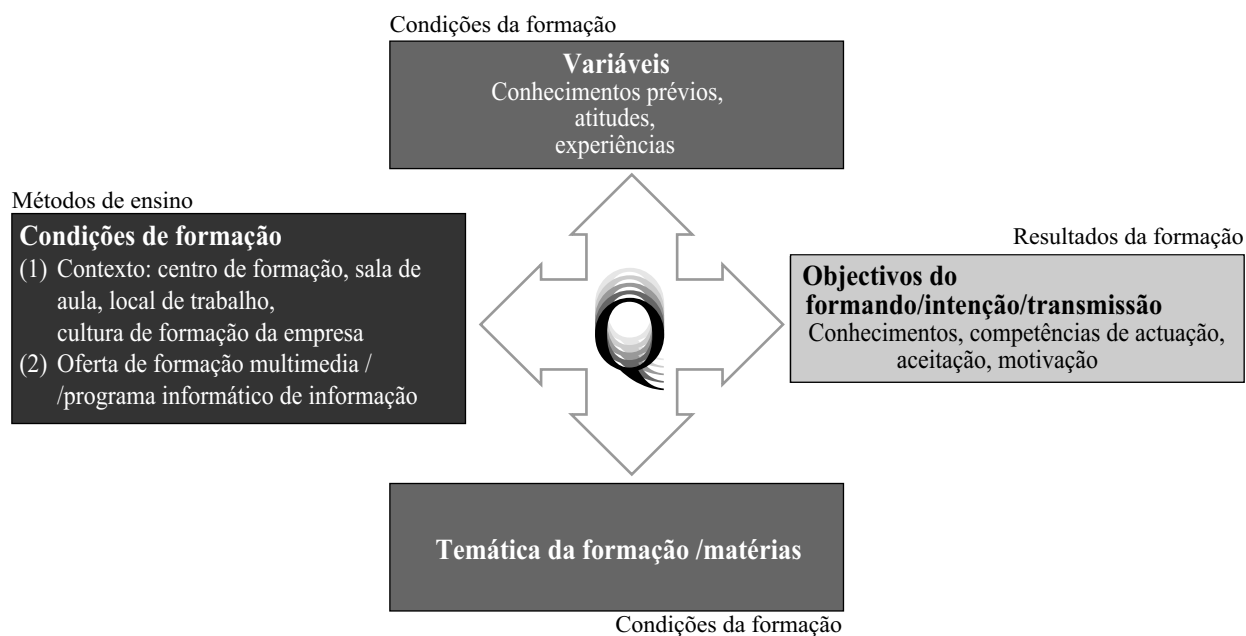
18) Cf. Sennet, 1998.

19) Cf. Baumgartner, 1997.



Gráfico 2

As variáveis do formando na oferta de formação



mação. Em relação à garantia da qualidade, este facto significa, concretamente, que as variáveis respeitantes ao formando assumem maior importância comparativamente às outras variáveis do processo de formação.

Os "paradigmas da construção e da avaliação dos contextos de formação multimedia" enunciados por Rainer Fricke²⁰ a partir das propostas de Reigeluth²¹ e de Fricke²² ilustram bem a relação entre as variáveis do formando e a organização da formação. De acordo com Fricke, a eficácia de uma oferta de formação depende de quatro factores:

□ o **contexto de formação**, ou seja, tanto o contexto multimedia como o contexto social (cultura de formação da empresa, espaço para a formação, etc);

□ o **formando**, ou, mais exactamente, as variáveis do formando: conhecimentos prévios, historial educativo, capacidades formativas, competências no domínio dos media, interesses, expectativas, objectivos, etc.;

□ a **temática da formação**: os conteúdos e a respectiva apresentação;

□ o **resultado** (desejado) ou a finalidade da formação, isto é, os objectivos que deviam ser atingidos como, por

exemplo, a promoção no posto de trabalho graças à aquisição de uma maior competência de actuação.

As condições de oferta de um *e-learning* resultam, afinal de contas, da combinação dos quatro factores descritos. Todos eles vão influenciar o sucesso, a eficácia e a qualidade da formação. A qualidade de uma oferta de *e-learning* depende, pois, da acção conjugada destes quatro factores. A mudança dos paradigmas atrás mencionada reforça a importância das variáveis referentes ao formando no conjunto da oferta de formação. Não se trata de ocultar os outros factores e de cometer com os factores tecnológicos e/ou com os factores relacionados com os conteúdos/programas de aprendizagem o mesmo erro que se cometeu durante tanto tempo com as necessidades dos formandos. Trata-se apenas de **redefinir os pesos respectivos** dos factores relacionados com o formando.

Quatro consequências para a garantia da qualidade do *e-learning*

O facto de se atribuir ao formando uma posição central na garantia da qualidade acarreta consequências relativamente ao que será definido como qualidade do *e-learning*. Essas consequências para a garantia da qualidade das ofertas de *e-*

20) Cf. Fricke, 1995, p. 405.

21) Cf. Reigeluth, 1983, p. 22.

22) Cf. Fricke, 1991, p. 15.



learning são apresentadas abaixo, de acordo com os quatro pontos seguintes:

Consequência 1: Da orientação tecnológica à orientação sistemática para o utilizador

Assistido pela tecnologia mas não orientado para a tecnologia: esta deveria ser a ideia-chave do *e-learning*. O mais importante para garantir a qualidade da oferta formativa não consiste naquilo que é tecnologicamente possível, mas sim naquilo que, apoiado na tecnologia adequada, está adaptado ao formando - do ponto de vista dos conteúdos, das metodologias e da situação - e que corresponde às suas necessidades. Alguns estudos revelam que, com programas de formação assistidos por computador, qualitativamente maus, mas judiciosamente integrados numa oferta global de formação, é possível obter melhores resultados do que com programas aparentemente bons mas incorrectamente utilizados²³.

Consequência 2: Da orientação para a oferta à orientação para o formando

Não se trata de recuperar acriticamente o princípio amplamente aceite da orientação para os participantes, nem de apresentar e de elaborar uma oferta formativa devidamente adaptada aos formandos e às situações, o que, sem dúvida, é importante e correcto. Mas a mudança de paradigmas deve ir mais longe: importa, também, mudar de perspectiva. A questão que se coloca não é a de saber que acções de formação propor, mas sim de que precisam os trabalhadores, onde, agora e no futuro, e qual a formação adequada, tendo em vista os respectivos antecedentes educativos e profissionais.

Consequência 3: A qualidade surge (do formando) durante a formação

A mudança de paradigmas já descrita acarreta pesadas consequências no que respeita à definição da qualidade e da garantia da qualidade do *e-learning*: a nova perspectiva considera que o formando não é apenas um consumidor da oferta de formação, mas é também um co-produtor do sucesso da sua própria formação. Deste ponto de vista, a noção de formando contrasta com a visão redutora de cliente, proposta por uma óptica economicista. A definição da qualidade, corrente, inclusivamente, no sector da formação, segundo a qual "a qualidade é aquilo que o cliente quer", e que resulta da transposição de princípios de dife-

rentes teorias de gestão da qualidade (por exemplo, TQM - Gestão Total da Qualidade), provenientes do sector da indústria, para o sector dos serviços sociais e também para o da formação, pelos finais dos anos 80, (Berwick, 1998), não traz grande contributo para a descodificação do conceito de qualidade. No âmbito da formação profissional, torna-se, inclusivamente, difícil responder à pergunta sobre quem é o cliente: será a organização que solicita a formação - por exemplo, a empresa que manda os seus trabalhadores frequentarem um estágio de aperfeiçoamento - ou serão os próprios participantes das acções de formação? Além disso, os processos de formação não podem considerar-se um simples serviço que deve ser fornecido por um prestador de formação a um ou para um cliente, dado que necessitam da participação activa do referido "cliente" (neste caso, do formando). Por esse motivo, no sector educativo e social, considera-se que o produto da formação é o resultado de uma co-produção.

A qualidade só se desenvolve quando o formando interage com as condições de formação, quando aprende (co-produção do sucesso da formação). Uma oferta de *e-learning*, por si só, não dispõe de qualidade formativa, ela é apenas o quadro (o conjunto das condições) com o apoio do qual se realiza o processo formativo.

Consequência 4: Promoção da qualidade em vez da garantia da qualidade?

A maioria dos métodos de avaliação dos programas informáticos de formação actualmente aplicados nos procedimentos de garantia da qualidade utilizam o chamado modelo automático de análise dos efeitos [Müller-Böling fala também de modelo de avaliação *ex ante*²⁴]: trata-se de um programa informático de formação que foi testado de acordo com determinados critérios de qualidade (por exemplo, AKAB, MEDA'97, etc.), utilizado com o objectivo de atingir determinados efeitos - uma maior competência na actuação dos trabalhadores. Ora com estes métodos, esquece-se que a avaliação de um programa informático de formação não dá qualquer indicação imediata sobre os efeitos que podem eventualmente ser alcançados. Pelo contrário, alguns estudos, como, por exemplo, os estudos de caso realizados por Erich Behrendt em diversos sectores²⁵,

23) Cf. Schenkel, 1995, p. 22.

24) Cf. Müller-Böling, 1995.

25) Cf. Behrendt, 1998.



Gráfico 3

Modelo de qualidade subjectiva

Cat. 1: Acompanhamento por um tutor

Orientação para a interacção
 Animação da formação
 Orientação para o formando por oposição ao conteúdo
 Apoio individualizado
 Promoção do desenvolvimento e da formação
 Meios de comunicação tradicionais/sincrónicos/assincrónicos

Cat. 2: Comunicação e cooperação

Dimensão social da cooperação
 Dimensão discursiva e virtual da cooperação

Cat. 3: Tecnologia

Utilização adaptativa e individualização
 Possibilidades de comunicação sincrónicas
 Disponibilidade técnica dos conteúdos

Cat. 7: Didáctico

Informações básicas no material de curso
 Material multimédia
 Plano e estrutura do material
 Promoção da formação
 Testes / exercícios
 Tarefas individualizadas

Cat. 4: Custos – expectativas – utilidade

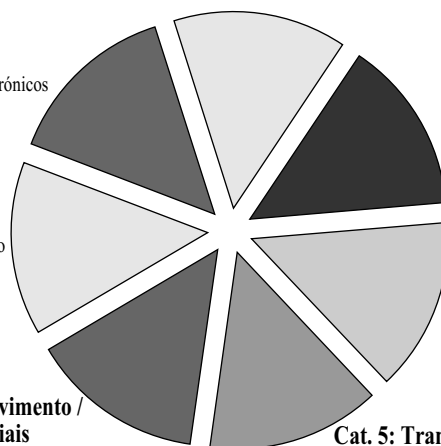
Individualização e orientação para as necessidades
 Custos individuais não económicos
 Custos económicos
 Expectativa de transmissão
 Utilidade não técnica

Cat. 6: Desenvolvimento / sessões presenciais

Acompanhamento individualizado dos cursos e do processo de formação
 Iniciação à técnica e ao conteúdo
 Exames

Cat. 5: Transparência da informação na oferta / nos prestadores

Aconselhamento
 Informações transversais sobre os cursos
 Informações sobre os conteúdos dos cursos



revelam que o êxito do *e-learning* não depende unicamente do programa informático mas também, e sobretudo, das condições da formação, da cultura de trabalho, de formação e de direcção da empresa, e, em particular, da motivação, das acções e das instruções para a actuação dos formandos. Este facto sublinha, uma vez mais, que a qualidade da formação é o resultado da conjugação de diferentes factores, dos quais o programa informático é apenas um deles.

A qualidade só surge quando se conjugam as exigências dos participantes, as condições do *e-learning* e outros factores contextuais. As normas de prognóstico pouco valor possuem ao vaticinarem a qualidade da formação²⁶. Afinal de contas, a qualidade só pode atingir-se quando esta conjugação é permanentemente otimizada ou fomentada. De futuro, parece, pois, mais razoável falar da promoção da qualidade do que da garantia da qualidade, pois apenas as normas podem ser garantidas. Isto não significa que, a partir de agora, tenhamos que renunciar a qualquer norma para a elaboração de uma formação, mas sim que consideramos que os prestadores de formação e a oferta constituem um modelo. O processo de *e-learning* - e, portanto, a qualidade da formação - é definido, em primeiro lugar, pelo próprio formando, a quem pertence a tarefa de aprender. As ofertas de *e-learning* devem, naturalmente,

respeitar as normas mínimas, mas estas, por si só, não bastam para dar origem à qualidade da formação.

Desenvolvimento da qualidade orientada para o formando

O papel fundamental do formando, que se reflecte nas quatro consequências que foram descritas relativamente à garantia da qualidade do *e-learning*, faz prever que, no futuro, será necessário encetar trabalhos sistemáticos de investigação sobre a qualidade na perspectiva do formando. Antes de mais, importa identificar indicadores da qualidade tal como são encarados pelo formando e defini-los de modo a que seja possível aplicá-los na preparação das ofertas concretas de *e-learning*. A questão subjacente será, pois, a seguinte: quais são os factores mais decisivos em relação à qualidade do *e-learning* na perspectiva do formando? Sendo assim, é necessário atribuir um outro peso ao formando.

O estudo "Lernqualitaet.de – Qualität aus Lernersicht"

O estudo "Lernqualitaet.de – Qualität aus Lernersicht" [Estudo da Qualidade na Perspectiva do Formando]²⁷ parte exactamente deste ponto e procura atingir, simultaneamente, dois objectivos

26) Cf. Meier in Schenkel, 1995; Zimmer/Psaralidis, 2000; Behrendt, 2000; Schenkel, 1998, p. 43 e seg.; Schenkel, 1995, p. 13 e seg.

27) Este estudo foi realizado na Universidade de Bielefeld (Ehlers, 2003). Estará disponível nas livrarias na próxima Primavera (2004). Para mais informações, consulte-se o sítio da Internet <http://www.lernqualitaet.de>.



inovadores: pretende, por um lado, definir a qualidade do ponto de vista do formando e, por outro, renunciar à prática, comum até agora, segundo a qual a mesma qualidade é válida para todos os formandos. Em vez disso, estabelecem-se perfis específicos de qualidade, em função dos destinatários. Os resultados revelam que os critérios de qualidade não são todos válidos para a totalidade dos formandos. Esta conclusão demonstra o absurdo de uma prática frequente, que consiste em estabelecer a qualidade a partir de critérios universalmente válidos.

Este projecto de investigação elabora, pela primeira vez, uma classificação empírica de requisitos subjectivos de qualidade para o *e-learning*. Esta classificação permite, por sua vez, elaborar um modelo sustentado e adequado da qualidade relativamente às ofertas da formação assistida por computador, centradas nas necessidades dos formandos.

Serviços completos de *e-learning* destinados ao formando

O estudo revela que um conceito subjectivo da qualidade para as formações assistidas por computador deve contemplar numerosos e mais amplos factores de influência, para além dos aspectos didácticos ou tecnológicos. Os requisitos de qualidade dos utilizadores do *e-learning* podem ser classificados em sete categorias (cf. gráfico 3).

Facilmente se verifica que os formandos desejam ser apoiados no processo de formação auto-dirigido através de uma rede de ofertas de acompanhamento que podem designar-se globalmente por "serviços de formação". Também se verifica que as exigências de qualidade dos formandos incidem sobre o conjunto do processo de formação contínua e não apenas sobre o processo de aprendizagem enquanto tal. Para o formando, são igualmente importantes as condições prévias da formação (qualidade das estruturas) e os resultados (qualidade do produto).

Conceitos específicos de qualidade dos grupos destinatários

O citado estudo demonstra que as exigências de qualidade diferem de formando para formando e que dependem

Gráfico 3

Modelo de qualidade subjectiva

Categoria de qualidade 1: Configuração do acompanhamento por um tutor

Requisitos de qualidade considerados importantes pelo formando relativamente ao apoio prestado por um tutor no *e-learning*: tarefas, comportamento, disponibilidade do tutor, qualificações exigidas e meios de comunicação ideais.

Categoria de qualidade 2: Cooperação e comunicação no *e-learning*

Requisitos de qualidade dos formandos relativamente ao processo de comunicação e de cooperação no *e-learning*. Trata-se de conseguir e de organizar formas e possibilidades concretas de comunicação entre os protagonistas do processo de formação²⁸.

Categoria de qualidade 3: Tecnologias de formação

Requisitos de qualidade do formando relativamente aos componentes técnicos seleccionados numa plataforma de *e-learning*.

Categoria de qualidade 4: Custos – Expectativas - Utilidade

As considerações de custos e de utilidade relativamente aos formandos também desempenham um papel importante na avaliação da qualidade do *e-learning*. A relação entre o investimento dos formandos na formação contínua assistida por computador e o resultado obtido – por exemplo, uma maior competência de actuação no contexto da actividade profissional – deve ser positiva²⁹.

Categoria de qualidade 5: Transparência das informações

Requisitos de qualidade relativamente às informações sobre os fornecedores de *e-learning* e sobre os cursos que eles propõem. A questão principal é a seguinte: quais as informações relativamente à oferta e aos fornecedores que devem estar à disposição do formando e que serviços de orientação serão necessários para haja transparência?

Categoria de qualidade 6: Sessões presenciais

Requisitos de qualidade relativamente à realização do curso, nomeadamente em relação às sessões presenciais: configuração e frequência das sessões presenciais, serviços de orientação, modalidades de formação - organização e tempos, avaliação do *e-learning*.

Categoria de qualidade 7: Didáctica

Esta categoria abarca os conteúdos, os objectivos da formação, os métodos e o material didáctico. Os requisitos de qualidade incidem, antes de mais, sobre os seguintes factores: informações gerais sobre o material didáctico, preparação e adaptação do material multimédia, ordenação e estruturação dos materiais dos cursos, promoção das competências formativas, acompanhamento da formação por meio de exercícios e de controlo da progressão, definição de tarefas individuais adaptadas ao objectivo e às capacidades do formando.

28) Pode consistir numa interacção formando-formando, formando-tutor, grupos de formandos-tutores, formando-especialista, etc. Considera-se o aspecto da cooperação entre formandos estreitamente relacionado com o conceito de colaboração. Isto significa que a cooperação não é aqui entendida no sentido da divisão de trabalho mas, pelo contrário, como um conhecimento partilhado num sistema de formação territorialmente disperso.

29) Por custos não se entendem exclusivamente os aspectos económicos. Também o tempo dedicado pelos formandos, bem como o esforço por eles dispendido na organização e na automotivação representam um investimento considerável. Em relação à utilidade, para além das eventuais vantagens económicas que decorrem deste investimento, existem outros aspectos que também podem representar uma recompensa pelo esforço despendido.



Gráfico 4

Os quatro tipos de qualidade (características seleccionadas)

Individualista

(N=328)

Orientado para os conteúdos

- Requisitos de qualidade relativamente aos conteúdos
- Ofertas individualizadas
- Estrutura didáctica
- Formação autodirigida
- Sessões presenciais, interacção e comunicação

Orientado para o resultado

(N=235)

Autónomo e orientado para os objectivos

- Individualização: ofertas estandarizadas
- Formação integrada no trabalho
- Objectivos como instrumento
- Competências formativas e em media
- Sessões presenciais, interacção e comunicação

Pragmático

(N=293)

Orientado para as necessidades

- Ofertas individualizadas
- Apoio de um tutor orientado para os objectivos
- Custos não económicos
- Informação e orientação
- Individualização do processo de formação
- Requisitos didácticos

Vanguardista

(N=392)

Orientado para a interacção

- Debate/Comunicação
- Apoio de um tutor orientado para o formando
- Media/técnica de vanguarda
- Grupos virtuais de formação
- Informação e orientação
- Multiplicidade didáctica

mação. Para eles, a comunicação e a interacção não são importantes.

□ Os **formandos autónomos orientados para um objectivo e um resultado**, que, com o *e-learning*, querem, antes de mais, atingir um objectivo predefinido e só precisam do apoio necessário para isso. Declaram-se satisfeitos com as ofertas estandarizadas e não consideram importante uma formação individualizada.

□ Os **pragmáticos orientados para as necessidades** estão interessados num intercâmbio, mas as suas preferências são pragmáticas, isto é, orientadas para o que é absolutamente necessário. Não consideram muito importante a individualização da formação nem acham que o emprego de media específicos seja uma condição necessária para garantir a qualidade da oferta de formação.

□ Para os **vanguardistas orientados para a interacção**, a qualidade traduz-se numa oferta de apoios diversificados. Para além da própria competência técnica, querem, antes de mais, melhorar as suas próprias competências formativas. Para isso, têm necessidade de dispor de condições formativas que integrem o uso de diferentes e variados media.

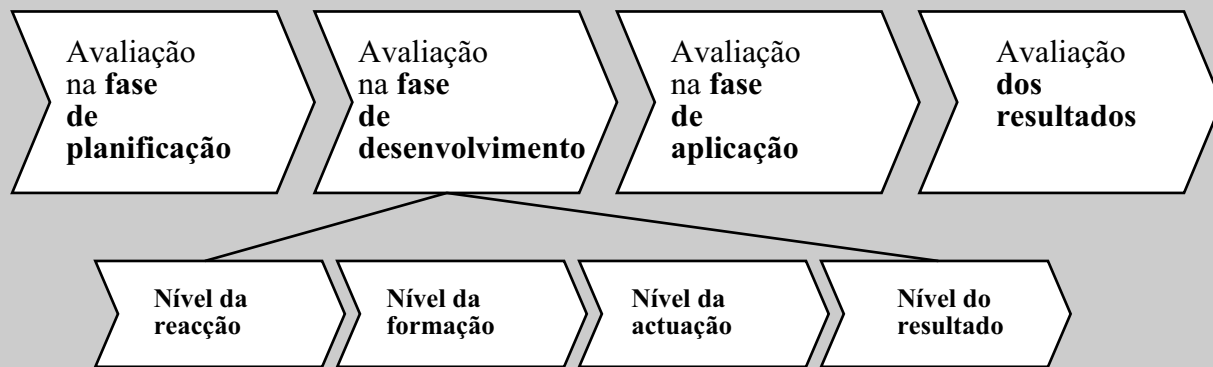
A cada grupo destinatário pode ser atribuído um conjunto de diversos factores de qualidade oriundos das referidas sete categorias do modelo de qualidade subjectiva. O estudo revela claramente que o desenvolvimento da qualidade de ofertas de formação que permitam uma aprendizagem autónoma, deve ter em conta que os formandos apresentam, relativamente à qualidade, conceitos e requisitos muito diferenciados, particularmente, em relação às ofertas de apoio, sob a forma de orientação ou de acompanhamento por um tutor. Deste modo, considerar as necessidades específicas de qualidade dos respectivos grupos destinatários constitui um factor estratégico de sucesso para os prestadores de *e-learning* contínuo. Para tirar partido destas conclusões em relação ao *e-learning*, torna-se necessário desenvolver instrumentos que permitam integrar estes novos dados em todos os níveis do processo do *e-learning* contínuo. No parágrafo seguinte, é apresentado um possível método de avaliação para analisar os diferentes elementos de um processo de formação, aplicado sistematicamente ao *e-learning* e relacionado com a orientação para o formando, desenvolvida previamente.

de diferentes factores, tais como as experiências formativas ou a capacidade individual de aprender, mas também de factores socioeconómicos. A partir dos múltiplos requisitos de qualidade, o estudo distingue perfis de qualidade específicos dos grupos destinatários, que reflectem adequadamente as diferenças existentes entre os requisitos de qualidade dos utilizadores do *e-learning*. Esses perfis de qualidade representam protótipos, que podem servir como conceitos directores de um desenvolvimento da qualidade orientada para o formando. As análises realizadas permitem definir os seguintes grupos destinatários (cf. gráfico 4):

□ Os **individualistas orientados para o conteúdo**, que querem aprender autonomamente e não consideram essencial o apoio de um tutor para atingirem a qualidade. Pouco se manifestam em relação aos eventuais apoios que lhes são propostos. As exigências de qualidade que reclamam dizem respeito apenas ao conteúdo temático da for-

Gráfico 5

Modelo de avaliação de uma garantia global da qualidade (Kirkpatrick, 1994)



Garantia da qualidade a todos os níveis

O controlo dos resultados das acções de formação ainda hoje se limita, com frequência, a perguntar aos participantes se ficaram satisfeitos, e, na melhor das hipóteses, a verificar os resultados imediatos³⁰. No entanto, também existem modelos de avaliação pormenorizados para o sector do *e-learning* (programas e cursos assistidos por computador). De uma maneira geral, pode afirmar-se que a garantia da qualidade é mais do que a verificação dos efeitos imediatos da formação. A avaliação deve ter em conta todos os factores de influência (cf. gráfico 5): o formando, a temática da formação, os resultados desejados e o contexto formativo (local de trabalho, cultura de formação da empresa, situação formativa individual, etc.).

A garantia da qualidade não termina com uma boa planificação ou com uma boa preparação, deve, antes, ser extensiva a todas as fases do processo de qualificação e nela integrar o próprio formando. Começa com a sensibilização à qualidade e acaba com a garantia de uma transmissão de conhecimentos, que é, afinal, o que está em causa. Para garantir a qualidade é, pois, decisiva a aplicação de um modelo de avaliação adequado. É muito importante ter em conta cada fase do processo de for-

mação: da planificação à transmissão, passando pelo desenvolvimento e pela realização.

Comete-se, muitas vezes, o erro de pensar que basta planificar e preparar correctamente o *e-learning* para atingir o resultado esperado. Um modelo pormenorizado de garantia da qualidade pode ter o aspecto apresentado no gráfico 5. Abrange todas as fases de um processo de formação e vai mais além do que os processos standardizados de avaliação³¹ das acções de formação contínua, pois inclui uma avaliação pormenorizada não apenas da realização, mas também da fase de planificação e de desenvolvimento, bem como dos efeitos da acção (por exemplo, a rentabilidade no caso da formação na empresa).

Em cada um dos quatro níveis, é necessário ter em conta quatro factores: condições formativas, formandos, conteúdos e resultados/intenção da formação. Deve ter-se em particular consideração as variáveis relativas ao formando. A garantia da qualidade significa, pois, a integração do formando em cada uma das fases da planificação, do desenvolvimento e da realização. A avaliação deverá incluir, pelo menos, as seguintes questões (recapituladas no quadro seguinte), que permitem implantar uma garantia da qualidade **integrando o formando**:

30) Bliesener, 1997, p. 163-167.

31) Kirkpatrick propõe, para a avaliação dos programas de formação, um modelo dividido em quatro níveis, e que, ainda hoje, constitui o modelo de avaliação "standardizado" nos Estados Unidos (Kirkpatrick, 1994).



Avaliação na fase de planificação

Objectos da avaliação

- Condições prévias específicas dos grupos destinatários:** conhecimentos anteriores, interesse pela acção de formação, expectativas, domínio dos media pelos participantes, informações contextuais sobre experiências educativas, competências formativas: auto-organização/capacidade de autodeterminação, em que consiste o sucesso formativo para o formando? (modelo da qualidade subjectiva e conceitos de qualidade específicos dos grupos destinatários)
- Contexto:** condições organizacionais/técnicas *in situ*, cultura formativa da empresa, contexto de formação individual, etc.

Métodos

- Métodos qualitativos: inquéritos e observação

Avaliação na fase de desenvolvimento

Objectos da avaliação

- Didáctica dos módulos do curso/formação e concepção do desenvolvimento deste adaptadas ao grupo destinatário (por exemplo, combinação de vários métodos (*blended learning*) ou auto-formação inteiramente virtual)
- Ergonomia
- Aceitação
- Efeitos de motivação
- O modelo corresponde às condições prévias dos formandos? (modelo de qualidade subjectiva e conceitos da qualidade específicos dos grupos destinatários)

Métodos

- Avaliação formativa por meio de ciclos repetidos de optimização, observação, registo de comportamentos, análise do registo diário, testes, listas de verificação

Avaliação na fase de aplicação

Objectos da avaliação (modelo de qualidade subjectiva e definições de qualidade específicas dos grupos destinatários)

- Nível da reacção:** Qual a reacção do formando à oferta de formação? Como deve apresentar-se a oferta de *e-learning* para que o formando tenha uma reacção positiva?
- Nível da formação:** quais os resultados atingidos? Como exercer uma influência positiva no processo de formação?
- Nível da actuação:** O formando conseguiu utilizar os conteúdos da formação de acordo com os seus objectivos, por exemplo, aplicá-los à sua situação laboral? A competência de actuação melhorou (análises reconstrutivas)? Como deve apresentar-se a oferta de *e-learning* para desenvolver adequadamente a capacidade de actuação e as competências do formando?
- Nível do resultado:** Quais os efeitos da formação contínua sobre o contexto no qual se situa o formando, por exemplo, a sua situação na empresa, no local de trabalho? A acção de *e-learning* teve algum resultado positivo em relação ao formando?

Métodos

- Combinação de métodos qualitativos e quantitativos, inquéritos, observações, testes

Avaliação dos efeitos/impactos

Objectos da avaliação

- A acção de formação contínua teve o resultado desejado (por exemplo, na empresa/no contexto da organização)?
- Os objectivos individuais ou organizativos (formação em empresa) foram atingidos?
- É possível verificar o aumento desejado da competência da actuação no formando, no seu contexto laboral?

Métodos

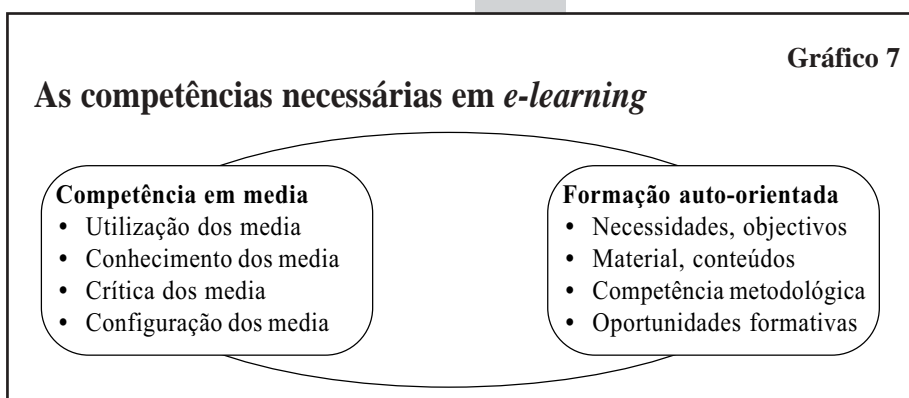
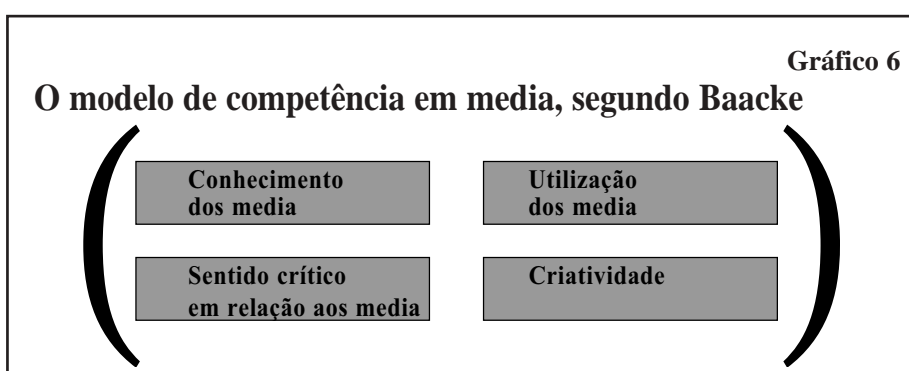
- Cálculo dos custos (rendibilidade), entrevistas com os trabalhadores (gestão da qualidade), análises reconstrutivas do aumento da competência de actuação.

Conclusão: a promoção das competências formativas como condição para a qualidade

Pelo que foi referido, verifica-se claramente que a perspectiva do formando assume uma nova importância no desenvolvimento da qualidade, no qual desempenha um papel de primeiro plano. Há um outro aspecto importante no desenvolvimento da qualidade durante a formação: a capacidade formativa do próprio formando. A Associação Alemã de Defesa do Consumidor (*Deutsche Stiftung Warentest*) publicou, em Dezembro de 2001, um estudo para determinar a utilidade de uma associação de defesa do consumidor no domínio da formação, na Alemanha, que examinaria as diferentes ofertas. Chegou à conclusão que é necessário e urgente criar uma instituição desse tipo pois

...as decisões soberanas da procura privada pressupõem mercados transparentes. O ideal seria que os que compõem a procura soubessem o que existe no mercado, qual a qualidade do produto desejado e qual a relação qualidade-preço adequada às suas necessidades. (Stiftung Warentest, Dezembro 2001).

Todavia, para poder tomar esse tipo de decisão, é preciso, em primeiro lugar, que o formando saiba de que formação tem necessidade ou que qualificação pretende obter no processo de formação ao longo da vida. Tem de desenvolver a sua própria noção de qualidade e tornar-se o gestor da sua própria formação. Só quando for capaz de desempenhar esta capacidade de acordo com o seu próprio conceito de qualidade é que poderá gerir activamente o seu próprio sucesso e exercer uma influência positiva sobre a qualidade da formação. Nesta perspectiva, os prestadores de *e-learning* e as empresas/as organizações do mundo do trabalho passarão a ser "apenas" facilitadores. O formando poderá assumir uma grande parte da *responsabilidade* na qualidade da formação que se desenvolve durante o processo formativo, pois, na relação entre a oferta e o formando - que consiste numa relação de coprodução - tanto o formando como o prestador de formação são responsáveis



pelo processo de formação e, portanto, pela qualidade de toda a formação. Garantir a qualidade significa, pois, reforçar, neste sentido, a competência do formando. Neste contexto, a "formação através da autoformação" (aprender a aprender) assume particular relevância. O que é necessário para que se adquira essa competência?

As ofertas de formação devem ter como objectivo o desenvolvimento da **competência no domínio dos media**, isto é, para além de gerarem, junto dos formandos, capacidade de utilização dos media, devem produzir neles competências criativas através dos media e espírito crítico face às informações fornecidas por estes. De acordo com Baacke, uma competência global no domínio dos media contempla quatro dimensões³²:

A capacidade de aquisição de conhecimentos sobre os media, de utilização dessas competências, de aplicação de competências criativas e de reflexões críticas sobre os processos de comunicação e as informações veiculadas pelos media constituem competências fundamentais para se ser bem sucedido na formação assistida por computador.

32) O conceito de competência relativamente aos media baseia-se, segundo Baacke, na noção de competência em comunicação, e é desenvolvido por este autor como modelo de competência em media de Bielefeld (Baacke, 1997).



Importa apoiar e promover a capacidade do formando para **auto-orientar a própria formação**: este deve tornar-se capaz de analisar as suas próprias **necessidades de formação**, de formular os seus **objectivos** e de ter acesso ao **material** e aos **conteúdos**, que explorará por si próprio. Para isso, deve possuir uma elevada **competência metodológica** e tem de ser capaz de organizar as suas próprias **oportunidades formativas**.

Não se trata apenas de fazer com que o formando seja capaz de resolver dificuldades pontuais, mas, sobretudo, trata-se de lhe proporcionar uma formação **completa** num contexto de vida e num mundo do trabalho que se transformaram profundamente. Otto Peters³³ definiu claramente a situação:

Perante a pergunta de se saber se [...] lutamos a favor da formação auto-orientada, respondemos que não se trata de uma banalidade [...] mas, dados os problemas culturais e sociais com que nos confrontamos, trata-se apenas de uma medida destinada a evitar uma catástrofe.

Em suma, garantir a qualidade do *e-learning* significa, antes de mais, garantir também a competência formativa. O formando será, assim, capaz de organizar autonomamente processos de formação de grande qualidade e de explorar da melhor maneira as possibilidades da oferta formativa.

Bibliografia

Baacke, D. *Medienkompetenz*. Tübingen, 1997.

Baumgartner, P. Evaluation vernetzten Lernens: 4 Thesen. In: Simon, H. (dir.) *Virtueller Campus. Forschung und Entwicklung für neues Lehren und Lernen*. Münster, 1997, p. 131-146.

Behrendt, E. *Multimediale Lernarrangements im Betrieb. Grundlagen zur praktischen Gestaltung neuer Qualifizierungsstrategien*. Bielefeld, 1998.

Berlecon Research. *Wachstumsmarkt E-Learning: Anforderungen, Akteure und Perspektiven im deutschen Markt*. Berlim, 2001. Disponível na Internet: <http://www.berlecon.de/studien/elearning/index.html>

Bliesener, T. Evaluation betrieblicher Weiterbildung. In: Schwuchow, K.; Gutann, J. (dir.) *Weiterbildung Jahrbuch 1997*. Düsseldorf, 1997, p. 163-167.

Ehlers, U. *E-Learning: Stand und Perspektiven*. Estudo realizado para a Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. Bielefeld, 2002.

Ehlers, U. *Qualität beim E-Learning. Empirische Grundlegung und Modellkonzeption einer subjektorientierten Qualitätsentwicklung*. Tese de doutoramento. Bielefeld, 2003.

Ehlers, U.; Gerteis, W.; Holmer, T.; Jung, H. (dir.) *E-Learning-Services im Spannungsfeld von Pädagogik, Ökonomie und Technologie. L_-Lebenslanges Lernen im Bildungsnetzwerk der Zukunft*. Bielefeld, 2003.

Fend, H. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*. 41. Beiheft: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Editado por Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. Weinheim et Bâle, 2000.

Fischer-Blum, K. Qualitätsentwicklung als Antwort auf die Individualisierung im Bildungsbereich - am Beispiel der Hochschulen. In: Arbeitsstab Forum Bildung (dir.). Primeiro Congresso do Forum Bildung, 14 e 15 de Julho, 2000 em Berlim. Bona, 2000, p. 680-693.

Fricke, R. Zur Effektivität computer- und videounterstützter Lernprogramme. In: Jäger, R. S. et al. (dir.) *Computerunterstütztes Lernen*. Beiheft 2 zur Zeitschrift *Empirische Pädagogik*. Landau, 1991, p. 167-204.

Fricke, R. Evaluation von Multimedia. In: Issing, L. J.; Klimsa, P. (dir.) *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim, 1995, p. 400-413.

Gnahn, D. Zwischenbilanz der Qualitätsdebatte. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) & Nuissl, E.; Schiersmann, Ch.; Siebert, H.; Weinberg, J. (dir.) *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Juni 1999*. Relatório 43 sobre a qualidade. Revista científica semestral do DIE. Bielefeld, Junho, 1999.

33) Cf. Peters, 1999.



- Gräber, W.** *Kriterien und Verfahren zur Sicherung der Qualität von Lernsoftware in der beruflichen Weiterbildung*. Relatório encomendado pelo Bundesinstitut für Berufsbildung, Kiel, 1996.
- Harel, I.; Papert, S.** (dir.) *Constructivism*. Norwood, New Jersey, 1999.
- Harvey, L.; Green, D.** Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. *Zeitschrift für Pädagogik*. 41. Beiheft: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Editado por Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. Weinheim et Bâle, 2000.
- Herzberg, F.** *The motivation to work*. Nova Iorque, 1967.
- Jonassen, D.** (dir.) *Handbook of Educational Communications and technology*. Nova Iorque, 1996.
- Kirkpatrick, D.L.** *Evaluating Training Programs. The Four Levels*. São Francisco, 1994.
- KPMG.** *eLearning zwischen Euphorie und Ernüchterung*. Munique: KPMG, 2001. Disponível na Internet: <http://www.kpmg.de/about/press-office/2001/11/28.html>
- Meier, A.** Qualitätsbeurteilung von Lernsoftware durch Kriterienkataloge. In: Schenkel, P.; Holz, H., (dir.) *Evaluation multimedialer Lernprogramme und Lernkonzepte. Berichte aus der Berufsbildungspraxis*. Nuremberga, 1995.
- Müller-Böling, D.** Qualitätsmanagement in Hochschulen. In: Lohse, H. (dir.) 6. *Deutscher Bibliothekskongress. 84. Deutscher Bibliothekartag in Dortmund 1994: Arbeitsfeld Bibliothek*. Francfort/Main, 1994, p. 75-83.
- Müller-Böling, D.** Qualitätssicherung in Hochschulen, Grundlage einer wissenschaftsbasierten Gesellschaft. In: Müller-Böling, Detlef (dir.) *Qualitätssicherung in Hochschulen. Forschung, Lehre, Management*. Gütersloh, 1995, p. 27-45.
- Pawlowski, J.M.** *The European Quality Observatory (EQO): Structuring Quality Approaches for ELearning, ICALT 2003*. Atenas, Julho, 2003.
- Peters, O.** *Auf dem Weg zum selbstgesteuerten Lernen*. Hagen, 1999. Disponível na Internet: <http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF/kurslist.htm>
- Reeves, T.** *A Research Agenda for Interactive Learning in the New Millenium*. Actes d'Ed-Media '99. Seattle, WA. USA. AACE. Charlottesville, VA, 1999.
- Reigeluth, Ch. M.** Instructional Design: What it is and why it is? In: Reigeluth, Ch. M. (dir.) *Instructional Theories and Models: An Overview of Their Current Status*. Hillsdale, New Jersey, 1983, p. 3-36.
- Schenkel, P.** Einführung. In: Schenkel, P.; Holz, H., (dir.) *Evaluation multimedialer Lernprogramme und Lernkonzepte. Berichte aus der Berufsbildungspraxis*. Nuremberga, 1995, p. 22.
- Schenkel, P.** (dir.) *Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand*. Nuremberga, 2000.
- Sennet, R.** *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlim, 1998.
- UnicMind.** *eLearning und Wissensmanagement in deutschen Großunternehmen*. Göttingen, 2001. Disponível na Internet: <http://www.unicmind.de/elearningstudie.pdf>
- Wallmüller, E.** *Software Qualitätssicherung in der Praxis*. Munique, 1990.
- Wilsonk, B.; Lowry, M.** Constructivist Learning on the web. In: Burge, L. (dir.) *Learning Technologies: Reflective and Strategic Thinking*. Jossey-Bass. São Francisco, 2001. Disponível na Internet: http://ceo.cudenver.edu/~brent_Wilson/WebLearning.html
- Zimmer, G.; Psaralidis, E.** Der Lernerfolg bestimmt die Qualität einer Lernsoftware! Evaluation von Lernerfolg als logische Rekonstruktion von Handlungen. In: Schenkel, P. (dir.) *Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand*. Nuremberga, 2000, p. 262-303.



Christian Harteis

Universidade de
Ratisbonne, Instituto de
Pedagogia

Os novos conceitos de gestão insistem constantemente no papel e na função da empresa no desenvolvimento das competências individuais, unanimemente considerado vantajoso tanto para os trabalhadores como para as empresas.

Para comprovar a veracidade dessa afirmação, o presente artigo analisa os resultados de um inquérito realizado em duas empresas *high tech* que se autodefinem como organizações aprendentes.

Da análise realizada, verifica-se que, embora nas duas empresas estudadas, pareçam cumprir-se algumas das condições relacionadas com o conceito de organização aprendente, existem contradições entre a pretensão das empresas a essa designação e a realidade.

As empresas que se consideram organizações aprendentes deviam, no entanto, compreender que a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento das competências dos respectivos trabalhadores constitui um dos deveres indispensáveis ao esforço de desenvolvimento da empresa.

As organizações aprendentes na perspectiva dos trabalhadores

Introdução

Nas três últimas décadas, os conceitos básicos de gestão conheceram uma evolução relativamente aos princípios fundamentais sobre o papel e a função dos trabalhadores. Ainda durante os anos 80, predominavam no mundo do trabalho as estruturas tayloristas, com uma regulamentação minuciosa dos processos produtivos, e em que a fé na técnica alimentava a previsão de uma fábrica sem trabalhadores. Entretanto, o estudo do MIT *"The machine that changed the world"* (Womack et al., 1990) levou os responsáveis a reconsiderar a situação. Surgiu, então, o conceito da "organização magra", na qual a regulamentação dos processos produtivos se encontra reduzida e em que as responsabilidades e as competências de decisão são descentralizadas. O objectivo seria permitir, por um lado, uma maior eficácia dos processos produtivos e, por outro, uma mais rápida reacção às mudanças do mercado. Os trabalhadores viram-se, assim, investidos de uma nova função, que consistia em participar activamente nos processos de produção. Durante os anos 90, foi aparecendo toda uma série de outros modelos de organização laboral na empresa, para os quais o desafio fundamental consistia em realizar com eficácia os processos de mudança. Estes modelos decorrem do conceito da organização aprendente e, como denominador comum, prestam uma atenção especial à valorização das competências individuais dos respectivos trabalhadores. Já não é apenas a um pequeno círculo de dirigentes que cabe dar resposta aos desafios com que a empresa se defronta (Sattelberger, 1999). Esta metodologia baseia-se na ideia (entre outras) de que, face a acontecimentos imprevisíveis, quanto maior for o número de intervenientes, maior será o potencial de soluções adequadas à empresa.

Se considerarmos as competências individuais dos trabalhadores como um importante potencial para resolver problemas futuros, difíceis de prever, e se pretendermos dispor de uma ampla base de competências individuais, é evidente que estas serão entendidas como um recurso que importa desenvolver e manter. Esta é uma das razões pelas quais numerosas empresas se consideram como "organizações aprendentes". Hoje em dia, mesmo empresas com estruturas tradicionais adoptaram certos aspectos das organizações aprendentes, como, por exemplo, o sistema da caixa das sugestões, e assim procuram aproveitar o potencial de criatividade e de competência do respectivo pessoal em proveito do seu próprio desenvolvimento.

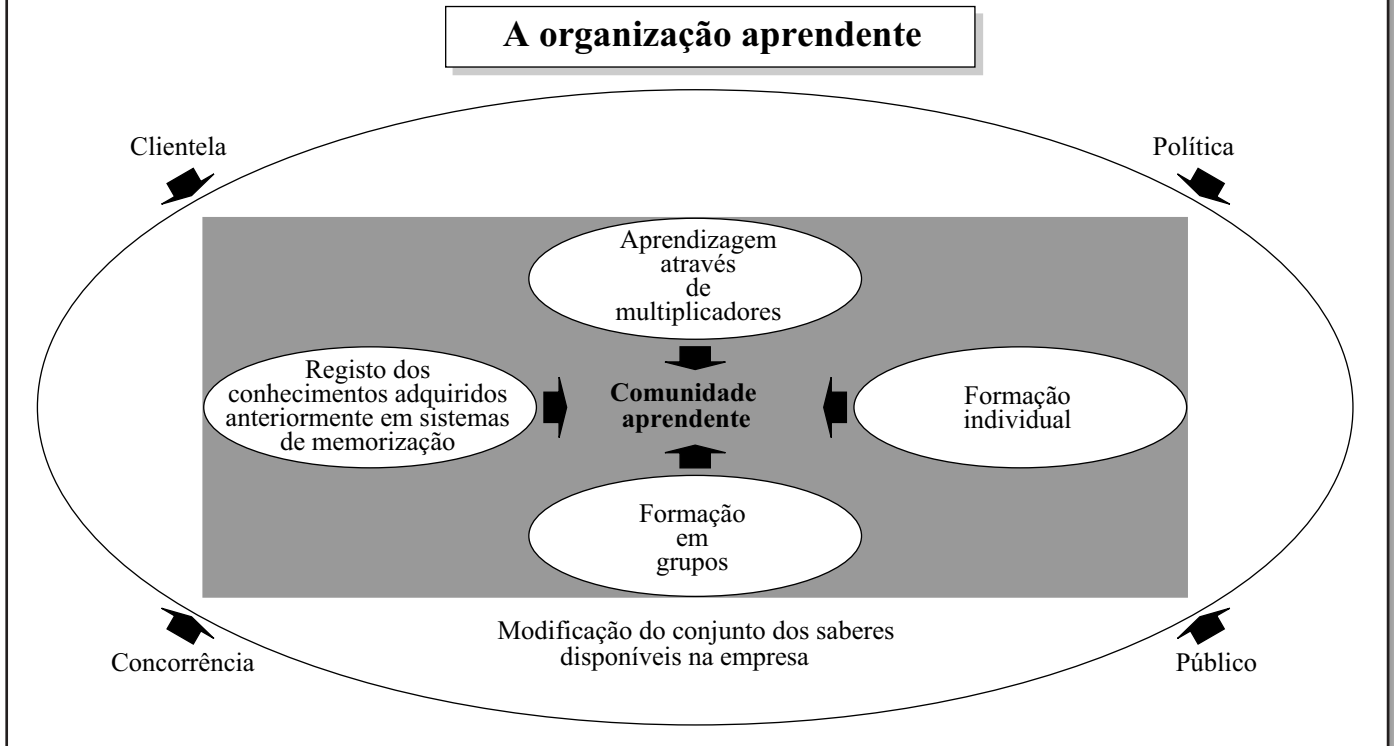
O presente artigo começa por traçar um breve panorama do lugar ocupado pelas competências individuais dos trabalhadores nos modelos de organização aprendente e, a partir dos resultados de um estudo empírico exploratório, analisa seguidamente em que medida os trabalhadores de duas grandes empresas industriais alemãs consideram que se realiza, nos respectivos contextos laborais, uma prática relacionada com o modelo de organização aprendente.

O valor das competências individuais nos modelos de organização aprendente

Por organização aprendente, entende-se uma organização que "está num processo permanente de mudança porque os trabalhadores são estimulados a realizar continuamente modificações e adaptações. Uma organização

Dimensões de uma organização aprendente (segundo Probst et al., 1994, p. 63)

Gráfico 1



aprendente [...] concentra-se na criação, na aquisição e na transmissão de conhecimentos e na adaptação dos comportamentos em função desses conhecimentos" (Friedman et al., 1999, p. 168). As directrizes práticas para aplicação de modelos de organização aprendente (por exemplo, Probst et al., 1994) propõem metodologias e regras que, simultaneamente, abrem possibilidades e margem de manobra para os processos de desenvolvimento de competências e têm em conta as respectivas interdependências (cf. gráfico 1). Na óptica das ciências da educação, estes modelos apresentam, todavia um problema, segundo o qual, embora definam bem o objectivo (tornar-se uma organização aprendente), mantêm-se abstractos, obscuros e teoricamente difusos quando se trata de indicar concretamente como tornar possível ou estimular a aquisição de conhecimentos por parte dos trabalhadores. Como consequência lógica, os trabalhadores devem dar resposta a requisitos vagos. E como se lhes pede que possuam competências mal definidas, não têm, normalmente, qualquer influência nas condições de utilização dessas competências,

condições que são, em geral, definidas fora do respectivo perímetro de actuação (por exemplo, clientela, mercado, direcção da empresa).

O modelo representado no gráfico 1 implica a modificação dos saberes existentes na empresa como reacção às transformações ocorridas no contexto da organização. Tem em conta processos de aprendizagem, quer individuais quer sociais, bem como a formação de e através de multiplicadores. Para apoiar os processos de aprendizagem pretendidos, os conhecimentos adquiridos anteriormente são preservados e registados em diferentes sistemas de memorização. Este modelo engloba, assim, aspectos geralmente debatidos no mundo empresarial sob a designação de "gestão dos saberes" (por exemplo, Freimuth, 1997; Willke, 1998). No seu conjunto, estas quatro dimensões da formação dão origem a um modelo de aprendizagem na empresa que, em teoria, deve permitir a utilização das capacidades dos trabalhadores para resolverem problemas (cf. Wildemann, 2000, p. 325 e seg.), aspecto que é considerado o desafio fundamental colocado às empresas pela



rápida mutação dos mercados (cf., por exemplo, Berryman et al., 1992, p. 10 e seg.; Kühl, 1998, p. 35 e seg.; Lesgold, 1997, p. 167). A ausência de uma clara previsão sobre as futuras competências necessárias é a razão pela qual os programas conceptuais das organizações aprendentes optam por fomentar junto dos trabalhadores um leque de competências o mais alargado possível e por permitir um vasto intercâmbio de conhecimentos dentro das empresas.

Como se observa no gráfico 1, os modernos métodos de organização do trabalho que estruturam as empresas como organizações aprendentes caracterizam-se, nomeadamente, pelo facto de exigirem que os seus trabalhadores tomem decisões e assumam responsabilidades, apoiando-se, para isso, nas suas competências individuais. Quanto maior é a redução formal do controlo pelas instâncias centrais da empresa, mais possibilidades formais têm os trabalhadores de participar activamente na definição dos objectivos e dos meios da respectiva actividade profissional. A crescente atracção exercida pelas metodologias que propõem a formação num modelo de organização aprendente pode considerar-se indício da aceitação e da vontade (seja por que motivos for), por parte das direcções das empresas, na participação dos trabalhadores, e do esforço para criarem uma base de participação, através de desenvolvimento das competências individuais.

De um modo geral, "os modernos processos de trabalho caracterizam-se por um reforço das exigências a nível do conhecimento e da comunicação, por uma crescente autonomia dos processos de trabalho e de produção, por um aumento da flexibilidade, da mobilidade e da eficiência, por uma maior intensidade do trabalho e por novas formas de controlo" (Dehnbostel et al., 2001, p. 11). O trabalho quotidiano está submetido a uma transformação constante, cujas características dificilmente são previsíveis. E os trabalhadores devem, em teoria, ser capazes de dominar essa mudança de maneira economicamente eficaz. Neste contexto, torna-se impossível descrever qualificações concretas. Logo que fossem definidas, a mudança permanente colocá-las-ia imediatamente em causa. Quanto mais estreita é a relação

entre a formulação de um requisito de competência e as necessidades existentes a nível de um posto de trabalho, maior é o risco de se ver desvalorizada pela evolução actual do sistema laboral (cf. Heid, 1996, p. 20). Já Mertens (1974) tinha chegado à mesma conclusão quando apresentou o seu modelo de qualificações-chave. Recentemente, tanto os responsáveis pela política da educação como os peritos em formação profissional tiveram a tendência para invocar o conceito de competência profissional (para actuar) quando definem as exigências em relação aos trabalhadores, porque assim é possível dissimular a confusão e atribuir aos trabalhadores a responsabilidade pela resposta a essas exigências (cf. Hof, 2002).

Objecto do estudo e método empírico

As filosofias empresariais da indústria moderna descrevem as características das organizações aprendentes. Proclamam a importância das competências individuais para o sucesso da empresa e formulam as condições que permitem fomentar e solicitar as competências individuais dos trabalhadores. Subsiste, no entanto, a dúvida sobre o verdadeiro grau de realização desses programas conceptuais (cf., por exemplo, Büchter, 1997). Aliás, um inquérito representativo realizado por IAB/BIBB revelou que as mudanças organizacionais não surtem efeito directo na actividade da maioria dos trabalhadores da indústria e dos serviços (Jansen, 2001). Parece, pois, legítimo perguntar se os trabalhadores consideram que o respectivo contexto laboral favorece realmente a promoção das competências como os programas conceptuais o exigem ou o pretendem.

O presente artigo procura dar resposta a esta questão sob duas diferentes perspectivas e analisa os resultados parciais de um inquérito Delphi de grande amplitude (Harteis, 2002):

1. Os trabalhadores consideram que as modernas metodologias da organização do trabalho na empresa contemplam aspectos que promovem e solicitam as respectivas competências individuais?



Quadro 1

Elementos considerados mais importantes para a promoção das competências individuais (S) e a avaliação feita pelos entrevistados da correspondência entre esses elementos e o contexto laboral em que se inserem (z)

	S	z
Apoio por parte dos superiores e dos colegas para a resolução dos problemas	88	.27
Trabalho de projecto	84	1.90
Âmbito de decisão	80	1.26
Participação na formação contínua, em sessões de <i>feedback</i> e em grupos de trabalho interdisciplinares	75	.2
Delegação de responsabilidades em matéria de pessoal	72	.84
Tarefas diversas com elevados requisitos de competência	68	1.6
Preparação selectiva e sistemática de novos colaboradores	67	-.44
Orientação estratégica da organização do trabalho	64	-.15
Intercâmbio de experiências com colegas e superiores	61	-.44
Diversificação de tarefas	53	1.05
Reuniões periódicas entre colaboradores	52	.48

Para responder a esta pergunta, foi pedido aos trabalhadores que indicassem espontaneamente o que pensavam que teria promovido a sua competência individual no trabalho diário, recorrendo a alguns exemplos.

2. Em que medida os trabalhadores se apercebem das lacunas na realização do modelo das organizações aprendentes? Como esta pergunta pressupõe, da parte dos entrevistados, um conhecimento dos princípios que regem as organizações aprendentes, o que, provavelmente, não existe, a questão foi colocada de forma indirecta, tendo-se pedido aos trabalhadores para formularem sugestões que optimizassem o respectivo contexto de trabalho de modo a permitir a promoção e a solicitação das competências individuais.

Foram colocadas diversas perguntas - que fazem parte de um inquérito Delphi em quatro fases - a um pequeno grupo de 32 trabalhadores pertencentes a duas modernas empresas de alta tecnologia (uma do sector automóvel e outra do sector electrónico) que se consideram organizações aprendentes. As duas perguntas referidas faziam parte do inquérito Delphi de concepção mais ampla. Procedeu-se por duas fases, tendo a primeira consistido na colocação das perguntas sem imposição de formato de resposta. Em seguida, para diferenciar melhor os resultados, os entrevistados puderam

observar todas as respostas dadas, para uma nova avaliação. Os entrevistados deviam, por um lado, indicar, por meio de uma nota, a importância atribuída aos diferentes elementos; por outro, deviam dar uma nota aos elementos apresentados como resposta à primeira pergunta em função do seu grau de realização nos respectivos contextos laborais. Entretanto, às respostas à segunda pergunta devia atribuir-se uma nota em função do grau de realização das suas sugestões. Tratava-se, pois, de obter uma estimativa subjectiva por parte dos entrevistados e não uma avaliação a partir de uma estratégia empresarial. Nesta segunda fase do inquérito, os critérios de avaliação tinham apenas uma importância secundária. Tratava-se, antes de mais, de fazer uma validação intersubjectiva dos resultados que permitisse distinguir, entre as respostas mais correntes, as respostas individuais procedentes de contextos de trabalho provavelmente atípicos.

Resultados

Os quadros seguidamente apresentados mostram as respostas às duas perguntas referidas. O quadro 1 contém respostas à pergunta relativa aos elementos que os trabalhadores consideram que promovem e solicitam as respectivas competências individuais no contexto de trabalho. Inclui a lista das respostas consideradas particularmente impor-



Quadro 2

Elementos considerados mais importantes para a promoção das competências individuais (S) e a avaliação da sua possibilidade de realização (z)

	S	z
Mais coragem para modificar as estruturas e as rotinas tradicionais	103	2.124
Os quadros directivos devem estar mais atentos às insuficiências e às capacidades dos trabalhadores	83	-.01
Rotação de emprego e ampliação das tarefas	78	1.743
Comunicação organizada entre colegas; reuniões de <i>feedback</i> com os superiores e o serviço de pessoal	69	1.353
Eliminação da disparidade entre responsabilidade e liberdade de actuação: implantação de maior liberdade de decisão	59	.277
Orientação para valores comuns	55	.914
Mais participação na definição de grandes objectivos	49	-.35
Promoção e reconhecimento da criatividade	49	.329
A planificação a longo prazo devia ser mais bem conhecida: objectivos mais claros, mais estruturados	48	-.06

tantes na segunda fase Delphi. Na coluna S, figura o número de pontos totalizados pelo elemento na avaliação da sua importância. A coluna z contém a avaliação estandardizada z relativa ao grau de realização prática dos referidos elementos.

Paralelamente, o quadro 2 apresenta as sugestões classificadas como mais importantes; na coluna S, figura o número de pontos de acordo com a importância atribuída e na coluna z, a avaliação do seu grau de realização prática.

Debate

Acerca da primeira pergunta

A primeira pergunta procurou reflectir as condições que, de acordo com os trabalhadores, promovem e solicitam as respectivas competências individuais nos seus ambientes de trabalho. Os resultados obtidos integram-se no contexto das modernas abordagens da organização do trabalho na empresa, (nomeadamente nas da organização aprendente), segundo as quais, convém considerar as competências individuais dos trabalhadores como um factor essencial para o futuro sucesso da empresa. As respostas dadas pelos entrevistados permitem estabelecer a comparação entre aquilo que, nos respectivos ambientes de trabalho,

consideram promover as competências e o que proclamam os modelos de organização aprendente.

Os elementos considerados particularmente importantes são os seguintes: apoio por parte dos superiores e dos colegas para a resolução dos problemas; trabalho de projecto; liberdade de decisão, participação na formação contínua, em sessões de *feedback* e em grupos de trabalho interdisciplinares, delegação de responsabilidades em matéria de pessoal, tarefas com elevados requisitos de competência, preparação selectiva e sistemática de novos colaboradores, orientação estratégica da organização do trabalho, intercâmbio de experiências com colegas e superiores, reuniões periódicas entre colaboradores (cf. quadro 1).

Verifica-se uma grande coincidência entre estes elementos e as características organizacionais propostas nas novas metodologias de organização do trabalho na empresa (a este respeito, cf. Harteis, 2002): a implantação de um tipo de organização "magra" conduz já à delegação dos poderes de decisão, ao trabalho de projecto e aos círculos de qualidade, organizados a nível interdisciplinar. A desregulação dos processos laborais foi acompanhada por um reforço dos requisitos e por um aumento do número de tarefas. A resolução dos problemas por cooperação e a orientação estratégica



da organização do trabalho são características de uma empresa complexa ou virtual, na qual se abandonam estruturas internas fixas em favor de formas de cooperação temporárias. O intercâmbio de experiências e a menção explícita do recurso à formação contínua fazem parte das metodologias da organização aprendente.

Há um elemento que escapa aos objetivos de uma organização aprendente: a transferência de responsabilidades em matéria de pessoal, aparentemente reveladora de uma clivagem hierárquica e que se tenta superar mediante a implantação de uma organização "magra". De facto, a delegação de responsabilidades em matéria de pessoal é, já de si, definidora de uma hierarquização.

Verifica-se, contudo, que a maior parte dos elementos considerados importantes para a promoção e a solicitação das competências individuais coincide com as características dos novos modelos organizativos. Os resultados do inquérito vêm, pois, confirmar esses modelos organizativos, já que os trabalhadores encaram as características mencionadas exactamente como esses modelos prevêm: como um meio para promover e solicitar competências individuais.

A avaliação da importância dos diversos elementos situa-se, no entanto, no âmbito das declarações de carácter normativo e programático, provavelmente em função dos desejos dos entrevistados. A segunda avaliação fornece informações sobre o grau de realização de todos esses elementos na vida quotidiana da empresa. Os entrevistados deviam indicar em que medida consideram que os elementos se aplicam realmente aos respectivos contextos de trabalho. A avaliação apresentou resultados particularmente elevados em relação ao trabalho de projecto, às tarefas com elevados requisitos de competência, à liberdade de decisão e à diversidade de tarefas a cumprir, que se situam a um nível superior relativamente à margem de desvio da média do conjunto (cf. valor z no quadro 1).

Os entrevistados só atribuem uma avaliação negativa à preparação de novos trabalhadores, ao intercâmbio

mútuo entre colegas e superiores e à orientação estratégica da organização do trabalho. Estas três respostas receberam valores z negativos, o que significa que a classificação atribuída é inferior à média, se bem que próxima desta ($z = [-.44; -.15]$, cf. quadro 1).

Todos os outros elementos considerados particularmente importantes receberam valores z positivos, situados entre $z = .2$ e $z = .84$, representando, aparentemente, uma descrição muito correcta das condições que os entrevistados percebem nos respectivos ambientes de trabalho.

Em conjunto, existem, pois, condições favoráveis para a implantação na empresa de uma organização do trabalho que permita promover e solicitar as competências individuais dos trabalhadores:

Na avaliação da importância de exemplos de promoção e de solicitação das competências individuais no âmbito do trabalho quotidiano na empresa, foram, sobretudo, os elementos característicos dos novos modelos de organização, particularmente da organização aprendente, que receberam uma nota elevada. É possível daí concluir que as características da organização do trabalho na empresa, tal como são definidas para esse modelo conceptual, contribuem para apoiar a aquisição de competências e a respectiva aplicação.

A confirmação empírica de que os elementos indicados reflectem, em geral, de maneira correcta, o âmbito de trabalho dos entrevistados, transcende o nível do programa conceptual para atingir o nível da realidade da empresa. Os entrevistados testemunharam que, nos respectivos ambientes de trabalho percebem situações concretas que, segundo eles, promovem e solicitam as competências individuais. Confirmam, assim (nos exemplos seleccionados), a existência de condições de trabalho favoráveis à promoção das competências.

Acerca da segunda pergunta

Para além da pergunta sobre a percepção dos trabalhadores acerca da capacidade de promoção das competências do respectivo ambiente de



trabalho, para conhecer as condições laborais favoráveis à promoção dessas competências, há que considerar também a questão dos obstáculos que afectam a promoção e a solicitação das competências individuais. Em relação a este tema, as respostas foram recolhidas de forma indirecta, tendo-se pedido aos entrevistados que formulassem sugestões.

Estes resultados também podem ser analisados no contexto proposto pelos novos modelos organizativos. Se os entrevistados formulassem sugestões que, de acordo com esses modelos, já deveriam ter sido realizadas, esse facto poderia ser interpretado como indício de uma insuficiente aplicação prática do programa conceptual.

De todas as sugestões, os entrevistados consideraram particularmente importantes para uma melhor promoção das competências individuais as que figuram no quadro 2. Esses elementos correspondem a três diferentes aspectos da vida quotidiana da empresa: (a) operações de carácter formal, (b) comportamento e relações pessoais, (c) sugestões de carácter estrutural.

Em relação ao ponto (a): correspondem a operações de carácter formal as sugestões relativas à participação e à estruturação dos objectivos, a reivindicação a nível de rotação de emprego e a aspiração a uma comunicação organizada. É interessante notar que essas sugestões propõem contribuições complementares em relação ao primeiro conjunto de perguntas, pois, entre as sugestões, são apresentados aspectos que, ao mesmo tempo, são referidos como exemplos da promoção de competências na vida quotidiana da empresa. De facto, em relação à primeira pergunta, como elementos particularmente importantes, figuram "tarefas diversas com elevados requisitos de competência", "intercâmbio de experiências com colegas e superiores" e "orientação estratégica da organização do trabalho". O que, à primeira vista, pode parecer uma contradição explica-se de modo plausível pela metodologia utilizada no inquérito. Numa primeira fase, foi pedido aos entrevistados que formulassem quer exemplos de promoção das competências quer sugestões de melhoria. Na segunda fase, a tarefa consistia em avaliar todas as

sugestões formuladas. Deste modo, é possível que, numa primeira fase, um entrevistado tenha referido um determinado aspecto como exemplo do seu próprio trabalho quotidiano e que esse aspecto tenha constituído, ao mesmo tempo, uma sugestão de melhoria proposta por um outro entrevistado. Na segunda fase, todos os entrevistados tiveram que avaliar esse elemento, quer na qualidade de exemplo retirado do trabalho quotidiano quer sob a forma de sugestão de melhoria. Em ambos os casos, deviam começar por avaliar a importância deste aspecto para a promoção e a solicitação das competências individuais. É, por isso, lógico que, em ambos os casos, a avaliação resulte igualmente elevada ou baixa. As diferenças são mais previsíveis no que respeita à segunda avaliação (até que ponto se consideram esses elementos aplicáveis à esfera de trabalho do interessado e até que ponto se consideram realizáveis as sugestões de melhoria). É a partir da segunda avaliação que devem interpretar-se estas conclusões aparentemente contraditórias.

O elemento complementar da sugestão "rotação de emprego" foi considerado muito pertinente enquanto exemplo da promoção das competências. Conclui-se, pois, que a maioria dos entrevistados considera necessária a introdução de tarefas diversas com elevados requisitos de competência no quotidiano da empresa. É, pois, compreensível que a possibilidade de realização deste elemento tenha uma avaliação tão positiva. O facto de figurar entre as sugestões de melhoria não pode, por isso, ser interpretado como indício de insuficiente aplicação prática.

Em relação aos dois outros aparentes paradoxos mencionados nos resultados da segunda fase, a avaliação acusa disparidades. O elemento complementar que reivindica a participação na definição, na estruturação e na difusão dos objectivos, corresponde na lista dos exemplos, ao elemento "orientação estratégica da organização do trabalho". No entanto, os entrevistados não atribuíram a este último elemento uma classificação elevada ($z = -.15$) quando avaliaram a sua aplicação ao respectivo ambiente de trabalho. Parece, pois, tratar-se de um elemento pouco habitual, o que também se reflecte na



avaliação da possibilidade de realização das sugestões de melhoria, bem mais mediana ($z = [-.35; -.06]$). Afigura-se, pois, conveniente interpretar esses resultados tendo em conta que os entrevistados consideram importantes para a promoção das competências a participação dos trabalhadores na definição dos grandes objectivos da empresa e um melhor conhecimento das planificações a longo prazo, mas que esses aspectos se encontram, todavia, pouco desenvolvidos na realidade quotidiana da empresa. Este resultado contradiz, no entanto, os modernos modelos organizativos, que aspiram a uma auto-organização de partes da empresa através, por exemplo, de cooperações temporárias. As estruturas deste tipo pressupõem uma participação dos trabalhadores na definição dos objectivos. O conhecimento limitado das planificações e dos objectivos a longo prazo revela a insuficiente aplicação prática de um elemento comum a todos os novos modelos. De facto, uma crescente delegação de poderes de decisão torna necessária a explicitação dos objectivos da empresa para que se criem as condições que permitam aos trabalhadores tomar decisões competentes e razoáveis na óptica daquela.

O último "par contraditório" é avaliado de modo semelhante nas diferentes listas. Na série das sugestões consideradas particularmente importantes, figura o desejo de estabelecimento de uma comunicação entre colegas e de reuniões de *feedback*. A viabilidade desta sugestão obtém uma classificação particularmente elevada ($z = 1.353$). O elemento complementar correspondente na outra lista consiste no intercâmbio de experiências com os colegas e os superiores hierárquicos e é referido como um exemplo particularmente importante na promoção das competências individuais. No entanto, são poucos os entrevistados que consideram que este elemento é especificamente aplicado, o que se repercute no facto de lhe ser atribuído um valor z negativo. Esta circunstância corresponde, talvez, à expressão de uma carência particularmente grave na aplicação prática dos novos modelos organizativos. Ambas as respostas, se as considerarmos em pormenor, referem-se a diferentes aspectos da comunicação interna da empresa, mas

como, entre as sugestões, figura a implantação de uma comunicação organizada e formal, pode concluir-se que a prática apresenta insuficiências que poderiam ser reduzidas através da organização dos processos de comunicação dentro da empresa. Este facto revela-se duplamente problemático a nível da aplicação de novos modelos organizativos: por um lado, significa que as condições da organização do trabalho na empresa não estimulam a comunicação entre os trabalhadores, por outro, a regulamentação destes processos de comunicação entraria em contradição com o objectivo de desregulação.

Em relação ao ponto (b): nesta segunda rubrica, podem reagrupar-se respostas que incidem sobre o comportamento, concretamente a proposta de que os quadros directivos prestem uma maior atenção às insuficiências e às capacidades dos trabalhadores e o desejo de uma orientação para os valores comuns. O primeiro elemento diz respeito às insuficiências detectadas no comportamento directivo dos superiores hierárquicos. A viabilidade desta sugestão foi avaliada com uma classificação média, que pode interpretar-se de modo ambíguo: por um lado, esta sugestão pode ser o reflexo de uma carência detectada nesta matéria, revelando um obstáculo à promoção e à solicitação das competências individuais, mas, ao mesmo tempo, a importância que lhe é atribuída revela que o problema é detectado, o que constitui uma boa premissa para a sua resolução.

É diferente a avaliação feita à sugestão de uma orientação para valores comuns. Tal como se observa no quadro 2, o grau de viabilidade atribuído a este elemento é elevado. Esta sugestão pode considerar-se, inicialmente, indiciadora de um défice, embora os dados disponíveis não permitam deduzir-lhe a causa. Talvez seja porque, por um lado, a orientação para os valores comuns deixa indiferentes alguns trabalhadores ou porque, por outro, os valores predominantes na empresa não são partilhados ou são recusados por aqueles.

Ambas as hipóteses, tanto a da indiferença como a da recusa, a serem verdadeiras, deitariam por terra alguns princípios dos novos modelos organi-



zativos do trabalho na empresa, que, precisamente, atribuem à orientação para os valores comuns um papel que não é de subestimar. No fundo, a orientação torna-se já necessária a nível da delegação consequente e autêntica de responsabilidades e de poder de decisão, conferindo aos trabalhadores uma margem de liberdade e proporcionando-lhes alternativas viáveis de actuação e de decisão. Para assegurar a sustentabilidade e a permanente capacidade de actuação de uma empresa no mercado, é indispensável que ela disponha de uma base comum de valores que oriente inequivocamente a actuação de todos os membros da organização. É evidente que os valores que aqui estão em causa só podem ser parâmetros normativos de orientação relacionados com a actividade profissional. Os valores de natureza privada ou religiosa não devem desempenhar, neste contexto, qualquer papel. Partimos do princípio que os entrevistados também assumiram esta atitude quando avaliaram a referida proposta. A questão das possibilidades e das consequências de eventuais discrepâncias e conflitos de valores entre a vida profissional e a vida privada quotidiana foi deliberadamente excluída desta análise.

Em relação ao ponto (c): a terceira rubrica engloba sugestões fundamentais que procuram, por um lado, aliar responsabilidade e liberdade de actuação, proporcionando um maior poder de decisão ao trabalhador, e, por outro, estimular a coragem para modificar as estruturas e as rotinas tradicionais e fomentar a criatividade. Estes elementos forçam a realização prática de aspectos centrais dos novos modelos organizativos que prevêm, justamente, a delegação de responsabilidades e de poderes de decisão, a supressão de estruturas imobilistas e a introdução de inovações.

Ora só é possível falar-se em delegação de responsabilidades quando esta confere uma maior liberdade àqueles que dela beneficiam (cf. Heid, 1999). O facto de os entrevistados terem atribuído tão grande importância a esta sugestão de melhoria significa que tal não deve acontecer e que, no contexto de uma empresa, a responsabilidade corresponde, em geral, ao correcto cumprimento de tarefas definidas por

outrem. Esta hipótese é confirmada pelo resultado de uma outra secção do inquérito Delphi, segundo o qual, os entrevistados, no contexto de trabalho quotidiano na empresa, não percebem a responsabilidade como um imperativo moral, mas antes, retomando a distinção efectuada por Tenorth (1990), como uma tarefa, o que implica sempre o seu cumprimento em função de determinados critérios (cf. Harteis et al., 2001).

A profusão de obras de divulgação sobre a gestão da mudança (por exemplo, Berndt, 1998; Doppler et al., 2000; Gattermeyer, 2000) não é o único indício da enorme importância atribuída às mudanças na organização do trabalho da empresa. Os novos modelos de gestão consideram, precisamente, que a rápida adaptação às exigências do mercado e da clientela constitui a receita fundamental do sucesso da empresa. Esta adaptação será impossível se, acriticamente, se mantiverem os comportamentos tradicionais. Confrontadas com a insegurança resultante de um ambiente sujeito a mutações rápidas e, por vezes, turbulentas, as empresas reagem modificando as respectivas estruturas, quer nos pontos de contacto com o mundo exterior, quer no interior delas (cf. Priddat, 1999). A grande importância que os entrevistados atribuem às sugestões relacionadas com este elemento e o desejo de um maior reconhecimento da criatividade constituem indicadores de insuficiências tanto a nível da aplicação dos novos modelos de organização do trabalho na empresa como a nível da realização prática de condições de trabalho capazes de promover as competências.

Conclusões

As organizações aprendentes estão orientadas para a promoção e a solicitação das competências individuais dos trabalhadores. O estudo descrito neste artigo procura verificar em que medida os trabalhadores das empresas que se definem como organizações aprendentes consideram que existem condições de trabalho capazes de promover as competências individuais. Como o revelam os resultados, parece haver entre os princípios teóricos das organizações aprendentes



e a realidade prática as seguintes discrepâncias:

Por um lado, os modelos parecem estar no "caminho correcto", pois existe uma coincidência entre a percepção dos trabalhadores acerca da promoção e da solicitação das suas competências individuais e os elementos da organização do trabalho previstos e considerados nos novos modelos organizativos, nomeadamente nas organizações aprendentes. Um outro motivo de confiança é o facto de grande parte dos entrevistados ser de opinião que, nos respectivos ambientes laborais, existem algumas das condições de trabalho capazes de promover as competências.

No entanto, os resultados indicam também que ainda estamos longe de uma realização integral dos modelos de organização aprendente. Efectivamente, os trabalhadores formulam sugestões (assinalando, assim, as deficiências) que, (a) em teoria, deveriam estar já concretizadas e (b) que a maioria dos entrevistados considera realizáveis. A acreditar em determinados sintomas, essas insuficiências seriam imputáveis ao comportamento dos superiores hierárquicos, mas os dados disponíveis não permitem analisar-lhes mais profundamente as causas.

Os modelos teóricos de organizações aprendentes estão, pois, à altura das

suas ambições, na medida em que os trabalhadores as consideram efectivamente capazes de promover e de solicitar as suas competências individuais. Dado que, na opinião dos trabalhadores, o ambiente de trabalho é propício ao desenvolvimento das competências individuais, este facto ratifica o postulado que está na base dos princípios da organização aprendente, segundo o qual os trabalhadores estão interessados no desenvolvimento das respectivas competências no contexto profissional. A realidade mostra, por seu lado, insuficiências que correspondem a uma má aplicação prática dos princípios teóricos, mas que não podem ser imputados ao próprio modelo, mas sim a determinados comportamentos individuais. É, pois, possível subscrever a observação frequente, segundo a qual é nas competências dos trabalhadores (e no desenvolvimento delas) que reside o mais importante potencial de futuro para a empresa. Cabe às empresas empenhadas neste esforço cumprir as suas responsabilidades: a instauração de condições de trabalho capazes de promover as competências dos trabalhadores constitui também um dos objectivos do desenvolvimento da organização empresarial. Para que os trabalhadores desenvolvam e utilizem as suas competências individuais no trabalho quotidiano, é necessário que encontrem no respectivo ambiente laboral as condições e os incentivos para o conseguir.

Bibliografia

Berndt, R. *Unternehmen im Wandel - Change Management*. Berlin: Springer, 1998.

Berryman, S. E.; Bailey, T. R. *The Double Helix of Education and the Economy*. Nova Iorque: IEE, 1992.

Büchter, K. *Betriebliche Weiterbildung - anthropologisch-sozialhistorische Hintergründe*. Munique: Rainer Hampp, 1997.

Dehnpostel, P.; Erbe, H.-H.; Novak, H. Einleitung: Lernen im Kontext betrieblicher Modernisierung. In: Dehnpostel, P.; Erbe, H.-H.; Novak, H. (dir.) *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen*, 2ª ed., Berlin: Editora Sigma, 2001, p. 7-20.

Doppler, K.; Lauterburg, C. *Change Management: Den Unternehmenswandel gestalten*. 9ª ed., Francfort/Main: Campus, 2000.

Drechsel, B. *Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema Lernen bei angehenden Lehrpersonen*. Münster: Waxmann, 2001.

Freimuth, J. Auf dem Wege zum Wissensmanagement. Personalentwicklung in lernenden Organisationen. *Psychologie*. Göttingen: Verl. F. Angew, 1997.

Friedman, B. S.; Hatch, J. A.; Walker, D. M. *Mehrwert durch Mitarbeiter. Wie sich Human Capital gewinnen, steigern und halten lässt*. Neuwied: Luchterhand, 1999.

Gattermeyer, W. *Change Management und Unternehmenserfolg. Grundlagen - Methoden - Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Gabler, 2000.

Harteis, C. *Kompetenzfördernde Arbeitsbedingungen. Zur Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung*. Wiesbaden: DUV, 2002.

Harteis, C.; Heid, H.; Bauer, J.; Festner, D. Kernkompetenzen und ihre Interpretation zwischen ökonomischen und pädagogischen Ansprüchen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97, 2001, p. 222-246.



Heid, H. Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 1999, p. 231-244.

Heid, H. Weiterbildung - die neue Herausforderung? Über die Qualität von Argumenten, mit denen das Weiterbildungserfordernis begründet wird. *Aulavorträge* n° 58. Saint-Gall: Universidade de Saint-Gall, 1996.

Hof, C. Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*, 49, 2002, p. 80-89.

Jansen, R. Arbeitsbedingungen, Arbeitsbelastungen und Veränderungen auf betrieblicher Ebene. In: Dostal, W.; Jansen, R.; Parmentier, K. (dir.) *Wandel in der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung*. Nuremberga: IAB, 2001, p. 39-65.

Kühl, S. *Wenn die Affen den Zoo regieren. Die Tücken der flachen Hierarchien*. 5ª ed. revista e completada, Francfort/Main: Campus, 1998.

Lesgold, A. Wandel in der Arbeitswelt und beim Lernen: Folgerungen für eine anwendungsnahe Lernforschung. In: Gruber, H.; Renkl, A. (dir.) *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs*. Berna: Huber, 1997, p. 156-177.

Mertens, D. Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7, 1974, p. 36-43.

Priddat, B. P. Zukunft der Arbeit - Eine theoretische Skizze. *Universitas*. Edição alemã, 54, 1999, p. 133-141.

Probst, G. J. B.; Büchel, B. S. T. *Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft*. Wiesbaden: Gabler, 1994.

Sattelberger, T. *Wissenskapitalisten oder Söldner? Personalarbeit in Unternehmensnetzwerken des 21. Jahrhunderts*. Wiesbaden: Gabler, 1999.

Tenorth, H. E. Verantwortung und Wächteramt. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 66, 1990, p. 409-435.

Wildemann, H. Wie ist eine lernende Unternehmensorganisation zu gestalten? In: Wojda, F. (dir.) *Innovative Organisationsformen. Neue Entwicklungen in der Unternehmensorganisation*. Estugarda: Schäffer-Poeschel, 2000, p. 323-342.

Willke, H. *Systemisches Wissensmanagement*. Estugarda: Lucius und Lucius, 1998.

Womack, J. P.; Jones, D. T.; Roos, D. *The Machine that Changed the World*. Nova Iorque: Rawson, 1990.



Definição das políticas dos estabelecimentos de ensino com base em fóruns *on-line* entre docentes e direcção

Introdução

Nos Países Baixos, tal como em muitos outros países da Europa e do resto do mundo, cabe aos estabelecimentos de ensino a aplicação correcta de uma série de inovações educativas, em grande escala. No ensino agrário de nível secundário, as inovações incidem na implantação de um tronco comum de disciplinas obrigatórias para os alunos dos três primeiros anos (correspondente ao ensino básico) e de um programa destinado a criar uma maior adequação entre os certificados e os diplomas passados aos alunos e as competências profissionais exigidas no mercado do trabalho (a chamada "estrutura das qualificações") (ver também Jongmans, Slegers, Biemans e De Jong, em revisão). Neste contexto, procura-se estimular os estabelecimentos de ensino no sentido de elaborarem as suas próprias políticas. Para poderem desenvolver os seus próprios procedimentos, estratégias e linhas de orientação com vista à realização da mudança pedagógica e organizacional que lhes é exigida, os estabelecimentos devem ter "capacidade de decisão" (ver também Giesbers et al., 1987; Jongmans, Biemans e Beijaard, 1998). Esta pode definir-se como "a possibilidade conferida à escola de decidir, de modo independente, as suas próprias políticas" (Slegers et al., 1994, p. 148).

A investigação põe em relevo grandes diferenças entre os estabelecimentos de ensino em termos de capacidade de decisão, que, em larga medida, parece ser determinada pelo grau de participação dos docentes nos processos de decisão: as escolas em que os docentes

participam activamente na definição das políticas pedagógicas (e administrativas) dispõem de uma maior capacidade de decisão do que aquelas nas quais participam pouco ou nada (Slegers et al., 1994). Por isso, o aumento da participação dos docentes nos (principais) processos de decisão parece ser um meio para transformar as escolas em organizações mais profissionais e para melhorar e inovar o ensino (ver Jongmans, Biemans e Beijaard, 1998).

Os processos de inovação nos estabelecimentos de ensino frequentemente parecem arrastar-se porque os docentes trabalham de forma isolada (ver também Jongmans, Slegers, Biemans e De Jong, em revisão). Há cada vez mais dados que provam que a colaboração entre os docentes e entre estes últimos e a direcção dos estabelecimentos favorece e estimula a melhoria e a inovação educativa. Em particular, a participação dos docentes na definição das políticas do estabelecimento de ensino é, frequentemente, citada como condição estrutural de trabalho, capaz de influenciar positivamente a aplicação da inovação na escola. Esta participação implica que os docentes consultem os colegas e a direcção e, em conjunto, tomem as decisões relativas às políticas da escola. A investigação sobre a relação entre a participação dos docentes na definição das políticas e a melhoria e a inovação das práticas didácticas revela que essa participação exerce um efeito positivo na aplicação das inovações e contribui também, em larga medida, para melhorar a qualidade do trabalho dos docentes. Finalmente, a investigação demonstra também que essa participação aumenta a eficiência dos

*P.M. van Oene
M. Mulder,
A.E. Veldhuis-
Diermanse
H.J.A. Biemans*

*Ciências da Educação,
Universidade de
Wageningen*

O presente artigo procura investigar se o Trabalho Cooperativo Assistido por Computador (TCAC) permite estimular a participação dos docentes na definição das políticas dos estabelecimentos de ensino. Para isso, descreve um estudo de caso exploratório que analisa a utilização de uma plataforma informática como ferramenta de debate entre docentes e entre estes últimos e a direcção do estabelecimento, afim de incrementar a participação dos primeiros nas decisões da política escolar. A partir dos resultados da investigação, são formuladas recomendações para que os docentes tirem partido do valor acrescentado fornecido pelo TCAC na definição de novas políticas educativas.



docentes, contribui para uma melhor aceitação das (novas) decisões estratégicas, melhora a qualidade das decisões tomadas e reforça a capacidade de adaptação da escola a uma linha política geral.

Apesar dos efeitos positivos desta participação no funcionamento inovador dos estabelecimentos de ensino e em certos aspectos profissionais dos docentes, estes últimos nem sempre estão dispostos a participar. Os trabalhos de investigação realizados por Smylie (1992) sobre a vontade de participação dos docentes nos processos de decisão revelam que essa vontade depende do domínio considerado: as decisões que dizem respeito aos programas e ao ensino (domínio estritamente educativo) são as que exercem uma maior mobilização sobre os docentes, enquanto as decisões respeitantes a pessoal e gestão (domínio administrativo) são as menos mobilizadoras. Para muitos docentes, a ausência de relação directa entre o processo primário e a prática quotidiana parece constituir um dos principais motivos para a não participação nesses processos de decisão. Além disso, nesta vontade de participação entra em linha de conta um aspecto mais fundamental do trabalho docente: Little (1990) chama a atenção para o facto da cultura da docência poder classificar-se como individualista e conservadora, na medida em que nela desempenham um papel importante as normas profissionais relacionadas com a esfera privada e a autonomia individual (ver também Smylie, 1992). Essas normas profissionais de autonomia e de privacidade têm efeitos sobre as concepções que os docentes formulam sobre o respectivo trabalho e profissionalismo. Nesta perspectiva, o profissionalismo dos docentes pode influenciar o grau de participação destes nos processos de decisão (para uma análise mais pormenorizada, veja-se Jongmans, Slegers, Biemans e De Jong, op. cit.).

Os trabalhos de investigação referidos permitem-nos, assim, afirmar que, para poderem inovar, os estabelecimentos de ensino devem implicar os docentes na definição das respectivas políticas. O presente artigo procura investigar se o fórum *on-line* entre docentes e entre estes últimos e a direcção do estabele-

cimento de ensino permite estimular a participação dos primeiros na definição das políticas desses estabelecimentos. Em virtude de uma maior carga de trabalho, da transformação sofrida pela organização e pelos conteúdos do ensino, dos horários flexíveis, do trabalho a tempo parcial e da divisão dos estabelecimentos de ensino em vários pólos, os docentes e a direcção têm cada vez mais dificuldade em encontrar, com regularidade, momentos para consulta mútua e presencial. Neste domínio, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) constituem a solução correcta. Procederemos, em primeiro lugar, a uma análise geral do Trabalho Cooperativo Assistido por Computador (TCAC) e dos aspectos da formação cooperativa assistida por computador (FCAC), que se aplicam ao nosso objectivo. Seguidamente, apresentaremos um estudo de caso exploratório, que analisa a utilização de uma plataforma informática como ferramenta de debate, afim de incrementar a participação dos docentes na definição das políticas dos respectivos estabelecimentos de ensino. Finalmente, apresentaremos algumas conclusões extraídas deste estudo de caso e analisaremos os resultados da investigação.

Trabalho cooperativo assistido por computador (TCAC)

É escassa a bibliografia específica sobre a definição das políticas nos estabelecimentos de ensino, realizada por meio do fórum *on-line*, entre os docentes e a direcção. No entanto, este tema apresenta algumas relações com os trabalhos realizados por Beck, Brown, Marshall e Schwarz (2002) e Mwanza (2001). Beck et al. (2002) debruçaram-se sobre o papel desempenhado pelos docentes numa equipa de debate por correio electrónico e Mwanza (2001) analisou as vantagens e as desvantagens relacionadas com a aplicação da FCAC à formação no local de trabalho. A FCAC destina-se a processos formativos, nomeadamente à construção de conhecimentos (Veldhuis-Diermanse, 2002). Por seu lado, o TCAC destina-se a processos laborais, sendo considerado um método apropriado para partilhar informações, desenvolver perspectivas e



tomar decisões em situação de trabalho. Embora a FCAC e o TCAC apresentem diferenças em certos aspectos como, por exemplo, o público-alvo, a natureza e os objectivos dos respectivos debates, as conclusões da investigação sobre a FCAC podem aplicar-se ao TCAC, dado que este último também implica aspectos formativos.

Engeström (1987) desenvolveu um modelo que pode ser utilizado para implantar uma rede electrónica de TCAC e para motivar os que nela participam ao longo de todo o debate (veja-se quadro 1). Este modelo compreende oito elementos de aprendizagem/de trabalho cooperativos e as oito perguntas correspondentes que devem ser regularmente colocadas aos participantes a fim de identificar os eventuais obstáculos. Quando se utiliza uma plataforma de debate electrónico para reorganizar os processos de aprendizagem/de trabalho cooperativos e aumentar a eficácia/eficiência desses processos, é indispensável que haja, da parte dos participantes, uma adesão a este novo modelo de cooperação.

Collis, Peters e Pals (2001) elaboraram o "modelo dos 4 E", que permite conhecer previamente até que ponto se utilizará uma aplicação TIC nas práticas educativas. Esse modelo compreende quatro factores: 1) eficácia pedagógica (*educational effectiveness*); 2) facilidade de utilização (*ease of use*); 3) empenhamento (*engagement*) e 4) ambiente (*environment*), que se prende com factores organizacionais, socioculturais e técnicos.

Num estudo-piloto, Alaké-Tuenter e Jongmans (2000) demonstraram que a utilização de uma rede electrónica entra em concorrência com as outras actividades quotidianas dos docentes. Antes de encetarem um intercâmbio regular de conhecimentos por via electrónica, estes devem estar previamente convencidos do valor acrescentado do TCAC. Além disso, a introdução de uma rede electrónica transforma as actividades humanas: os indivíduos realizam o seu trabalho de modo diferente (Orlikowski, 1992), o que afecta não apenas o trabalho em si mas também toda a cultura laboral (Mwanza, 2001).

Quadro 1

Modelo em oito fases para criação de uma rede electrónica de TCAC (Engeström, 1987)

1. Domínio de interesse	Que tipo de actividade me interessa?
2. Objectivo da actividade	Que se pretende com esta actividade?
3. Grupos-alvo da actividade	Quem colabora na realização desta actividade?
4. Ferramentas	Que ferramentas se utilizam para realizar esta actividade?
5. Valores, regras e normas	As tarefas são afectadas por valores culturais, regras e normas?
6. Distribuição de tarefas	Quem é responsável pelas diferentes tarefas e como são distribuídas as funções?
7. Contexto	Em que contexto se realiza a actividade?
8. Resultados	Que resultados se pretendem alcançar com esta actividade?

Um outro problema relacionado com esta questão consiste na motivação dos participantes durante os fóruns on-line. Em contextos educativos tradicionais, a motivação dos indivíduos é alimentada pelo interesse, pela participação activa, pela autenticidade, pela actualidade, pelos temas de discussão, pelas actividades de avaliação, etc. Numa rede electrónica, os participantes devem motivar-se a si próprios e manter essa motivação através da formulação de objectivos claros e da criação do seu próprio valor acrescentado (veja-se também Eales, Hall e Bannon, 2002).

De acordo com Beck et al. (2002), é importante que um grupo de debate electrónico conte com "comunicadores reflexivos". Um comunicador reflexivo interpreta a informação recebida de outras fontes e constrói as suas próprias ideias e opiniões. Além disso, partilha essas ideias e essas opiniões com os outros participantes no debate e incita-os a comunicarem entre eles. Por outro lado, o debate pode ser animado por um moderador que dirige, motiva e estimula a participação activa.

Mwanza (2001) analisou as possibilidades e os obstáculos relacionados com a utilização de plataformas de debate



electrónico nas organizações e na formação no local de trabalho ou na gestão interna dos conhecimentos. Essas plataformas permitem partilhar mais facilmente com os colegas os conhecimentos gerados durante o trabalho, evitando, desta forma, a "reinvenção da roda". No entanto, os resultados da investigação revelam também a necessidade de levar em conta os hábitos sociais e culturais dos indivíduos em termos de trabalho em equipa, de partilha de conhecimentos e de interacção.

A este respeito, convém notar a diferença entre comunicação síncrona e assíncrona. Nos sistemas síncronos, os indivíduos podem trabalhar em tempo real a partir de locais diferentes. Nos sistemas assíncronos, o trabalho é independente dos factores de tempo e de lugar. A natureza do meio de comunicação utilizado exerce um efeito directo sobre o alcance e a capacidade da interacção entre os utilizadores (Moore, 1993). Veerman e Veldhuis-Diermanse (2001) descreveram quatro estudos de caso relacionados com estudantes universitários que efectuavam trabalho cooperativo em tarefas complexas, utilizando sistemas de FCAC. Dois dos sistemas utilizados eram síncronos e os outros dois eram assíncronos. Nos sistemas síncronos, os debates eram efectuados através de curtas mensagens muito frequentes. Nos sistemas assíncronos, a frequência era menor, mas as mensagens eram muito mais longas. Estas diferenças caracterizam os diversos modelos de cooperação e de comunicação associados aos sistemas síncronos e assíncronos da FCAC. A colaboração síncrona deve ser rápida; a pressão psicológica para reagir o mais rapidamente possível é elevada (Moore, 1993). O debate em modo síncrono pode considerar-se como um diálogo permanente, enquanto o debate em modo assíncrono está mais próximo do texto impresso (Mason, 1992). Por isso, na comunicação síncrona, os formandos dispõem de menos tempo para procurar a informação, os seus contributos nem sempre são objecto de uma avaliação minuciosa, as perguntas colocadas raramente são elaboradas e as ideias nem sempre vão acompanhadas de explicações. Para se escolher uma plataforma de debate electrónico, deve-se ter em conta essas diferenças e a decisão de se optar por um sistema síncrono ou assíncrono deve ser tomada em função do objectivo específico pretendido.

Por último, em relação ao trabalho cooperativo, Irish (1994) identifica os seguintes factores determinantes: responsabilidade pessoal, interdependência positiva, interacção positiva, capacidade para trabalhar em cooperação e em equipa. A dimensão do grupo também é importante. De acordo com Kinney e Panko (1996), o número ideal para constituir um grupo deve ser de oito pessoas. Mwanza (2001) considera que o sucesso de um sistema de gestão dos conhecimentos depende da vontade dos participantes de utilizarem quotidianamente o sistema, de cooperarem e de partilharem informações. Além disso, também é importante completar os fóruns *on-line* com reuniões presenciais. Roschelle e Pea (1999) consideram mesmo que é muito difícil definir uma posição ou uma linha política comum sem o recurso a reuniões presenciais.

Estudo de caso: o TCAC e a definição das políticas num estabelecimento de ensino

Objectivos do estudo e questões investigadas

Como foi referido na introdução deste artigo, a investigação permite afirmar que, para que possam inovar, os estabelecimentos de ensino devem implicar os respectivos docentes na definição das suas políticas. No projecto em causa, a grande questão a investigar consiste em saber se é possível estimular a participação dos docentes na definição dessas políticas por meio do fórum *on-line* entre os docentes e entre estes e a direcção. Para esse efeito, foi concebido um estudo de caso exploratório. Os estudos de caso permitem aos investigadores revelar a multiplicidade de factores que interagem de forma a produzirem o carácter único do fenómeno estudado. Trata-se de um método que permite apreender um fenómeno complexo através da descrição e da análise contextual e, a nível dos resultados, descrever e teorizar as razões que determinaram esse fenómeno e os factores importantes a explorar em situações semelhantes. Num estudo de caso, a investigação incide sobre fenómenos contemporâneos integrados no seu contexto real, casos em que as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não



são claras e se recorre a numerosas fontes de informação.

Neste estudo de caso, a investigação incidiu sobre um grupo de diferentes protagonistas (docentes e membros da direcção) que participavam em debates assistidos por computador, com vista à definição de determinadas políticas a implementar no estabelecimento de ensino. A introdução do TCAC foi uma forma de empenhar os participantes num processo de deliberação (independentemente dos factores de tempo e de lugar) sobre assuntos concretos relacionados com as políticas do estabelecimento, e cuja finalidade não consistia, pois, na livre troca de informações sobre ideias gerais sobre a educação ou de opções inovadoras sem compromisso real na definição dessas políticas. Um estudo-piloto já tinha revelado que a simples troca de informações não é eficaz para garantir a participação dos docentes (ver Alaké-Tuenter e Jongmans, 2000). Tínhamos esperança de que a utilização de uma plataforma de debate electrónico, como a que foi descrita acima, seria um contributo precioso para a colaboração entre os docentes e a direcção e para a implicação daqueles na criação de pontos de vista comuns e na definição das políticas do estabelecimento de ensino.

O nosso estudo analisou as seguintes questões específicas:

- como descrever o processo de TCAC utilizado durante os fóruns *on-line* entre os docentes e entre estes e a direcção do estabelecimento?
- os participantes consideram que o TCAC contribui com um valor acrescentado no que diz respeito à sua participação na definição das políticas do estabelecimento de ensino?
- quais as condições a preencher para que o TCAC contribua com um valor acrescentado relativamente à sua participação na definição das políticas dos estabelecimentos de ensino?

Concepção e procedimentos

Entre Setembro e Dezembro de 2001, seis docentes e dois membros da direcção do estabelecimento de ensino participaram, a título voluntário, em três

ciclos de fóruns *on-line* (apoiados por reuniões presenciais) para tomar algumas decisões relacionadas com o estabelecimento de ensino. Embora estes participantes já estivessem habituados a trocar informações por correio electrónico, o TCAC constituiu para a maioria deles um novo método de intercâmbio e de análise conjunta das informações relativas a temas educativos específicos e de definição de novas políticas. O estudo de caso articulou-se em três fases:

Fase 1: *sessão de apresentação* (presencial).

Esta sessão destinava-se a apresentar a plataforma de debate electrónico Web Knowledge Fórum (WebKF, veja-se KF, 2001) e a explicar o objectivo do estudo e os procedimentos adoptados. Além disso, os participantes responderam a um questionário *on-line* sobre conhecimentos, competências e atitudes relativamente ao uso das plataformas de debate electrónico.

Fase 2: *três ciclos de fóruns on-line*, com uma duração de cerca de três semanas cada um, que foram analisados e descritos em profundidade. Em cada um dos ciclos, os membros da direcção formularam temas concretos de discussão relacionados com as políticas do estabelecimento de ensino, a fim de motivar os participantes (veja-se Eales, Hall e Bannon, 2002). Para apoiar os procedimentos do TCAC destinados a estabelecer perspectivas comuns e a definir novas políticas, foi utilizado o fórum WebKF, que consiste numa plataforma de debate assíncrono, desenvolvida pelo Instituto de Estudos Pedagógicos de Ontário (IEPO, veja-se também Veldhuis-Diermanse, 2002). A WebKF permite que os participantes redijam novas contribuições ("novas notas") e notas de redacção ("elaborações") e que os autores editem as suas notas. Os autores podem trabalhar individualmente ou em colaboração. Além disso, os participantes podem estabelecer relações ou notas de referência. Para além da redacção das notas, os participantes podem consultar todas as notas existentes no sistema. Esta plataforma permite também saber quem consultou esta ou aquela nota e quantas vezes ela foi lida. As notas são organizadas em ficheiros ou "janelas" na "lista dos temas". Todas as notas contidas num ficheiro encontram-se



classificadas por ordem de sequência, mas o utilizador pode também classificá-las por autor ou por data. Os documentos mais volumosos estão classificados em dois directórios previstos para o efeito e cada participante dispõe ainda de um directório pessoal, existindo também um directório partilhado. Finalmente, a WebKF permite consultar fontes na Internet. Os debates foram submetidos a um acompanhamento activo e os participantes foram estimulados a participar neles (veja-se também Alaké-Tuenter e Jongmans, 2000). Os membros da direcção efectuaram regularmente sínteses dos debates e formularam conclusões relacionadas com as políticas dos estabelecimentos de ensino.

Fase 3: *sessão de avaliação* (presencial). Esta sessão teve como objectivo a avaliação dos debates. Os participantes responderam de novo ao questionário *on-line* sobre os conhecimentos, as competências e as atitudes indispensáveis para participarem em fóruns *on-line*. O questionário incluía também perguntas sobre o valor acrescentado deste tipo de plataforma.

Resultados da investigação

Expectativas

Todos os participantes dispunham de um computador ligado à Internet, tanto em casa como no estabelecimento de ensino. Antes do início do ciclo de debate, deviam aceder ao sistema várias vezes ou, pelo menos, uma vez por semana para participar nos debates. A maioria deles considerava que a utilização da WebKF lhes permitia partilhar e discutir, de forma positiva, informações, de modo a definir as políticas do estabelecimento de ensino, como o revelam as seguintes reflexões:

- "Na qualidade de coordenador, quero analisar as opiniões sobre os temas concretos e organizar os argumentos a fim de preparar as decisões a tomar durante as reuniões de pessoal."
- "Considero que é útil pôr em comum diferentes tipos de conhecimentos e de questões."
- "Espero adquirir experiência acerca deste processo que consiste em informar

os outros e ser informado por outras pessoas que não dispõem de muito tempo para se encontrar na vida real."

- "Penso que isto me permitirá receber mais contributos e mais apoio para tomar decisões."
- "Penso que isto me permitirá conhecer as possibilidades de um fórum *on-line* que pode ser utilizado tanto para questões organizacionais como para actividades pedagógicas."
- "Penso que a utilização de uma plataforma de debate electrónico pode contribuir para melhorar a pertinência e a profundidade das discussões e, além disso, permitir-me-á participar melhor na definição das políticas do estabelecimento de ensino, dado que trabalho a tempo parcial."
- "Não tenho expectativas precisas. Penso que isto contribuirá para melhorar quer a participação nos processos decisórios quer a qualidade das decisões. Talvez seja possível otimizar o procedimento global de definição das políticas do estabelecimento de ensino."

Ciclos de debate

• Primeiro debate

O primeiro ciclo de debate tinha por tema "a organização dos estágios" e baseava-se numa proposta concreta. Seis (dos oito) participantes tomaram parte na discussão. É interessante notar que a interacção se manifestou, sobretudo, entre os docentes e os membros da direcção e raramente entre os docentes uns com os outros. Foram redigidas dezasseis mensagens: seis procuravam clarificar o tema da discussão, sete continham comentários e/ou propostas a respeito do tema, uma fazia uma síntese em forma de conclusão e duas eram reacções a essa nota de síntese. A direcção do estabelecimento de ensino considerou que as ideias e as perspectivas dos docentes constituíam um útil contributo para a definição de uma nova política.

• Segundo debate

O segundo ciclo de debate tinha por tema "a avaliação dos resultados da aprendizagem" e baseava-se também numa proposta concreta. Metade dos



participantes tomou parte no debate. Foram redigidas seis mensagens: uma mensagem procurava clarificar o tema do debate, quatro continham comentários e/ou propostas sobre os conteúdos e uma consistia numa síntese em forma de conclusão. Tal como no primeiro ciclo de debate, os docentes não reagiram aos contributos dos colegas. A interacção estabeleceu-se entre os docentes e a direcção. Esta considerou que várias propostas se tinham revelado úteis para a definição de uma nova política de avaliação no estabelecimento de ensino, mas que elas deveriam ser mais amplamente analisadas e debatidas.

• Terceiro debate

O terceiro debate incidiu sobre "o papel dos fornecedores de estágios". Apenas três participantes intervieram no debate. Só foram enviadas ao fórum cinco mensagens: duas procuravam clarificar o tema de discussão, duas continham comentários e/ou propostas sobre os conteúdos e uma consistia numa síntese em forma de conclusão. Como nos dois debates anteriores, a interacção só se estabeleceu entre a direcção e os docentes, mas, desta vez, a direcção considerou que os contributos não tinham sido suficientes para a definição de uma nova política, tendo-se revelado necessário continuar a discussão. A este propósito, a direcção exprimiu a intenção de continuar a utilizar a WebKF para organizar debates sobre a política educativa.

Avaliação

A maioria dos participantes considera que a plataforma WebKF é de utilização simples. Devido à falta de tempo, só dedicaram, em média, 15 minutos por semana ao trabalho nesta plataforma. Metade dos participantes considera que a escolha dos temas era apropriada para um debate através da WebKF, na perspectiva da definição de novas políticas para o estabelecimento de ensino. No entanto, acham que é essencial formular os temas e as propostas de debate electrónico de modo claro e sem ambiguidades. Praticamente todos os participantes se declaram satisfeitos com a composição do grupo (docentes e membros da direcção), mas acham que a dimensão deste era demasiado restrita. Os

participantes são de opinião que a presença de um moderador foi útil para estimular a participação e para estruturar o debate. Apontam como vantagem do TCAC o facto de os participantes poderem responder de modo ponderado, mas mencionam como inconveniente a falta de contactos pessoais.

Praticamente todos os participantes se declararam insatisfeitos com o respectivo grau de participação e com a interacção entre os participantes em geral. Embora tenham exprimido a intenção de participar activamente nos debates, a maioria não atingiu plenamente esse objectivo. As razões invocadas para este fraco grau de participação são o nível de actividade dos colegas e a falta de interacção real entre os diversos participantes. Por isso, os docentes consideram que não se empenharam tanto como desejavam no processo de decisão. Declaram continuar convencidos das vantagens do TCAC, mas que as condições nas quais se desenrolaram estes ciclos de debate não permitiram aproveitar plenamente as potencialidades desta metodologia. De acordo com os participantes, é necessário formular regras claras durante o TCAC para a definição das políticas do estabelecimento de ensino através do fórum *on-line*.

Conclusões e discussão

Este estudo de caso tinha como objectivo analisar as possibilidades de aumentar a participação dos docentes na definição das políticas dos estabelecimentos de ensino graças ao fórum *on-line* entre os docentes e entre estes e os membros da direcção. A este respeito, foram colocadas três perguntas específicas de investigação:

Como descrever o processo de TCAC utilizado durante os debates assistidos por computador entre os docentes e entre estes e os membros da direcção do estabelecimento de ensino?

os participantes consideram que o TCAC contribui com um valor acrescentado no que diz respeito à sua participação na definição das políticas do estabelecimento de ensino?



□ quais as condições a preencher para que o TCAC contribua com um valor acrescentado relativamente à sua participação na definição das políticas dos estabelecimentos de ensino?

Em relação à primeira pergunta, a conclusão a que se pode chegar é a de que, regra geral, o processo de TCAC se caracterizou por uma interacção entre os docentes e os membros da direcção do estabelecimento de ensino, mas não entre os próprios docentes. Estes reagiram, essencialmente, às propostas formuladas pelos membros da direcção e não discutiram essas propostas com os colegas. A qualidade destas reacções apresenta diferenças conforme as fases de discussão. As ideias e as opiniões formuladas pelos docentes durante a primeira fase de debate revelaram-se úteis na definição de uma nova política escolar. Em compensação, na última fase do debate, a qualidade das reacções foi bastante medíocre. Além disso, o nível de participação foi diminuindo ao longo do estudo. De acordo com os próprios docentes, é necessário que se estabeleçam regras claras relativamente à definição das políticas educativas por meio de debates assistidos por computador, de forma a assegurar e a incrementar a participação e a interacção. Essas regras deviam ser estabelecidas logo no início do processo de TCAC e adoptadas por todos os participantes durante os debates. Por isso, era importante que um coordenador assegurasse o controlo de todo o processo do fórum *on-line* destinado a definir as políticas educativas, sobretudo nas primeiras fases.

Para controlar e analisar o conteúdo dos diferentes contributos para os fóruns *on-line*, é possível recorrer a sistemas de classificação, como, por exemplo, o que foi elaborado por Veerman e Veldhuis-Diermanse (2001); estes autores estabelecem uma distinção entre mensagens relacionadas com tarefas e mensagens independentes das tarefas. As primeiras são as que contêm novas ideias, explicações e apreciações. Uma nova ideia tem a ver com um determinado aspecto de conteúdo que ainda não foi mencionado. Uma explicação é um contributo que procura aperfeiçoar ou desenvolver a informação existente. Uma apreciação

consiste num exame crítico acerca de uma contribuição anterior e que, muitas vezes, implica processos de raciocínio ou justificações. Embora esse modelo de classificação tenha sido concebido para o contexto da FCAC, também pode ser utilizado para analisar os debates com uma plataforma de TCAC. Para além de analisar os debates em função do tipo de contributos, este sistema de classificação também pode revelar-se útil para moderar os mesmos debates e para minimizar o número de mensagens independentes das tarefas. Por outras palavras, o coordenador dos debates pode utilizar este sistema de classificação para controlar o conteúdo dos contributos e para fornecer aos participantes *feedbacks* específicos sobre a natureza dos seus próprios comentários e propostas.

Relativamente à segunda pergunta de investigação, pode extrair-se a conclusão segundo a qual o TCAC gerou, efectivamente, um valor acrescentado à participação na definição das políticas educativas. No entanto - apesar das expectativas positivas manifestadas pelos participantes relativamente às possibilidades das plataformas de debate electrónico entre docentes e membros da direcção, destinado a definir em equipa novas políticas educativas - quase todos se declaram insatisfeitos com o seu próprio grau de participação e com a interacção entre os participantes em geral. Como resultado, os docentes não se sentiram tão empenhados no processo de definição dessas políticas como teriam desejado. Embora continuem convencidos das vantagens do TCAC, consideram que as condições em que se desenrolaram as diversas fases de debate não permitiram explorar plenamente as potencialidades desta metodologia. De certa maneira, a utilização de uma rede electrónica não conseguiu (mais uma vez) fazer face à concorrência com outras actividades quotidianas dos docentes: estes últimos não parecem estar suficientemente convencidos do valor acrescentado gerado pelo TCAC de forma a decidirem trocar regularmente informações por via electrónica (veja-se Alaké-Tuenter e Jongmans, 2000).

De acordo com os participantes, a definição das políticas educativas apoiada no fórum *on-line* deve ser



regida por normas claras a adoptar durante todo o processo do TCAC. Esta conclusão conduz-nos à terceira pergunta da investigação (quais as condições a preencher para que o TCAC contribua com um valor acrescentado relativamente à sua participação na definição das políticas dos estabelecimentos de ensino?). Em relação às regras do debate, os participantes devem ser informados, nomeadamente, do objectivo deste, dos temas a debater, da metodologia utilizada para tratar o problema, do que se espera deles e do uso que se fará dos resultados da discussão (veja-se também Irish, 1994; Eales, Hall e Bannon, 2002). O modelo de oito etapas de Engeström (1987) talvez seja útil na implementação de um TCAC destinado a estruturar e a apoiar a colaboração entre os docentes e a direcção e a identificar, logo de início, eventuais obstáculos. De acordo com Engeström, os insucessos ou os conflitos ocorridos durante a realização das actividades servem aos participantes como base para o desenvolvimento de novas formas de utilização de ferramentas e de outras possíveis actividades (*learning by expanding* ou "aprendizagem expansiva").

Uma outra sugestão, inspirada em Beck et al. (2002), consiste em incluir deliberadamente entre os participantes de um grupo de debate vários "comunicadores reflexivos". Como já mencionámos anteriormente, um comunicador reflexivo interpreta a informação oriunda de outras fontes e constrói as suas próprias ideias e opiniões. Além do mais, partilha essas ideias e essas opiniões com os restantes participantes no debate e incita-os a comunicarem uns com os outros. De acordo com Beck et al., é necessária a massa crítica de comunicadores reflexivos para que o debate se mantenha vivo. Não é número de mensagens com que contribui para o debate mas sim o conteúdo delas que determina se um participante é ou não um comunicador reflexivo.

Para além disso, é necessária a presença de um moderador para dirigir e motivar os participantes e levá-los a tomarem parte na discussão. No entanto, não se deve sobrestimar a influência do moderador. Embora o seu papel seja amplo e polivalente, não se pode exigir que um moderador assuma, simul-

taneamente, funções de solucionador de problemas, de assistente técnico, de redactor, de gestor, de especialista em conteúdos, de animador e de motivador (Berge e Collins, 2000); McConnell, 2002). A realização periódica de reuniões presenciais também é útil para estimular o espírito de grupo, para abreviar procedimentos e para avaliar os progressos alcançados: sem reuniões presenciais, torna-se difícil chegar a uma posição ou a uma política comuns (veja-se Roschelle e Pea, 1999). Por último, os participantes devem dispor de tempo suficiente para ler os contributos dos outros, para reflectir e para (re)formular as suas próprias ideias. Para a definição de novas políticas educativas, é mais importante a reflexão deliberativa do que a rapidez e, por isso, é preferível o recurso a sistemas de comunicação assíncrona (veja-se Mason, 1992; Veerman e Veldhuis-Diermanse, 2001). A conjugação destas condições torna possível aumentar a vontade dos docentes em trabalharem com uma plataforma de debate electrónico, em cooperarem e em partilharem a informação.

Caso estivessem preenchidas e melhoradas estas condições de cooperação assistida por computador entre docentes e direcção, quais poderiam ser os efeitos na gestão dos estabelecimentos de ensino? Na nossa opinião, é possível que esse facto contribuisse para o aumento da qualidade e da eficácia da tomada de decisões de natureza cooperativa. Por outras palavras, provavelmente melhoraria a qualidade dos contributos colectivos dos docentes e da direcção relativamente à (re)definição das políticas educativas. O mesmo se aplica relativamente à eficácia do processo de debate, sobretudo quando os resultados das sessões de TCAC são reforçados com reuniões presenciais destinadas à definição cooperativa dessas políticas. Quando os docentes participam mais activa e eficazmente na definição das políticas de ensino, aumenta a capacidade de decisão do estabelecimento de ensino: a participação dos docentes na definição das políticas de ensino é frequentemente considerada como um factor estrutural que pode ter efeitos positivos na implementação das inovações no estabelecimento de ensino. Deste modo, a gestão da escola torna-se mais profissional e o pessoal sente-se mais capacitado e



motivado para inovar, caso seja necessário. E como já foi referido na introdução, a participação é também importante para melhorar a qualidade do trabalho dos próprios docentes. Finalmente, parece que a participação dos professores na definição das políticas do estabelecimento de ensino tem efeitos positivos na qualidade da docência, pois contribui para uma melhor aceitação das (novas) decisões estratégicas e desempenha um papel importante na capacidade do estabelecimento de ensino em seguir uma determinada linha política.

Em nossa opinião, os efeitos são particularmente positivos no que respeita às políticas estritamente educativas (ou seja, às não administrativas) do estabelecimento de ensino. De acordo com Smylie (1992), as decisões relacionadas com os programas de estudo e com o ensino (âmbito educativo) são aquelas para as quais os professores se sentem mais motivados para participar no processo de decisão, enquanto as decisões que têm a ver com as questões de pessoal e de gestão (âmbito da gestão administrativa) são aquelas que menos os motivam. Como já referimos na introdução, a ausência de relação directa entre o processo primário e a prática quotidiana, para muitos docentes, parece constituir um motivo de peso para a sua não participação nos processos de decisão no âmbito da gestão administrativa. É possível, por isso, que o aumento da qualidade e da eficácia dos processos de decisão tenha como efeito o aumento da qualidade das decisões, nomeadamente das que dizem respeito aos programas de estudo e ao ensino. Os temas dos diversos debates do nosso estudo de caso (organização dos estágios, avaliação dos resultados de aprendizagem e papel dos prestadores de estágios) podem servir de exemplos de temas específicos do âmbito educativo. Além disso, quando os docentes participam na definição das

políticas educativas do estabelecimento de ensino, é mais provável que apoiem essas novas políticas e as apliquem na sua própria prática lectiva (o que nem sempre acontece quando é a direcção a impor as suas próprias políticas educativas). Pensamos que estas circunstâncias podem contribuir para o sucesso das inovações educativas, relacionadas, por exemplo, com a aplicação de novas orientações didácticas ou pedagógicas, de novos ambientes de aprendizagem e de novos processos de avaliação.

Estimular a participação activa dos professores na definição das políticas do estabelecimento de ensino pode também exercer efeitos positivos na cultura docente, muitas vezes individualista e conservadora (veja-se também Smylie, 1992). Para desenvolver escolas inovadoras, é importante que os professores não apenas se concentrem na sua própria prática mas que também se interessem pelas práticas dos colegas e pela organização da escola no seu conjunto. A este propósito, é indispensável que se desenvolva um espírito de cooperação activa entre os docentes e um espírito de profissionalismo no conjunto da escola. Este facto pode também contribuir para melhorar a prática de cada um e para reforçar o empenhamento dos docentes na gestão das actuais situações de trabalho, cada vez mais complexas e exigentes. Na opinião dos docentes que participaram neste estudo, caso se encontrem reunidas as condições acima referidas, o trabalho cooperativo assistido por computador pode surtir efeitos muito positivos neste âmbito. Assim, concluímos afirmando que a definição das políticas de um estabelecimento de ensino através de um fórum *on-line* entre docentes e direcção pode constituir um meio não apenas para aumentar a capacidade de decisão da escola mas também para atenuar a cultura individualista dos professores.



Bibliografia

- Alaké-Tuenter, E.; Jongmans, C.T.** *Interaction and collaboration among teachers: on the use of a knowledge-based network*. Documento apresentado na Conferência SITE 2000 (*Society for information technology and teacher education*). Conferências 1994-2000, 2000.
- Beck, R. J.; Brown, R. S.; Marshall, S. K.; Schwarz, J.** *Reflective communicator roles in preservice teacher team e-mail discussions*. Documento apresentado na Conferência Internacional CSCL, Boulder, Colorado, Estados Unidos, Janeiro. 2002.
- Berge, Z. L.; Collins, M. P.** Perceptions of emoderators about their roles and functions in moderating electronic mailing lists. *Distance Education: An International Journal*, 21(1), 2000, p. 81-100.
- Collis, B.; Peters, O.; Pals, N.** A model for predicting the educational use of information and communication technologies. *Instructional Science*, 29, 2001, p. 95-125.
- Eales, R.; Hall, T.; Bannon, J.** *The motivation is the message: Comparing CSCL in different settings*. Documento apresentado na Conferência Internacional CSCL, Boulder, Colorado, Estados-Unidos, Janeiro, 2002.
- Engeström, Y.** *Learning by expanding: an activitytheoretical approach to developmental research*. Helsinquia: Orienta-Konsultit, 1987.
- Giesbers, J.; Schuit, H.; Silvertand, R.** Beleidsvorming in relatief autonome schoolorganisaties [Definição das políticas nos estabelecimentos educativos relativamente autónomos]. In: Bergen, Th.; Giesbers, J.; Morsch, C. (dir.). *Professionalisering van onderwijsgegenden*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987, p. 83-97.
- Irish, P.** *Educational technology in secondary school physics: a model for an integrated learning environment*. Tese de doutoramento. CVU high school, Hinesburg, 1994.
- Jongmans, C. T.; Biemans, H. J. A.; Beijgaard, D.** Teachers' professional orientation and their involvement in school policy making: results of a Dutch study. *Educational Management & Administration*, 26(3), 1998, p. 293-304.
- Jongmans, C. T.; Slegers, P. J. C.; Biemans, H. J. A.; De Jong, F. P. C. M.** (em revisão). Teachers' participation in school policy: nature, amount and orientation. *Educational Management & Administration*.
- KF** (2001). <http://www.oise.utoronto.ca/>
- Kinney, S. T.; Panko, R. R.** *Project teams: profiles and member perceptions. Implications for group support system research and products*. Documento apresentado na Conferência ICSS, Maui, Hawaii, 1996.
- Little, J. W.** The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 1990, p. 509-536.
- Mason, R.** (1992). The textuality of computer networking. In: Mason, R. (dir.). *Computer conferencing: the last word*. Victoria: Beach Holme Publishers, 1992, p. 22-38.
- McConnell, D.** *Complexity, harmony and diversity of learning in collaborative e-learning continuing professional development groups*. Documento apresentado na Conferência Internacional CSCL, Boulder, Colorado, Estados Unidos, Janeiro, 2002.
- Moore, M. G.** Theory of transactional distance. In: Keegan, D. (dir.). *Theoretical principles of distance education*. Londres: Routledge, 1993, p. 22-38.
- Mwanza, D.** *Changing tools, changing attitudes: effects of introducing a CSCL system to promote learning at work*. Documento apresentado na conferência Euro-CSCL, Maastricht, Países-Baixos, Março, 2001.
- Orlikowski, W. J.** *Learning from notes: organizational issues in groupware implementation*. Documento apresentado na terceira Conferência CSCW, Toronto, Canada, 1992.
- Roschelle, J.; Pea, R.** Trajectories from today's WWW to a powerful educational infrastructure. *Educational Researcher*, 43, 1999, p. 22-25.
- Slegers, P.; Bergen, Th.; Giesbers, J.** The policymaking capacity of schools: results of a Dutch study. *Educational Management & Administration*, 22(3), 1994, p. 147-159.
- Smylie, M. A.** Teacher participation in school decision making: assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 1992, p. 53-67.
- Veerman, A. L.; Veldhuis-Diermanse, A. E.** *Collaborative learning through computer-mediated communication in academic education*. Documento apresentado na Conferência Euro-CSCL, Maastricht, Países-Baixos, Março, 2001.
- Veldhuis-Diermanse, E.** *CSCLearning? Participation, learning activities and knowledge construction in computer-supported collaborative learning in higher education*. Tese de doutoramento. Wageningen: Universidade de Wageningen, 2002.



Imanol Basterretxea

Ana González

Aitziber Olasolo

María Saiz

Lola Simón

Universidade do País Basco

Experiências de criação de empresas apoiadas por centros de formação profissional no País Basco espanhol

Este artigo analisa algumas experiências destinadas a fomentar o espírito empreendedor¹ e a criação de empresas junto dos alunos dos centros de formação profissional do País Basco espanhol. Para isso, são examinadas pormenorizadamente as melhores práticas observadas nos centros da Comunidade Autónoma Basca, com o objectivo de difundir as melhores experiências junto de outros centros de formação profissional na Europa.

Introdução. A formação profissional em Espanha e na Comunidade Autónoma Basca

O actual sistema de formação profissional espanhol é regido pela Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo (LOGSE, 1990). O novo sistema de formação profissional compreende três subsistemas: formação inicial/ensino profissional, formação profissional orientada para o emprego e formação contínua dos trabalhadores activos. A formação contínua depende do Ministério do Trabalho e é, em grande parte, regida pela Fundação para a Formação Contínua (Forcem)², enquanto o ensino profissional e a formação orientada para o emprego dos desempregados são da competência do Ministério do Trabalho, da administração central e da administração autónoma (Pérez Esparrel, C., 2000).

Na sequência da entrada em vigor da LOGSE, foram introduzidas importantes reformas que remodelaram as vias do ensino profissional. O gráfico 1 mostra a integração dessas vias no sistema educativo espanhol.

No antigo sistema, os jovens podiam aceder à formação profissional a partir dos 14 anos de idade, sem terem, necessariamente, completado o ciclo do ensino básico; a LOGSE prolongou

a escolaridade obrigatória até aos 16 anos de idade e, para acederem ao ensino profissional de nível médio, os jovens têm que ter terminado previamente o ciclo de ensino secundário obrigatório (ESO). O acesso ao ensino profissional de nível superior fica reservado aos titulares do *bachillerato*. Estas novas condições de acesso modificaram a percepção social do ensino profissional, que deixou de ser encarado como um recurso destinado aos alunos mais mal preparados ou sem vontade para prosseguirem os estudos.

Enquanto no ano lectivo de 1995/1996, 82% dos alunos que frequentavam o ensino profissional nunca tinham tido qualquer contacto com uma empresa (Cedefop, 2001), a aplicação progressiva da LOGSE traduziu-se pela introdução de um módulo obrigatório intitulado "formação nos centros de trabalho" (FCT) em todos os programas de ensino profissional dos graus médio e superior. O período de estágio em empresa, com a duração de oito a quinze semanas, contribuiu para uma maior aproximação entre os centros de formação e as empresas e para uma melhor inserção dos jovens detentores de diplomas no mercado de trabalho.

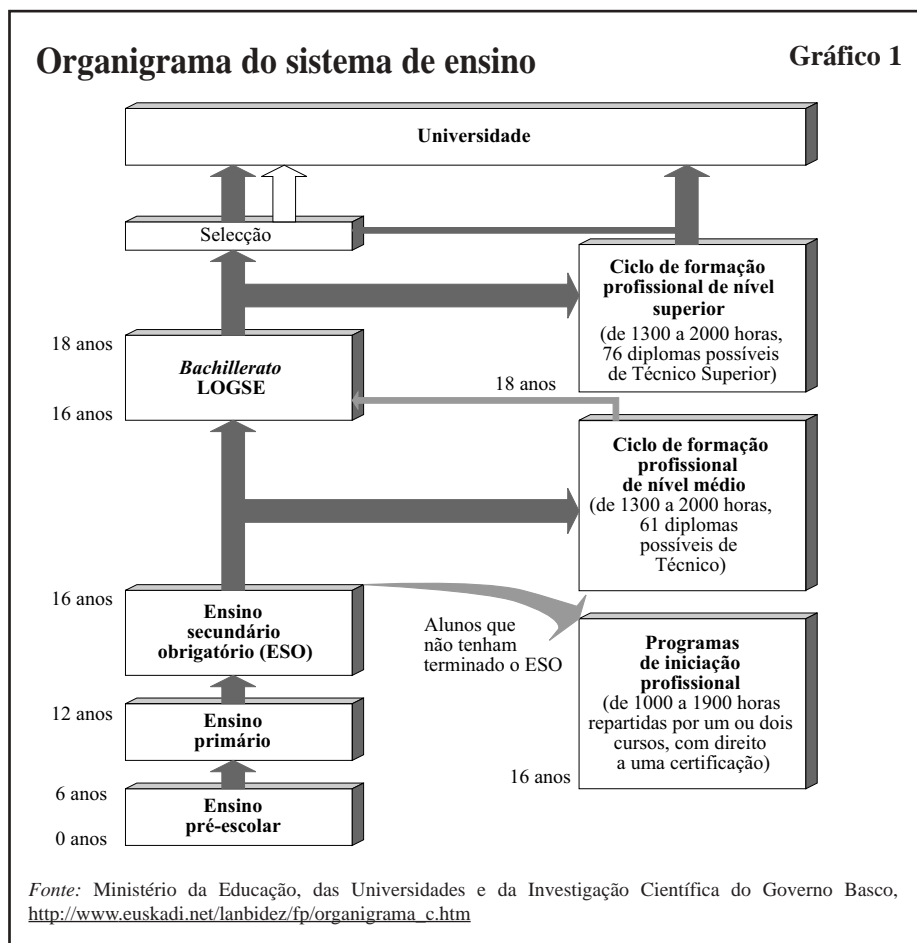
No que respeita à evolução da frequência, as estatísticas espanholas relativas às inscrições na formação



profissional estão muito distantes da média europeia, em que a proporção de alunos inscritos na formação profissional ultrapassa em muito a dos alunos que preparam o exame do final do ensino secundário. Enquanto em alguns países, como a Alemanha, a Áustria e a Itália, mais de 70% dos alunos frequentam uma formação profissional, em Espanha esse grupo representa apenas 33% dos alunos (Eurydice, 2000), pois a maioria dos jovens espanhóis opta pelo ensino geral para se candidatar à universidade. De facto, apenas a Irlanda e Portugal apresentam uma percentagem de alunos na formação profissional inferior à de Espanha (Cedefop, 2001).

A situação é semelhante no País Basco, o que suscita uma preocupação crescente relativamente à capacidade do sistema educativo para fazer face às necessidades das empresas. A organização patronal Confebask calcula que faltam cerca de 18 000 profissionais qualificados, enquanto a oferta de licenciados por universidades no mercado de trabalho ultrapassa de longe a procura, dando lugar a uma elevada taxa de desemprego entre os licenciados pelo ensino superior (Confebask, 2000; Araujo et al., 2001). Alguns inquéritos realizados a nível nacional sublinham este problema de "sobrequificação" e as respectivas consequências em termos de desemprego e de condições de trabalho dos jovens licenciados espanhóis, inferiores às dos licenciados dos outros países europeus (Albert, C. et al., 2000; DoLado, J.J. et al., 2000; Sáez y Rey, 2000; Garcia Montalvo y Mora, 2000).

A escassez de mão-de-obra oriunda da formação profissional levou os poderes públicos a reforçarem o financiamento da formação profissional, quer a nível nacional quer a nível das comunidades autónomas e locais. Tanto o Governo central como o Governo basco e os conselhos provinciais realizaram campanhas de promoção para atraírem mais jovens para estes cursos, com o apoio das organizações patronais. No País Basco, esses esforços conjugados permitiram um aumento mais qualitativo do que quantitativo dos



alunos. Assim, durante os três últimos anos, o número de inscrições nos ciclos de formação de nível médio diminuiu em 40%, enquanto o número de inscrições nos cursos de formação profissional de nível superior aumentou em 66%, concentrando 58% dos 31 000 alunos que frequentam uma formação profissional no País Basco (Eustat, Estatísticas da Educação).

Os cursos de formação profissional de nível médio mais procurados pelos alunos correspondem aos seguintes sectores: metalurgia, electricidade e electrónica, cabeleireiro e estética, e saúde. Os cursos de formação de nível superior mais solicitados dizem respeito aos diferentes ramos da administração, à metalurgia, à electricidade e electrónica e, finalmente, à informática. O elevado número de alunos inscritos nos cursos de formação técnica em sectores como a metalurgia reflecte o tecido económico do País Basco, com forte predominância da indústria.

1) Por espírito empreendedor, entende-se a disposição mental e a atitude que permitem projectar e criar empresas.

2) A Fundação Basca para a Formação Contínua (Hobetuz), criada em 1997, gere, de modo independente, a formação dos trabalhadores no activo na Comunidade Autónoma Basca.



Centros de formação profissional que participaram no inquérito

Centros pertencentes à rede pública Ika slan		Centros pertencentes à rede privada Hotel
<p>Só questionário:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. IES Barrutialde (Arratzu) 2. Iurreta GLHB Institutua 3. Instituto EFPS Fadura 4. Mutrikuko Institutua 5. Instituto Politécnico Easo 6. Martuteneko BHI 7. Donostiako Eraikuntzako Institutua 8. IEFPS Bidasoa GBLHA 9. Instituto Plaiaundi 10. Herrnani Institutua 11. RM Zuazola-Larraña BHI 12. Don Bosco-RENTERIA 13. UNI. Eibar-Ermua 14. IES Hostelería de Gamarra 15. IES. "Samaniego" La Guardia 	<p>Questionário e entrevista:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Instituto FP Superior Nicolás Larburu (Barakaldo) 2. IEFPS Ategorri-Tartanga (Erandoio) 3. IMH -Elgoibar 4. IEFPS-Urribil 5. IEFPS Mendizabala GLHBI <p>Só entrevista:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elorrieta 2. San Jorge 3. Emílio Campuzano 	<p>Só questionário:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. San Viator 2. Zulaibar 3. Zabalburu 4. San José Obrero 5. Lasalle <p>Entrevista e questionário:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lea Artibai 2. Txorierrri 3. Instituto Politécnico Jesus Obrero 4. Diocesanas 5. Somorrostro 6. Goierri <p>Só entrevista:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zumarraga 2. Escuela Politécnica Superior de Mondragón

Fonte: elaboração própria

No que diz respeito ao estatuto jurídico dos centros de formação e de ensino profissionais, a Comunidade Autónoma Basca conta com um número mais elevado de instituições públicas do que de privadas; no entanto, a rede privada domina a oferta educativa nos três territórios³.

2. Objectivos e metodologia do estudo

O presente artigo inscreve-se no âmbito de um projecto de investigação⁴ cujo objectivo principal consiste na análise das relações entre os centros de formação profissional e as empresas na Comunidade Autónoma Basca. Neste contexto, um dos propósitos da equipa de investigação era o de estudar as experiências realizadas pelos centros de formação do País Basco com o fim de fomentar o espírito empreendedor e a criação de empresas junto dos alunos dos centros e de analisar pormenorizadamente as melhores práticas aí identificadas.

Embora existam numerosos centros de formação europeus que se esforçam por fomentar o espírito empreendedor e a criação de empresas, raramente estas experiências encontram eco nos artigos e nas publicações científicas. Este é o motivo pelo qual as iniciativas aqui descritas, realizadas em centros de formação profissional do País Basco, nos parecem poder constituir guias ou modelos capazes de servir de exemplo a outros centros de formação profissional na Europa.

Existem poucos trabalhos publicados acerca da criação de empresas enquadrada pelos centros de formação; a bibliografia existente interessa-se quase exclusivamente pelas experiências apoiadas pelas universidades e retoma, em grande parte, as intervenções dos docentes e dos responsáveis por viveiros de empresas na universidade, apresentadas em congressos ou fóruns, nas quais descrevem as suas boas práticas (Meneses, J., 2001; Rubí, M., 2001; Tornatzky et al.,

3) Para uma análise mais pormenorizada do sistema de formação profissional em Espanha e no País Basco, veja-se LOGSE, 1990; Pérez Esparrel, C., 2000; Alonso García, M.A., 2000; Governo Basco, 1998, 2001; Basterretxea et al., Ministério da Educação, da Cultura e do Desporto, 2002.

4) Este projecto foi financiado pelo Departamento de Emprego e Formação do Conselho Geral da Biscaia, pela empresa Dema-Enpresa Garapena e pelo Fundo Social Europeu; os resultados encontram-se reunidos em Basterretxea et al. (2002), *Colaboración entre centros de Formación Profesional y empresas de la Comunidad Autónoma Vasca*, serviços editoriais da UPV/EHU, Bilbao.



2002; Chiesa, V. e Piccaluga, A., 2000; Leiceaga, X., 2001; López, J., 2001; Ullastres, C., 2001; MADRI+D, 2000). Alguns destes resultados são facilmente extrapoláveis para os centros de formação no contexto que nos interessa aqui, como teremos ocasião de demonstrar nos capítulos consagrados aos estudos de caso. As linhas de investigação geralmente abordadas são as seguintes:

- os obstáculos enfrentados pelos investigadores e pelos docentes enquanto empresários (Tuominen, M., 2000; Churchwell, T.L., 2000; De La Sota, D., 2000; Blanco A., 2000; Meneses, J., 2001);

- os problemas relacionados com o financiamento das novas empresas, a captação de recursos financeiros sob a forma de capital-risco, ou o financiamento das novas empresas pelas universidades (Sandelin, J., 2000; Numark, C.I., 2000; Churchwell, T.L., 2000; Cullen, K., 2000; López, J., 2001; Ullastres, C., 2001; Tornatzky et al., 2002);

- as infra-estruturas, os viveiros de empresas, os parques tecnológicos, os recursos humanos, didáticos e financeiros de que dispõem algumas universidades para apoiarem as iniciativas empresariais (Sandelin, J., 2000; Cullen, K., 2000; Rubí, M., 2001; López, J., 2001; Ullastres, C., 2001; Tornatzky et al., 2002);

- a associação entre a universidade e empresas ou instituições locais para o estabelecimento de redes entre investigadores, empresários, prestadores, fornecedores e investidores (Numark, C.I., 2000; Sandelin, 2000; Tornatzky et al., 2002);

- o papel da universidade enquanto líder e detentora de uma cultura corporativa que condiciona o êxito ou o fracasso dos diferentes programas de apoio à criação de empresas (De La Sota, D., 2000; Meneses, J., 2001; Rubí, M., 2001; Tornatzky et al., 2002; Leiceaga, X., 2001; Ullastres, C., 2001).

O inquérito incidiu sobre as informações relativas às experiências de criação de empresas realizadas por

Comunidade Autónoma do País Basco



diferentes centros e recolhidas por meio de um questionário⁵ dirigido a 72 centros de formação profissional bascos⁶ e depois através de uma série de entrevistas semi-directivas realizadas a diversos directores de centros⁷. No total, colaboraram neste inquérito 36 centros de formação profissional, dos quais 23 estabelecimentos públicos dos 52 contactados e 13 estabelecimentos privados dos 19 contactados.

Os centros que figuram no quadro 1 distribuem-se geograficamente pelas três províncias que constituem a Comunidade Autónoma Basca: Biscaia, Guipúscoa e Alava.

3. Apoio à criação de empresas pelos alunos dos centros de formação profissional do País Basco

Nos últimos anos, alguns centros de formação profissional desenvolveram programas destinados a fomentar o

5) Para recolha dessa informação, foi utilizado um questionário elaborado por nós. Para avaliar da utilidade e da pertinência das perguntas formuladas, foi efectuada uma avaliação prévia do questionário junto de alguns dos destinatários. O modelo de inquérito dirigido aos centros de formação encontra-se no Anexo II de Basterretxea et al. (2002).

6) Para efeitos do inquérito, foram seleccionados 72 centros de um universo de 170 centros de formação profissional da Comunidade Autónoma Basca. O critério que presidiu a esta selecção baseou-se na inclusão dos centros na rede Ikaslan (que integra 82,15% dos efectivos inscritos nos estabelecimentos públicos de ensino profissional) ou na rede Hétel (que reúne os principais centros privados e concentra 54,45% dos alunos do ensino privado). A escolha desta amostra resultou de uma consulta prévia junto dos responsáveis da Subdirecção para a Formação Profissional e para a Formação Contínua do Governo Basco, que confirmaram a representatividade da amostra relativamente aos objectivos do inquérito. De acordo com estes responsáveis e com outras fontes consultadas, os 72 centros de formação seleccionados são praticamente os únicos a manter o tipo de relacionamento entre centros e empresas que o nosso estudo se propunha avaliar (formação contínua, formação para o emprego, formações à medida, investigação, participação das



Quadro 2 Apoio fornecido pelos centros de formação profissional do País Basco para a criação de empresas pelos alunos

	Frequência	Porcentagem
Temos um programa específico de criação de empresas	6	17,1%
Trabalhamos em colaboração com uma agência de desenvolvimento ou um organismo de apoio à criação de empresas	10	28,6%
A criação de empresas não faz parte dos objectivos do nosso centro	3	8,5%
Não criamos empresas, mas fomentamos o espírito empreendedor	16	45,7%

Fonte: Elaborado por nós, com base nos inquéritos e nas entrevistas com os directores dos centros.

empresas na gestão dos centros, apoios sob a forma de equipamento ou de financiamento, criação de empresas, etc.).

7) A *Entrevista semi-directiva* foi realizada em oito estabelecimentos públicos e oito privados, todos eles de formação e de ensino profissionais. Foram também entrevistados três directores de Iskanan, o presidente de Hétel e o seu antecessor no cargo.

8) Note-se que esta colaboração pode ser regular e habitual, como acontece entre o centro de Usurbil e o Centro de Empresas e Inovação CEI Saiolan, entre Diocesanas e a Associação de Jovens Empresários Bascos AJEBASK e a Agência de Desenvolvimento do Município de Victoria, entre numerosos centros da Biscaia e Dema, entre o centro de Txorierrri e a empresa I+D, etc.

espírito empreendedor dos alunos e a apoiar os respectivos projectos empresariais. Como se pode ver no quadro 2, apenas três dos directores de centro entrevistados afirmam que a criação de empresas não faz parte dos objectivos dos respectivos centros de formação. Cerca de metade dos centros limita-se a realizar actividades de promoção do espírito empreendedor dos alunos, perto de um terço beneficia do apoio de diversas agências locais de desenvolvimento, de associações de empresas ou de organismos de apoio à criação de empresas, e seis centros dispõem dos seus próprios programas de criação de empresas.

Estas iniciativas desenvolvem-se de modo diferente de centro para centro, e os resultados em termos de número de empresas criadas e, sobretudo, em termos qualitativos (dimensão, emprego gerado, volume de negócio, consolidação do mercado) variam em função do papel, da importância e dos recursos que os centros consagram a estes programas de auto-emprego.

Para facilitar a compreensão das diferentes experiências de apoio à criação de empresas, dividi-las-emos em dois grupos: por um lado, as experiências centradas na sensibilização e no fomento do espírito empreendedor que, em alguns casos, pode dar lugar à criação de pequenas empresas; por

outro, as experiências que revelam um maior empenhamento por parte dos centros em relação aos alunos empreendedores, podendo dar lugar à criação de mais e maiores empresas.

3.1. Actividades de sensibilização e de criação de micro-empresas

A maior parte das actividades dos centros de formação profissional destinadas a apoiar a criação de empresas limita-se a desenvolver e a promover a cultura empresarial. Trata-se de despertar o espírito empreendedor dos alunos por meio de encontros ou de cursos organizados quer pelos docentes do centro quer por membros das agências de desenvolvimento, dos organismos públicos ligados à criação de empresas ou das associações de empresários. Os alunos que, na sequência desta sensibilização, mostrarem vontade de criar o seu próprio negócio ou de realizar um estudo de viabilidade, são orientados para as agências e as instituições especificamente encarregadas de apoiar os projectos de empresa⁸. São estes organismos que fazem o acompanhamento dos empresários cujos projectos se concretizam, pois os centros de formação, em geral, não fornecem apoio sistemático nem significativo às novas empresas. Excepcionalmente, os centros podem pôr à disposição do jovem empresário um local com uma renda barata, emprestar-lhe temporariamente material ou computadores, ou ainda propor-lhe os serviços de um tutor escolhido entre os docentes do centro.

Dos centros inquiridos, 75% mantêm - isoladamente ou em colaboração com outras instituições - esta estratégia que, por si só, não dá, em geral, lugar à criação de empresas. Dos 26 centros incluídos nesta categoria, apenas três referem que os seus alunos criaram empresas nos últimos seis anos: Jesus Obrero (Alava), San Jorge (Biscaia) e Hernani Institutoa (Guipúscoa). O centro San Jorge de Santurce, em colaboração com a Fundação Dema Empresa Garapena e outras instituições, dá apoio à criação de empresas mediante a realização de estudos de viabilidade dos projectos. Foi assim que foram criadas doze pequenas empresas, das quais sete continuam em actividade. De acordo com informações dadas pelo Hernani Institutoa, os seus alunos



criaram, entre 1995 e 2000, dezassete empresas que geraram cinquenta e seis postos de trabalho.

Em nossa opinião, seria, no entanto, um erro considerar como negativo o facto de não se criar nenhuma empresa em 90% dos centros que optam por esta estratégia de sensibilização. Tal não significa que esses programas de promoção do espírito empreendedor constituam um fracasso. Efectivamente, a eficácia e a rendibilidade desses programas não devem ser avaliadas com base na criação imediata de empresas, mas sim à luz de um maior número de indicadores de médio e de longo prazo. Em primeiro lugar, tal como sublinharam alguns directores de centros que foram entrevistados, a promoção do espírito empreendedor não é apenas válida para os indivíduos que se orientam para o auto-emprego, mas deve também repercutir-se positivamente na capacidade de empreender e de inovar por parte dos alunos que irão trabalhar por conta de um empregador. Por outro lado, como observa Araujo et al. (2001), ainda que os alunos não concretizem imediatamente o projecto de empresa que conceberam durante o curso, as atitudes empresariais adquiridas durante a formação favorecerão, provavelmente, a criação de uma empresa num futuro mais ou menos próximo, quando o aluno tiver atingido uma maior maturidade. São numerosos os directores de centro entrevistados que partilham esta opinião.

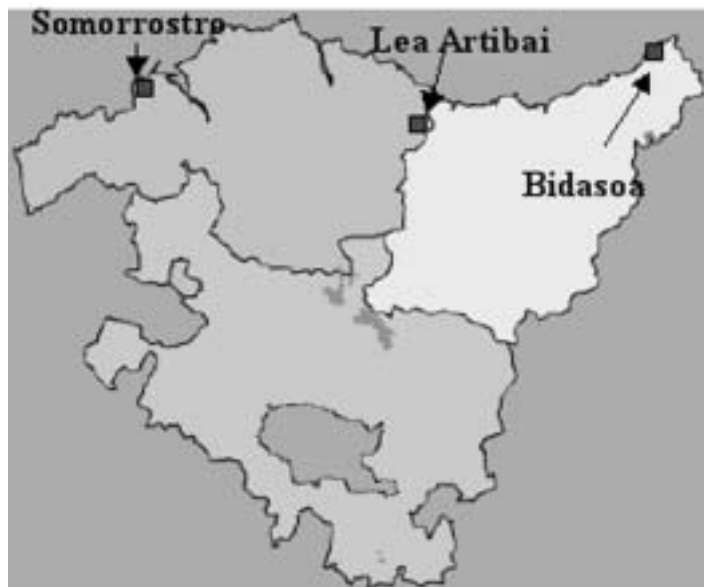
Os centros que optaram por esta modalidade de apoio à criação de empresas invocam duas razões fundamentais para não levarem mais longe a colaboração e o apoio aos alunos criadores de empresas:

a) a inserção profissional dos alunos oriundos da formação profissional é, geralmente, elevada, o que denota uma fraca vocação empresarial;

b) convém evitar as duplicações em matéria de serviços prestados aos criadores de empresas. Alguns centros não admitem que a sua missão possa identificar-se com a das agências de desenvolvimento e duplicar os serviços prestados por essas agências, que, actualmente, funcionam de modo correcto.

Em nossa opinião, a existência de agências de desenvolvimento eficazes, a

Gráfico 3 Localização dos centros de formação profissional Lea Artibai, Somorrostro e Bidasoa, na Comunidade Autónoma Basca



nível local, não deveria impedir os centros de assumirem um papel mais activo em relação a iniciativas empresariais dos respectivos alunos.

3.2. Empresas cuja criação é apoiada pelo centro de formação e pelas empresas locais

Para além da promoção do espírito empreendedor, alguns raros centros de formação desenvolveram programas de criação de empresas, dando origem a empresas dotadas, inicialmente, de uma estrutura e de uma mão-de-obra substanciais. É o caso das experiências desenvolvidas pelos centros de formação privados de Lea Artibai e de Somorrostro e pelo centro público de Bidasoa, cuja localização está apontada no gráfico 3.

As experiências destes três centros apresentam vários pontos em comum com alguns programas universitários de criação de empresas:

- a estreita relação entre os centros de formação e as empresas locais permite detectar quais as necessidades não satisfeitas, bem como as possibilidades



9) Para a investigação acerca da criação de empresas nas universidades, é fundamental o estabelecimento de redes entre investigadores, fornecedores e investidores. Esta estratégia apresenta melhores resultados nos casos em que a universidade desempenha um papel activo, associando-se com as empresas e as instituições locais (Numark, C.I., 2000; Sandelin, 2000; Tornatzki et al., 2002). A principal diferença entre esta metodologia e a que é seguida pelos centros de formação aqui analisados consiste no facto de estes recorrerem às redes para buscar ideias e clientes, enquanto as universidades utilizam-nas principalmente para procurar financiamento e para seleccionar e analisar os projectos de empresa antes de os lançar.

10) No caso do centro de Somorrostro, a economia local sofreu crises sucessivas que afectaram as indústrias metalúrgica e naval da margem esquerda de Bilbao. No caso do centro de Bidasoa, para além da crise das indústrias locais, a abolição das fronteiras europeias levou ao desaparecimento de numerosos postos de trabalho ligados às actividades alfandegárias, nos anos 90. Finalmente, no caso do centro de Lea Artibai, o fomento de novas empresas inscreve-se na estratégia de desenvolvimento económico adoptado por uma comarca pouco industrializada.

11) À excepção de Stanford, as universidades que desempenham um papel importante no desenvolvimento económico regional são motivadas precisamente pela debilidade económica do contexto regional ou federal.

12) De facto, a primeira empresa deste grupo foi criada em 1956 por cinco alunos oriundos da antiga Escola Profissional (hoje Escola Politécnica Superior de Mondragón), com o apoio do então director D. José María Arizmendarreta. Outras empresas do grupo surgiram posteriormente graças à colaboração dos diferentes centros de formação do grupo.

de subcontratação. É por isso que uma grande parte dos contactos iniciais com as empresas clientes e até das ideias de criação de empresas que depois prosperaram não tiveram origem nos próprios promotores mas no pessoal dos centros de formação⁹;

- o apoio à criação de empresas é considerado um objectivo importante e encontra-se fortemente enraizado na cultura corporativa dos centros. Ficou demonstrado que as universidades que têm êxito nos programas de criação de empresas os consideram um objectivo importante, prestigiante e central relativamente à missão da universidade (De La Sota, D., 2000; Meneses, J., 2001; Rubí, M., 2001; Tornatzky et al., 2002; Leiceaga, X., 2001; Ullastres, C., 2001); esta observação também se aplica aos centros de formação profissional de Lea Artibai, de Somorrostro e de Bidasoa;

- o recurso à figura do tutor, o apoio e o acompanhamento prolongados aos empresários por parte da equipa do centro. Os centros de formação dispõem de pessoal especificamente dedicado à promoção empresarial e, acessoriamente, podem disponibilizar aos alunos promotores equipamentos, material e infra-estruturas;

- o fomento do espírito empreendedor, proporcionando aos alunos do centro ocasião para observarem, analisarem, valorizarem e imitarem os exemplos de criação de empresas bem sucedidas ou em fase de lançamento por antigos alunos;

- embora cada uma das regiões em que se inserem os três centros se caracterize pela predominância de um sector económico particular, em cada uma delas foram as debilidades do contexto económico que levaram os centros a encetar uma política mais activa de apoio às novas empresas¹⁰. De acordo com Tornatzky, et al. (2000), este fenómeno observa-se também nas universidades americanas¹¹.

3.2.1. A experiência do centro de formação profissional de Lea Artibai

A Escola Técnica de Lea Artibai (Biscaia) é um centro cooperativo integrado, com fins não lucrativos. Para além do ensino profissional, da

formação contínua e da formação profissional orientada para o emprego, o centro prepara também para o *bachillerato* e, nos últimos anos, para determinados diplomas universitários. Desde que assumiu a forma de cooperativa, em 1976, o centro pertence ao grupo Mondragón Corporación Cooperativa (MCC), que integra mais de 150 empresas e consolidou a sua posição de primeiro grupo industrial do País Basco e sétimo em Espanha (Mondragón Corporación Cooperativa, 2002). As relações do centro de Lea Artibai com as empresas locais não se limitam às empresas do grupo; compreendem também uma oferta considerável de horas de formação contínua e a prestação de serviços tecnológicos; por outro lado, numerosas empresas participam nos órgãos de gestão do centro, ao qual fornecem também apoio financeiro.

O apoio à criação de novas empresas em colaboração com os centros de formação faz parte da cultura empresarial tanto da Mondragón Corporación Cooperativa¹² como do centro de Lea Artibai: a importância de que se reveste a promoção de novas actividades empresariais reflecte-se, inclusivamente, na própria missão do centro, que coloca este objectivo ao mesmo nível dos objectivos educativos (Lea Artibai Ikastetxea, 2002).

Em meados dos anos 90, a comarca de Lea Artibai acalentava o projecto de criar uma agência de desenvolvimento local. Embora a iniciativa tenha falhado, o centro de formação profissional decidiu criar, com o apoio da municipalidade de Markina e de outros municípios vizinhos, uma fundação destinada a apoiar a criação de empresas a nível local.

Alguns dos serviços propostos pela fundação são semelhantes aos que são oferecidos por outras instituições: fornecimento de espaços, gratuidade de electricidade e de telefone, bolsa mensal de, pelo menos, 360 euros atribuída aos criadores de empresas, orientação e apoio de um tutor, etc. A diferença em relação a outras instituições que apoiam a criação de empresas reside na sinergia existente entre a fundação e o centro de Lea Artibai. As estreitas relações estabelecidas entre o centro e as empresas locais e a utilização



da infra-estrutura e dos equipamentos do centro para essas novas actividades empresariais tornam possível a criação e a consolidação de empresas cuja tecnologia ou cujas características de mercado não permitiriam que fossem constituídas numa agência de desenvolvimento convencional.

"Não é como passar por uma agência: os empresários com um projecto muito técnico encontram no nosso centro o material e os equipamentos de que precisam. Sobretudo, estabelecem relação com as empresas locais susceptíveis de constituir a futura clientela. Esta é a principal vantagem relativamente a uma agência de desenvolvimento." (Arizmendi, M.)¹³.

Até hoje, foram constituídas cinco empresas e nove outras encontram-se em fase de experimentação no viveiro, desenvolvendo projectos tão diversos como fabrico de móveis e de catamarãs, injeção de plástico, moldes para protótipos rápidos, alumínio ou produtos alimentares derivados do peixe¹⁴.

O processo de apoio aos projectos de criação de empresas seguido pelo centro de formação encontra-se descrito no quadro 4.

Tal como se observa no quadro 4, o processo começa e termina com medidas destinadas a fomentar o espírito empreendedor e a atrair novos promotores. Para além dos cursos de sensibilização e de motivação¹⁶ propostos pela maioria das instituições, o centro organiza um concurso de ideias de empresa e informa os alunos do andamento dos projectos em fase de realização¹⁷. Concretamente, durante a primeira fase do processo, os promotores dos projectos realizados ou em vias de realização comprometem-se a fomentar a cultura empresarial a nível local.

Como numerosos directores de centros de formação profissional reconhecem a dificuldade em motivar os alunos para a criação de uma empresa quando os níveis de emprego são elevados, o centro de Lea Artibai aposta na selecção de alunos dotados de forte criatividade¹⁸, na capacidade de orientar esse potencial para a criação de empresas e no efeito de estímulo exercido pelos promotores presentes no centro.

Quadro 3 Criação de empresas no centro de formação profissional de Lea Artibai¹⁵

	1998	1999	2000
Número de empresas criadas	1	2	2
Número de postos de trabalho criados	97	7	9

Fonte: elaborado por nós

"Ao longo do tempo, encontramos uma percentagem de pessoas criativas e com necessidade de criar; essa criatividade pode exprimir-se tanto no plano cultural, como social ou cultural, mas essas pessoas existem. Desde que sejamos capazes de reconhecer as pessoas criativas nesses sectores e de as orientar para a criação de empresas e desde que elas tomem consciência das possibilidades proporcionadas pelo centro para exercerem essa criatividade e montarem o seu próprio negócio, podemos considerar que atingimos o nosso objectivo. Ao desempenharmos um papel de pólo de atracção e ao mostrarmos aos alunos mais criativos que outros jovens estão a desenvolver projectos empresariais enquadrados pelo centro, estamos a ajudá-los a encontrar o seu próprio caminho." (Arizmendi, M.)

A segunda fase do processo de criação de empresas tal como aparece descrito no quadro 4 também apresenta um interesse particular. O centro de Lea Artibai concluiu acordos de colaboração com diversas empresas locais, com o intuito de favorecer a criação de ideias empresariais. Assim, em alguns casos, a ideia inicial de um negócio não surgiu do próprio promotor mas do centro, a partir do conhecimento que este detém das empresas.

"O centro de formação profissional está em contacto quase diário com as empresas, a nível dos estágios, da formação contínua, da prestação de serviços às empresas, etc. Isto traduz-se numa dinâmica de conhecimento mútuo que permite identificar os segmentos e os potenciais sectores de subcontratação por parte das empresas. Partimos do princípio de que o dinamismo do centro e o seu conhecimento das empresas permitem detectar novos segmentos de emprego e de produtos." (Arizmendi, M.)²⁰.

13) Entrevista realizada em 16/7/2001, a Markel Arizmendi, director da rede dos centros de iniciativa social Hetel e responsável pelo viveiro de empresas e pela engenharia dos polímeros em Lea Artibai.

14) De todos os casos que analisámos, este é o único em que a criadora da empresa é uma docente do centro. Esta circunstância é mais habitual no meio universitário, tendo em conta as experiências descritas nas diversas publicações e a importância que estas atribuem aos obstáculos que os docentes e os investigadores têm de enfrentar na qualidade de empresários (Tuominen, M., 2000; Churchwell, T.L., 2000; De La Sota, D., 2000; Blanco, A., 2000; Meneses, J., 2001).

15) Actualmente, encontram-se nove empresas em fase de experimentação no viveiro de empresas do centro de formação profissional de Lea Artibai.

16) O centro propõe uma formação de auto-emprego com a duração de 16 horas, das quais 2 horas são destinadas à motivação e à sensibilização e as restantes à definição das etapas a seguir para a realização de um projecto de empresa. O centro propõe também uma formação do mesmo tipo, com a duração de 28 horas, destinada a promotores exteriores ao centro.

17) Esta informação é transmitida através de um jornal interno do centro, em sala de aula, durante os seminários de motivação e de sensibilização e, de maneira informal, nos contactos quotidianos entre os alunos e os promotores.

18) A este propósito, assinala-se o programa intitulado "Sormen Crea" desenvolvido pela rede privada Hetel, já operacional e destinado a desenvolver a criatividade dos alunos (veja-se Basretxea et al., 2002).

19) *Op. cit.*

20) *Ibid.*

**Quadro 4****Processo geral de apoio aos projectos de criação de empresas no centro de Lea Artibai**

- 1. Atrair potenciais empresários**
 - 1.1. No centro
 - 1.1.1. Cursos de motivação - sensibilização
 - 1.1.2. Informação regular sobre os projectos empresariais
 - 1.1.3. Concurso de ideias empresariais
 - 1.2. Fora do centro
 - 1.2.1. Concurso de iniciativas empresariais
 - 1.2.2. Oferta de formação para empresários
- 2. Identificar ideias empresariais**
 - 2.1. Formação acerca das fases a seguir para a criação de uma empresa
 - 2.2. Acordos de parceria com as empresas
- 3. Definir a ideia**
 - 3.1. Recolher as informações do promotor
 - 3.2. Descrição geral da ideia
- 4. Decidir o tratamento a dar à ideia**
 - 4.1. Confrontação com os critérios básicos de avaliação de uma ideia de criação de empresa
- 5. Desenvolver a ideia**
 - 5.1. Organização do projecto
 - 5.2. Assistência técnica adaptada às características do projecto
- 6. Plano provisório de desenvolvimento**
 - 6.1. Desenvolvimento dos conteúdos básicos
 - 6.2. Assistência adaptada ao caso concreto
 - 6.3. Acordos de colaboração com BBK Gazte Lanbidean, Beaz...
- 7. Compromissos a longo prazo**
 - 7.1. Aspectos ligados ao recrutamento
 - 7.2. Compromisso de reforço da cultura de empreendedorismo a nível local

Fonte: Centro de Formação Profissional de Lea Artibai.

segundo obstáculo consistia na inexistência de uma equipa disposta a promover o projecto empresarial. Após vários contactos, há três anos, conseguimos reunir uma equipa de promoção com alguns jovens a trabalhar noutras empresas, mas que se mostraram interessados no projecto. Quando este grupo, actualmente formado por nove ou dez pessoas, deixar, dentro de um ano, o viveiro de empresas, terá um volume anual de facturação de 180 000 euros, aproximadamente." (Arizmendi, M.)²¹.

Note-se que, para o desenvolvimento deste projecto, o centro não recorreu a alunos em formação ou recém-formados, mas sim a antigos alunos já inseridos na vida activa, aos quais foi proposto que abandonassem os respectivos postos de trabalho para se tornarem empresários. Este perfil empresarial coincide com o que os representantes das organizações patronais Confebask (País Basco) e Cebek (Biscaia) consideram mais adequado para beneficiar de apoios com vista à criação de empresas (veja-se Araujo et al., 2001, p. 322). Diversos trabalhos de investigação sobre os perfis de empresários confirmam que uma experiência profissional prévia constitui um factor de sucesso dos projectos. De facto, esta experiência permite que os promotores adquiram conhecimentos técnicos e prática comercial e organizacional, para além das relações que estabeleceram na empresa em que trabalharam, a nível dos clientes e dos fornecedores. Esses conhecimentos, essas práticas e essas relações constituem uma base sobre a qual o promotor apoiará as decisões que tiver que tomar na qualidade de responsável pela empresa (Codex, 1998; De La Sota, 2000).

Os contactos estabelecidos com empresas locais revelando necessidades de subcontratação podem dar origem à criação de empresas capazes de responder a essa procura, assegurando um importante potencial de clientes. Uma empresa que procure subcontratar ou assegurar uma rede local de fornecedores estará, certamente, disposta a colaborar com o centro de formação profissional e com os promotores no lançamento de um novo projecto de empresa. Por exemplo, a empresa Maier S. Coop cedeu uma máquina aos promotores do centro de Lea Artibai que, posteriormente, se tornaram seus fornecedores. Além disso, esses novos empresários efectuaram

O projecto da fábrica de moldes por injeção de plástico, realizado no viveiro de empresas constitui um exemplo claro de criação de empresa destinada a responder às necessidades locais identificadas pelo centro:

"Graças às relações estabelecidas com empresas como Maier, Cicaucho e Alzola, verificámos que estas subcontratavam mais de 12 milhões de euros por ano em moldes fabricados em Portugal. Vimos neste facto uma oportunidade para criação de uma empresa; a principal dificuldade residia na falta de mão-de-obra qualificada para fabrico de moldes. O centro aceitou este desafio, tendo organizado uma formação específica. O



estágios de seis meses na própria Maier S. Coop, o que lhes permitiu conhecer profundamente as necessidades da sua primeira empresa cliente²².

Este tipo de empresas inscreve-se na mais pura concepção de spin-off, de acordo com os critérios fundamentais definidos pela União Europeia, através da rede europeia de empresas e de inovação (*European BIC Network*):

- criação de uma nova entidade económica, a partir de uma ou de várias entidades existentes;
- desenvolvimento de uma nova actividade, através quer de uma nova empresa autónoma quer de um novo produto ou serviço;
- medidas de apoio por parte da organização "mãe".

Paralelamente às experiências de empresas que participam na criação de uma outra, as actividades de "enxame" impulsionadas pelo centro de Lea Artibai em colaboração com algumas empresas locais traduzem-se pelo aparecimento de novos produtos e de novos serviços na região, contribuindo, assim, para o desenvolvimento local e para a criação de um número de postos de trabalho superior ao que resulta da simples subcontratação.

Enquanto os promotores não regularizam a constituição jurídica da empresa, é o centro que assegura a facturação através de uma sociedade designada "Insertec". Os fundos gerados pela actividade são conservados e geridos pelo centro até os promotores se sentirem aptos a constituir a empresa.

As empresas criadas no centro de Lea Artibai contam com a vantagem suplementar de poder utilizar as instalações e as máquinas do próprio centro para as respectivas actividades produtivas. Dado o montante, por vezes elevado, do investimento inicial necessário para o arranque de algumas empresas, a possibilidade de utilização das infra-estruturas do centro de formação constitui um apoio fundamental fornecido aos promotores. Graças à protecção e ao apoio do centro, os empresários podem adiar temporariamente a realização de certos investimentos, começar a produzir para os clientes utilizando as máquinas

do centro e analisar mais profundamente a viabilidade real do projecto, distribuindo o produto sem correr riscos excessivos²³. Os responsáveis do centro de formação e do viveiro de empresas consideram que a utilização dos equipamentos do centro por parte dos promotores exerce também um impacto positivo sobre as actividades de formação, na medida em que proporciona uma ocasião para tratar aspectos práticos, para abordar em sala de aula problemas técnicos ou de gestão com que se defrontam os promotores, para estimular a criatividade dos alunos e para fornecer exemplos de aplicações concretas nas diferentes disciplinas ministradas.

Em Lea Artibai, estas actividades de apoio à criação de empresas são encaradas como medidas de promoção da economia local, numa região em que 20% da população activa se dedica à agricultura e à pesca. O centro definiu o objectivo de contribuir para a criação de quinze empresas até 2006, reforçando, deste modo, o tecido empresarial local, a médio e a longo prazo. Este reforço é, por sua vez, benéfico para o centro, pois que, durante a última fase do processo descrito no quadro 4, as novas empresas assumem, a longo prazo, o compromisso de acolher alunos em estágio e de recrutar o respectivo pessoal entre os jovens provenientes do centro.

A Associação dos Centros de Formação Profissional Hetel, de iniciativa privada, pretende difundir experiências como a que acabámos de descrever ou como a do centro de formação de Somorrostro a outros centros, não apenas no interior do seu grupo mas também a outros estabelecimentos públicos pertencentes à rede integrada de centros de formação profissional do País Basco²⁴. Para avaliarem pessoalmente esta experiência, vários dos directores de centros públicos e privados com quem falámos visitaram o centro de Lea Artibai, estando em curso diversas iniciativas de avaliação comparativa destinadas a favorecer o intercâmbio, a imitação e a adaptação das experiências entre os centros.

3.2.2. A experiência de criação de empresas realizada pelo Centro de Formação Profissional de Somorrostro

O Centro de Formação Profissional de Somorrostro (Biscaia) é um estabelecimento privado de grande dimensão,

22) A este propósito, é possível estabelecer um paralelo com a experiência realizada por universidades como Stanford, em matéria de criação de empresas. No caso em apreço, Numark, C.I. (2000) destaca o papel desempenhado por empresas como Hewlett Packard, em Silicon Valley, considerando-as como empresas "âncoras ou pilares", na medida em que formam novos empresários e promovem o espírito empreendedor.

23) Na bibliografia consultada, encontramos uma única referência descrevendo explicitamente esta estratégia. Trata-se da Universidade de Stanford, que empresta os equipamentos que a universidade não utiliza, recebendo dos promotores uma contrapartida pelos custos de funcionamento destes equipamentos. (Sandelin, J., 2000).

24) A rede integrada de centros de formação profissional (*Red Integral de Centros de Formación Profesional*) reúne os centros que asseguram, para além do ensino profissional, programas de formação contínua e de formação profissional para o emprego.



que acolhe mais de 5000 alunos repartidos pelo ensino profissional, a formação contínua e a formação profissional para o emprego. As suas relações com as empresas locais são sólidas e variadas. Para além de propor às empresas um grande volume de horas destinadas à formação contínua, o centro criou duas sociedades de prestação de serviços (Gehilan e Laboradomo) e está a organizar uma fundação graças à qual as empresas poderão participar nos órgãos de gestão do centro.

A estratégia de apoio à criação de empresas adoptada pelo Centro de Formação de Somorrostro teve a sua origem na sequência de uma visita de estudo a uma experiência de criação de micro-empresas em Turim, organizada pelo Conselho Geral da Biscaia, em 1992. Após esta visita, o centro decidiu promover o espírito empreendedor e apoiar os alunos desejosos de montar o seu próprio negócio.

"O espírito empreendedor constitui um activo em qualquer sociedade. Graças à promoção desse espírito, alguns dos nossos alunos vão, efectivamente, criar a sua própria empresa, mas aqueles que ficarem a trabalhar por conta de outros empresários afirmarão também uma personalidade empresarial. Para além da promoção do espírito empreendedor, apostamos igualmente na criação concreta de empresas. É uma aposta e uma via que poucos seguirão, pois a maioria dos indivíduos aspira, sobretudo, a ter um emprego numa empresa, mas também nos parece representar um salto qualitativo." (Ruiz, M.)²⁵.

O programa de apoio aos promotores aplicado no centro de Somorrostro beneficia da colaboração de diversas entidades que têm por função promover a empresa na Biscaia (Dema, Câmara de Comércio e BBK Gaztelanbidean); de acordo com as informações prestadas pela direcção do centro, no período compreendido entre 1995 e 2000, o programa contribuiu para a criação de cerca de vinte empresas, que deram origem a 120 postos de trabalho.

A metodologia seguida pelo centro de Somorrostro para apoiar a criação de empresas compreende três etapas: motivação, formação e lançamento.

1. Motivação: O objectivo desta primeira etapa consiste em estimular o

empreendedorismo, propondo aos alunos cursos e palestras em que participam empresários, pessoal do centro e instituições com as quais o centro mantém parcerias. Além disso, o centro organiza concursos de ideias de empresas e convida os alunos e os antigos alunos que optaram pelo auto-emprego a virem contar as respectivas experiências, aspecto que tem um efeito motivador muito forte. Após esta fase de motivação, cerca de um aluno em cada dez mostra-se disposto a continuar o processo.

Actualmente, o centro de Somorrostro está a proceder a uma transformação radical desta fase de motivação, para pôr em funcionamento, a partir de 2002-2003, um percurso transversal intitulado "Gabinete do empresário", destinado a desenvolver o espírito empreendedor entre os mais jovens:

"Pensamos que não é necessário esperar pelo final do curso de formação profissional ou universitário para iniciar os jovens no empreendedorismo. Pelo contrário, esta dimensão deve ser inculcada aos alunos a partir do ensino secundário obrigatório (ESO). Depois de termos tomado conhecimento de outras tentativas interessantes, concebemos um programa cuja metodologia pressupõe uma iniciação ao empreendedorismo a partir dos 12-13 anos de idade. Trata-se de ir aprofundando progressivamente esta formação, de tal maneira que, aos 20 anos, esses jovens sejam pessoas empreendedoras, capazes de pôr em marcha um projecto de empresa a partir do momento em que se achem correctamente formados e disponham dos recursos necessários." (Ruiz, M.)²⁶.

O "gabinete do empresário" compreende 18 horas de formação e consiste na elaboração e no tratamento colectivo dos projectos empresariais até à maturação de uma ideia que possa ser analisada mais profundamente no âmbito de uma formação posterior.

2. Formação: Os alunos que queiram prosseguir o programa após a fase de motivação recebem uma formação teórica e prática, durante a qual são realizados estudos de viabilidade e de mercado, bem como experiências de planos prévios de desenvolvimento.

"Todos os anos, formamos cerca de cinquenta pessoas e realizamos doze a

25) Entrevista realizada em 23/7/2001, a Mikel Ruiz, director do Centro de Formação Profissional de Somorrostro.

26) *Ibid.*



treze estudos de viabilidade. No total, teremos feito entre oitenta e cem estudos de viabilidade e, das empresas criadas, catorze mantêm-se, actualmente, em actividade." (Ruiz, M.)²⁷.

3. Lançamento: Tal como acontece nos outros centros, a juventude e a falta de experiência dos jovens criadores de empresa de centro justificam que estes beneficiem de um nível de apoio superior ao de outras instituições. Além disso, as relações que o centro mantém com as empresas locais facilitam o trabalho de prospecção e proporcionam aos criadores de empresas um primeiro contacto com potenciais clientes.

"Acompanhamos as empresas recém-criadas durante um período de três a cinco anos, o que, normalmente, as outras instituições não fazem. Por acompanhamento, entendemos, sobretudo, o facto de lhes proporcionarmos clientes, que, posteriormente, eles terão de conservar. Tentamos preencher-lhes a primeira carteira de clientes seleccionados entre as quinhentas empresas com as quais estamos em contacto permanente." (Ruiz, M.)²⁸.

A maioria das ideias que deram origem a empresas não partiram dos próprios promotores, mas resultaram de sugestões dadas pelo centro de formação, inspiradas pelas relações que este mantém com as empresas e os organismos públicos locais:

"Durante as nossas actividades formais e informais de prospecção, observamos que a estratégia das grandes empresas, as empresas líder, consiste mais em subcontratar actividades do que em recrutar pessoal. Na nossa região, as três grandes empresas líder são Petronor, o porto de Bilbao e a fábrica de tratamento de gás IGCC. Estes projectos, associados ao desenvolvimento das actividades sócio-culturais do "Bilbau Turístico" constituem as quatro frentes líder para o futuro." (Ruiz, M.)²⁹.

A direcção do centro considera que a maior dificuldade não reside na concepção de novas ideias mas sim na capacidade de os alunos assumirem o risco inerente à criação de uma empresa.

"Temos que mudar a mentalidade dos alunos, o que não é fácil. A equipa responsável tem em conta este

objectivo, mas é difícil convencer os alunos de que, associando-se em grupos de três ou quatro para montarem uma pequena empresa, terão mais oportunidades como subcontratados e mais estabilidade laboral, se forem bons profissionais, do que se for cada um pelo seu lado à procura de emprego." (Ruiz, M.)³⁰.

3.2.3. A experiência do Centro de Formação Profissional de Bidasoa, no âmbito do programa Urratsbat

O Centro de Formação Profissional de Bidasoa, situado em Irum (Guipúscoa), é uma instituição pública que lecciona ensino profissional, formação contínua e formação para o emprego. Este centro assegura formações de nível médio e superior nos seguintes sectores: mecânica, carpintaria e marcenaria, electrónica e electricidade, construção e obras públicas. As relações que mantém com o tecido empresarial local são estreitas, sobretudo por causa da formação contínua.

Pela sua cultura, o centro mostra vontade de apoiar os projectos de criação de empresas dos seus alunos, apesar das dificuldades particulares decorrentes do carácter público do estabelecimento. O primeiro problema prende-se com a falta de flexibilidade que o impede de recrutar pessoal especificamente dedicado ao fomento de novas actividades empresariais, problema com que se defrontam todos os estabelecimentos públicos que queiram dedicar-se, por exemplo, à investigação ou à prestação de serviços às empresas.

Além disso, os centros públicos que queiram exercer determinadas actividades encontram obstáculos que os centros privados não conhecem. Por exemplo, dificilmente um estabelecimento público poderá realizar uma experiência equivalente à do centro de Lea Artibai, em que os promotores podem arrancar com a actividade utilizando o material do centro, e em que este factura os trabalhos efectuados enquanto os promotores não obtêm o estatuto jurídico correspondente.

Para ultrapassar as dificuldades específicas que enfrentam estes centros, o Ministério da Educação do Governo Basco lançou o programa "Urratsbat",

27) *Ibid.*

28) *Ibid.*

29) *Ibid.*

30) *Ibid.*



destinado a estimular a criação de empresas a partir dos centros de formação profissional públicos junto dos alunos que tiverem completado o respectivo ciclo de formação. Neste programa participam diversos estabelecimentos pertencentes à rede pública Ikaslan: é o caso de Bidasoa, de Tolosa, de Bergara e de Usurbil, em Guipúscoa, de Barakaldo e de Erandio, na Biscaia, e de Mendizabala, em Alava. Para estruturar o apoio concedido aos promotores destes centros, foi definida uma metodologia estandardizada, com uma pessoa especificamente responsável por esse trabalho. O objectivo é o de formar, todos os anos, dois grupos de três a quatro alunos por centro. Durante o terceiro trimestre, estes alunos passam por uma fase de motivação e de criação de ideias empresariais; entretanto o programa Urratsbat e os centros de formação fornecem-lhes o espaço, as infra-estruturas e a assistência técnica de que necessitam para terminar o estudo de viabilidade dos respectivos projectos, para que as micro-empresas assim constituídas tenham existência jurídica e actividade consolidada ao fim de um ano.

Dos diversos exemplos de criação de empresas no âmbito do programa Urratsbat, o caso do centro de Bidasoa distingue-se dos outros não pelo número de empresas criadas, mas pelo volume de emprego gerado pelas três iniciativas realizadas.

Tal como foi dado observar em relação aos centros de Somorrostro e de Lea Artibai, a função motora desempenhada pelo centro e pelas empresas locais está na base desses projectos de empresas. Exemplo claro é o da empresa criada em 2000 para trabalhar para o fabricante de móveis de cozinha Xey.

"O objectivo dos sete marceneiros era o de criar uma oficina de montagem de móveis de cozinha. A escola contactou com a empresa Xey para a associar ao projecto. Xey aceitou os alunos em formação durante alguns meses, ensinando-lhes as normas de qualidade e as exigências de acabamento pretendidas. Seguidamente, os alunos constituíram a sua empresa e começaram a montar cozinhas por conta de Xey nos blocos de apartamentos de várias cidades de Espanha." (Mujika, I.)³¹.

A direcção do centro de Bidasoa considera que é difícil motivar os alunos para criarem empresas em profissões caracterizadas por pleno emprego; no entanto, tal como acontece noutros centros contactados, confia na capacidade de emulação que os promotores bem sucedidos exercem nos outros alunos. Assim, o êxito de experiências anteriores proporciona argumentos capazes de convencer os novos candidatos à criação de empresas.

"Praticamente 100% dos alunos que terminam o estágio em empresa encontram emprego. Esse facto não os entusiasma a criar uma empresa nem a seguir um estágio não remunerado durante três meses, como aconteceu com os alunos do exemplo da fábrica Xey, atrás referido. Em compensação, o sucesso destes criadores de empresa, que ganham actualmente, cada um, entre 3000 e 3600 euros por mês, ou seja, muito mais do que ganhariam trabalhando por conta de outrem, é um argumento a que podemos recorrer perante os nossos alunos." (Iruetagoiena, J.I.)³².

O recurso ao "enxame" ou à colaboração com empresas existentes para criação de outras novas apresenta numerosas vantagens, como o comprovam diversas experiências que analisámos, mas depender de um único cliente implica também um grande risco para a nova empresa. No caso da empresa criada em Bidasoa, o problema foi agravado pela exigência de exclusividade imposta pela Xey:

"Inicialmente, a Xey exigiu da empresa uma grande fidelidade, invocando o elevado investimento representado pela formação dos sete promotores e pela mobilização dos seus melhores operários nesta formação para proibir a nova empresa de montar cozinhas para terceiros. Com o tempo, esta exigência abrandou." (Iruetagoiena, J.I.)³³.

Numa outra iniciativa empresarial fomentada pelo centro de Bidasoa antes do lançamento do programa Urratsbat, o próprio centro detectou uma oportunidade de negócio e lançou um projecto por meio da organização de uma formação específica de modo que, no final desta, os desempregados da região pudessem criar o seu próprio emprego:

"Tendo verificado que muitos dos sofás vendidos nas grandes superfícies eram

31) Entrevista realizada em 26/7/2001, a Iñaki Mujika, director do Centro de Formação Profissional de Usurbil e da Associação dos Centros Públicos de Formação Profissional Ikaslan Gipúzkoa.

32) Entrevista realizada telefonicamente, em 10/2/2002, a José Ignacio Iruetagoiena, director do Centro de Formação Profissional de Bidasoa.

33) *Ibid.*



fabricados na Andaluzia, pensámos que devia ser possível fabricá-los localmente. Organizámos uma formação para os desempregados da região. Seis das pessoas formadas, algumas já de certa idade e com poucas hipóteses de encontrar emprego, associaram-se em cooperativa a que deram o nome de "Tapicerías Txingudi". Tendo-se especializado no fabrico de estofos à medida, essencialmente para os barcos de recreio e outros tipos de embarcações, prosperaram. Este crescimento levou à abertura de duas filiais e à criação actual de vinte e dois postos de trabalho." (Iruetagoiena, J.I.)³⁴.

Um terceiro exemplo de criação de empresa é o da Geotop, que oferece serviços de geodesia e de topografia. Criada nos finais de 2001 por quatro alunos do centro, recebeu um dos galardões do "Prémio do Jovem Empresário do País Basco", atribuído pela Associação dos Jovens Empresários Bascos. O centro de Bidasoa apoia este projecto, bem como outros que ainda se encontram em estudo, proporcionando aos criadores de empresa o aconselhamento profissional do pessoal do centro e pondo à disposição deles as instalações e os materiais, durante um ano.

3. Conclusões

1. O nível de desenvolvimento dos programas de apoio à criação de empresas varia de centro para centro e os resultados variam quantitativamente (número de empresas criadas) e, sobretudo, qualitativamente (dimensão, postos de trabalho, volume de negócios, consolidação do mercado), em função do papel desempenhado pelo centro bem como da importância e dos recursos atribuídos aos programas de auto-emprego.

2. Embora o fomento do empreendedorismo não conduza à criação de empresas na maioria dos centros de formação profissional estudados, estes esforços de promoção podem dar origem a outras vantagens. Por um lado, o fomento do espírito empreendedor não deixará de se reflectir na capacidade empreendedora e inovadora dos alunos nos seus postos de trabalho por conta de outrem; por outro, mesmo quando os alunos não concretizam imediatamente o projecto empresarial que conceberam

Quadro 5 Criação de empresas no centro de formação profissional de Bidasoa³⁵

	1997	2000	2001
Número de empresas criadas	1	1	1
Número de postos de trabalho criados	22	7	4

Fonte: elaborado por nós

durante a formação profissional, terão, certamente, assimilado atitudes propícias à criação de empresas que se traduzirão, provavelmente, numa nova empresa a criar quando esses promotores tiverem atingido uma maior maturidade.

3. O principal meio de promoção do empreendedorismo consiste nas oportunidades dadas aos alunos para observarem, descobrirem, avaliarem e imitarem antigos alunos promotores de um projecto já realizado ou em vias de se concretizar. O efeito motivador destas experiências tão próximas é bem maior do que o exercido pelas vias geralmente seleccionadas pela maioria dos centros estudados no sentido de promover o espírito empreendedor: cursos ou seminários leccionados por professores e membros de agências de desenvolvimento, de instituições públicas responsáveis pela criação de empresas ou de associações de empresários.

4. As infra-estruturas, as incubadoras de empresas ou os programas de formação para o auto-emprego criados pelos centros de emprego analisados podem ser facilmente reproduzidos e utilizados por outros centros de formação, o que já acontece, efectivamente, em vários locais. Em compensação, existem factores, em nossa opinião, mais determinantes para o êxito das iniciativas estudadas, e esses parecem ser mais difíceis de imitar. Referimo-nos ao estabelecimento de redes com empresas e diversas instituições que sirvam de apoio aos projectos e à criação de uma cultura empresarial junto dos docentes, dos administradores e dos alunos do centro de formação.

5. As experiências de centros como os de Lea Artibai, Somorrostro ou Bidasoa revelam que é possível lançar projectos

34) *Ibid.*

35) Actualmente, encontram-se nove empresas em fase de experimentação no viveiro de empresas do Centro de Formação Profissional de Lea Artibai.



empresariais geradores de emprego e de riqueza graças à utilização pertinente do equipamento e das infra-estruturas dos centros de formação profissional e às relações que estes mantêm com as empresas locais. A utilização do equipamento do centro permite que os criadores de empresas estudem a viabilidade dos respectivos projectos industriais sem precisarem de fazer, de início, investimentos pesados e arriscados. As relações que os centros mantêm com as empresas permitem identificar as necessidades que estas não conseguem satisfazer e as perspectivas de subcontratação, de modo que as novas empresas surgem para fazer face a uma necessidade concreta, iniciando a actividade com clientes importantes. É nossa convicção que estas iniciativas podem servir de inspiração a outros centros de formação profissional e a universidades que mostrem interesse em promover a criação de empresas.

6. O perfil dos estudantes que frequentam o ensino profissional não é o mais adequado ao fomento da criação de empresas, dada a sua juventude e falta de experiência. Além disso, a facilidade de inserção no mercado de trabalho dos jovens detentores de diplomas de formação profissional não os estimula a criarem o seu próprio negócio. Embora algumas experiências revelem que é possível motivar os estudantes nesse sentido, a estratégia seguida por vários dos centros com os quais contactámos consiste em propor apoio a empresários mais velhos, sobretudo a antigos alunos com experiência profissional, ou a desempregados a frequentarem cursos de formação. Seria desejável que também os programas universitários de apoio aos criadores de empresas aplicassem esta estratégia de abertura a promotores mais velhos.

7. Os centros de formação profissional em que existe um grupo de alunos com uma ideia empresarial viável mas sem as competências de gestão adequadas poderiam inspirar-se na estratégia adoptada pelas universidades de Glasgow, de Stanford, de Chicago ou de Barcelona para fazer face a este tipo de

situação: quando um estudante tem uma boa ideia empresarial mas não possui qualquer competência em matéria de gestão, as universidades decidem apoiar o projecto empresarial mas, paralelamente, contratam uma equipa de gestão.

8. Consideramos que as experiências de *spin-off* desenvolvidas em determinados centros podem ser seguidas noutros centros. Embora as experiências descritas tenham sido realizadas em colaboração com empresas em plena expansão e interessadas na criação de novos produtos e serviços, a literatura consagrada ao "enxame" também refere iniciativas deste tipo mas com uma estratégia mais defensiva por se inscreverem num contexto de crise da empresa. As instituições públicas que apoiam a criação de empresas, em conjunto com os centros de formação e as empresas afectadas, poderiam procurar, assim, uma alternativa aos despedimentos em massa de profissionais altamente qualificados e com larga experiência nos sectores actualmente em crise, lançando programas destinados a incentivar e a motivar a criação de empresas por esses mesmos profissionais.

9. Alguns programas de apoio à criação de empresas assegurados pelos centros de formação profissional, como o programa Urratsbat lançado pelo Governo Basco, apoiam prioritariamente os empresários que trabalham em sectores onde existe maior dificuldade de inserção profissional. Em nossa opinião, esta estratégia não é a mais adequada, na medida em que a promoção e o apoio à criação de empresas deveria inscrever-se numa perspectiva de mercado e visar a criação de empresas fortes e competitivas, em lugar de dar prioridade às pessoas com poucas possibilidades de encontrar um emprego por conta de outrem. Se os centros querem realmente apostar no auto-emprego e fazer da criação de empresas um objectivo atractivo para os estudantes, não deviam apresentar esta via como uma opção destinada prioritariamente aos estudantes com especialidades de baixo nível de inserção profissional.



Bibliografía

- Albert, C.; Juárez, J.P.; Sánchez, R.; Toharia, L.** La transición de la escuela al mercado de trabajo en España: años noventa. *Papeles de Economía Española*, 2000, nº 86, p. 42-58.
- Alonso García, M.A.** Tipos de Formação Profissional: percepção da sua utilidade. *Formação Profissional. Revista Europeia*, 2000, nº 19, p. 54-63
- Araujo, A. et al.** *Situación del empleo en Bizkaia: estrategias para afrontar el paro*. Universidade do País Basco, 2001.
- Ayerbe, M.; Buenechea, E.** La cultura del trabajo y la actitud emprendedora en el ámbito profesional de la CAV. *Cuadernos Sociológicos Vascos*, nº 3. Vitoria Gasteiz: Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2000.
- Basterretxea, I. et al.** *Colaboración entre centros de Formación Profesional y empresas en la Comunidad Autónoma Vasca*. Universidade do País Basco, 2002.
- Blanco, A.** El investigador como emprendedor. Obstáculos comunes y cómo resolverlos. In: MADRI+D. *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid, 2000, p. 110-118.
- Cedefop.** *Transition entre le système éducatif et la vie active. Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne*. Luxemburgo: Office des publications des Communautés européennes, 2001.
- Chiesa, V.Y.; Piccaluga, A.** Exploitation and diffusion of public research: the case of academic spinoff companies in Italy. *R & D Management*, 2000, vol. 30, nº 4, p. 329-339.
- Churchwell, T.L.** Cruzando el abismo del laboratorio al mercado. In: MADRI+D. *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Madrid: Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid, 2000, p. 94-99.
- Codex.** *Looking into SPIN-OFF. Company reorganization, business creation, new entrepreneurs*. Turim, 1998.
- Confebask.** *La falta de profesionales en el mercado laboral vasco*. Confebask, 2000.
- Commission européenne.** *Comunicación de la Comisión: Los retos de la política de empresa en la economía del conocimiento. Propuesta de Decisión del Consejo sobre un Programa Plurianual de la empresa y el espíritu empresarial (2001-2005)*. COM(2000) 0107 (CNS), 26 de Abril, 2000. Bruselas: Commission des Communautés européennes, 2000.
- Cullen, K.** La incubación sin incubadoras. In: MADRI+D. *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Madrid: Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid, 2000, p. 120-123.
- De La Sota, D.** Obstáculos de investigadores académicos y empresariales para la creación de nuevas empresas de base tecnológica. Algunas posibles alternativas. In: MADRI+D. *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Madrid: Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid, 2000, p. 104-109.
- Dolado, J.J.; Felgueroso, F.; Jimeno, J.F.** La inserción laboral de los titulados universitarios en España. *Papeles de Economía Española*, 2000, nº 86, p. 78-99.
- Communauté européenne.** *Helping businesses start up. A «good practice guide» for business support organisations*. Luxemburgo: OPOCE, 2000.
- Eurydice.** *Las cifras clave de la educación en Europa*. Luxemburgo: OPOCE, 2000.
- Eustat** (Instituto Vasco de Estadística). *Estadística de la Enseñanza*. 1987- 2001.
- García-Montalvo, J.; Mora, J.G.** El mercado laboral de los titulados superiores en Europa y en España. *Papeles de Economía Española*, 2000, nº 86, p. 111-127.
- Gobierno Vasco.** *Plan Vasco de Formación Profesional. LANBIDEZ*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1998.
- Gobierno Vasco; Consejería de Educación.** *Alumnos y grupos por ciclo y curso Formación Profesional Grado Medio y Superior*. 2001.
- Lea Artibai Ikastetxea. www.learatik.com, 2002.
- Leiceaga, X.** *Universidad Clásica e Iniciativas Empresariales de Base Tecnológica*. Apresentação oral durante o Fórum sobre as melhores práticas de apoio aos empresários e à criação de empresas na Galiza. Santiago de Compostela, 21- 22 de Junho, 2001.
- López, J.** *La financiación y otros aspectos de la política de apoyo al emprendedor*. Apresentação oral durante o Fórum sobre as melhores práticas de apoio aos empresários e à criação de empresas na Galiza. Santiago de Compostela, 21- 22 de Junho, 2001.
- MADRI+D.** *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Madrid: Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid, 2000.
- Maqueda Lafuente, F.J.** *Cómo crear y desarrollar una empresa: planificación y control de actividades*. Ediciones Deusto, 1989.
- Maqueda Lafuente, F.J.** *Creación y dirección de empresas*. Publica Beaz, Centro de Empresas e Innovación. Diputación Foral de Bizkaia. Departamento de Promoción y Desarrollo Económico, 1991.
- Meneses, Juan.** La creación de empresas: La vision del entorno universitario. In: COTEC. *Creación de Empresas Innovadoras de Base Tecnológica*. 2001.
- Ministerio de Educación y Ciencia.** *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias*. Series e indicadores 1991-92 a 2000-01. Enseñanzas de Régimen General. Madrid: Oficina de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 2000.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.** Centro Nacional de Recursos para la Orientación Profesional. www.mec.es/fp/cnrop/fp.htm, 2002.
- Moncada, P.; Howells, J.; Carbone, M.** El efecto de spin-offs empresariales sobre la competitividad y el empleo en la UE. In: MADRI+D. *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Madrid: Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid, 2000, p. 62-68.
- Mondragón Corporación Cooperativa (MCC).** <http://www.mcc.es>.
- Numark, C. I.** De Armas a Wireless. Acelerando la creación de empresas innovadoras de base tecnológica. In: MADRI+D. *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Madrid: Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid, 2000, p. 23-31.
- Pérez Esparrel, C.** La Formación Profesional y el Sistema Nacional de Cualificaciones: una clave de futuro. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Economía y Sociedad*, 2000, nº 31.
- Rubí, M.** Una experiencia puente Universidad-empresa: el programa cuasiempresas. In: COTEC. *Creación de Empresas Innovadoras de Base Tecnológica*, 2001.
- Sáez, F.; Rey, R.** La inserción laboral de los universitarios. *Papeles de Economía Española*, 2000, nº 86, p. 99-110.
- Sandelin, J.** Sistemas de apoyo para emprendedores. Ejemplos de la Universidad de Stanford y Silicon Valley. In: MADRI+D. *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Madrid: Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid, 2000, p. 44-49.
- Tornatzky, L.G.; Waugaman, P.G.; Gray, D.O.** *Innovation U.: New University Roles in a Knowledge Economy*. Southern Growth Policies Board, 2002.
- Tuominen, M.** Desde el laboratorio al Mercado global. In: MADRI+D. *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Madrid: Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid, 2000, p. 56-61.
- Ullastres, C.** Vivero Virtual de Empresas. Servicio Público de la Comunidad de Madrid de apoyo a la Creación de Empresas Innovadoras de Base Tecnológica. Apresentação oral durante o Fórum sobre as melhores práticas de apoio aos empresários e à criação de empresas na Galiza. Santiago de Compostela, 21- 22 de Junho, 2001.
- Veciana, J.M.** Creación de Empresas como Programa de Investigación Científica. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 1999, vol. 8, nº 3, p. 11-36.
- Velasco, R.** *La creación de empresas en España*. Círculo de Empresarios Vascos, 1998.



Thomas Gerhards

Misereor

A Formação e Ensino Profissionais (FEP) em África atravessam uma crise, pois deixaram de ser uma garantia de obtenção de rendimento e de emprego. As instituições de formação profissional não são verdadeiramente acessíveis aos pobres, ministram formações, na maior parte dos casos, inadequadas às necessidades do mercado de trabalho, são incapazes de oferecer oportunidades formativas à maioria dos jovens africanos e não cobrem as despesas de funcionamento, pois os financiamentos públicos são raros. Foram postos em prática alguns métodos prometedores, como revela o exemplo do CTAP, no Chade: de acordo com o princípio da subsidiariedade, que o autor defende como princípio basilar da FEP, este centro católico de formação profissional propõe formações em alternância, em cooperação com empresas privadas locais. Promove a aprendizagem informal e presta diversos serviços, nomeadamente de apoio, às empresas locais. Com uma gestão de tipo empresarial, consegue cobrir a maior parte das despesas de funcionamento. As instituições confessionais de FEP devem reorientar as respectivas prestações para a procura, de modo a que os jovens africanos recebam não os certificados mas sim perspectivas de rendimento e de emprego.

Dificuldades e perspectivas da Formação e Ensino Profissionais em África - as experiências da organização Misereor

As reflexões reunidas no presente artigo têm como ponto de partida as experiências e as perspectivas de formação e ensino profissionais (FEP), em África, do ponto de vista de uma organização ligada à igreja católica alemã. Em todas as igrejas cristãs, desde o início do trabalho missionário em África, o ensino profissional desempenhou sempre, e ainda hoje desempenha, um papel importante. As igrejas foram as primeiras a introduzir o ensino escolar em África. A influência que os países europeus e os seus missionários exerceram nos sistemas de FEP durante o período colonial ainda hoje é visível, provocando frequentes problemas na actualidade: os missionários franceses introduziram a língua, a história, os estilos decorativos e as profissões do seu país; os missionários britânicos introduziram os uniformes escolares, os instrumentos e as tecnologias de Inglaterra, bem como o sistema de exames da *London City and Guilds* [Cidade e Corporações de Londres]; as congregações religiosas alemãs introduziram as profissões, as tecnologias e os métodos de construção da Alemanha. Os britânicos e os franceses também importaram para África os respectivos sistemas de formação profissional. A adaptação pós-colonial desses sistemas às necessidades da sociedade e da economia africanas ainda não terminou e as igrejas cristãs continuam a desempenhar um papel fundamental na oferta de formação profissional em África. Na Tanzânia, por exemplo, as instituições geridas pelas igrejas cristãs ministram 31% da FEP (*Vocational Education Training Authority*, 1999) e nos Camarões, cerca de 13% (Winterstein, 1989).

1. Misereor: a opção pela aprendizagem não formal

A organização Misereor foi fundada em 1958 pela Conferência Episcopal Católica Alemã, assumindo a missão de lutar contra a fome e a doença no mundo. Tem como finalidade cooperar num espírito de parceria com todas as pessoas de boa vontade para promover o desenvolvimento, lutar contra a pobreza e a injustiça no mundo, ajudar os pobres e os perseguidos e contribuir para a construção de um "mundo unificado". A ajuda prestada pela Misereor destina-se a estimular e a apoiar a autonomia e a abrir caminho à melhoria sustentável das condições de vida dos pobres.

De acordo com a Misereor, a aprendizagem processa-se no interior e no exterior do sistema escolar e abrange, portanto, a aprendizagem formal, não formal e informal¹. A Misereor considera que tanto a aprendizagem formal como o ensino escolar são da responsabilidade fundamental dos poderes públicos. A aprendizagem informal desempenha um importante papel em África, mas encontra-se, muitas vezes, ausente dos debates académicos. A sua intervenção faz-se no âmbito das actividades quotidianas relacionadas com a família, com a vida social, com os *mass media* e também com as empresas. O papel da aprendizagem não formal e informal assume uma enorme importância no caso dos grupos destinatários carenciados. Em quase todos os países de África, a maioria dos jovens não tem acesso ao ensino profissional formal, dado que abandonou pre-



cocemente o sistema escolar, sendo-lhe, por isso, vedada a frequência daquele tipo de ensino (Lohmar-Kuhnle, 1994, p. 131). Na Tanzânia, por exemplo, 33% dos alunos que entram para a escola primária não terminam o 7º ano de escolaridade. Apenas 16% chegam ao ensino secundário e a maioria não termina este nível (*Vocational Education Training Authority*, 1998, p. 3).

Enquanto organismo resolutamente empenhado na ajuda aos pobres, a Misereor centra as suas actividades na aprendizagem não formal (Misereor, 2002). Contrariamente aos programas nacionais, que não podem ser convenientemente adaptados aos diferentes contextos locais de África, os programas não formais podem moldar-se às necessidades locais, pois são flexíveis em termos de metodologias, de língua local, de objectivos, de condições de acesso, de horários, de localização e de idade. A formação profissional não formal é mais acessível aos jovens desfavorecidos ou vulneráveis, sem emprego ou vítimas de conflitos armados, oferecendo uma oportunidade aos milhões de jovens africanos não escolarizados.

2. O método seguido nos centros de formação profissional

Nos projectos associados às Igrejas, a FEP é ministrada, fundamentalmente nos "centros de formação profissional". Afigura-se útil analisar o modelo educativo destes centros, muito difundido em África: qualquer que seja a sua designação, um centro de formação profissional é constituído por um conjunto de edifícios que reúne oficinas, escritórios e salas de aula, quase sempre rodeado por um muro ou por uma cerca. Os centros que fornecem "serviços completos" compreendem também alojamento para o pessoal, uma cozinha, um refeitório e dormitórios. Os centros de formação profissional podem acolher de 20 a 500 alunos, conforme os casos, e a duração da formação é de 3 a 4 anos. Têm acesso a estes centros quer alunos que tenham terminado o ensino primário ou secundário quer os jovens que tenham abandonado precocemente a escola. Neste tipo de ambiente protegido, os alunos frequentam uma formação que os

prepara para um exame e para a obtenção de um certificado. Uma vez na posse desse certificado, os estudantes formados entram para o mercado de trabalho. O "centro" cumpriu a sua missão e vai continuar a ministrar cursos a novos formandos que estão à espera de ser admitidos. Se quisermos saber da eficácia da formação ministrada, ser-nos-á indicado o número de alunos que terminaram a formação e obtiveram a certificação final, ou então, o director mostrará alguns exemplos de trabalhos que eles realizaram. Mas se insistirmos em saber o que aconteceu aos antigos alunos, é possível que a pergunta cause um certo embaraço: ser-nos-á respondido que, de facto, sabe-se de dois que trabalham neste ou naquele sítio, de três que ficaram no "centro" como formadores, mas, infelizmente, não se sabe grande coisa dos outros. Em geral, não existem estudos de acompanhamento nem estatísticas sobre o futuro dos antigos alunos.

Há vinte anos, o modelo de centro de formação profissional fazia sucesso em África: todos os que obtinham diploma encontravam imediatamente um emprego, sobretudo na indústria, na função pública ou nas instituições profissionais. Enquanto a procura se mantinha elevada, os centros de formação não entravam em concorrência com os mercados locais e a sua produção contribua para cobrir as despesas de exploração. Além disso, os poderes públicos assumiam frequentemente o encargo dos salários do pessoal.

A situação mudou radicalmente, sobretudo nas zonas rurais e nas cidades de pequena e média dimensão, tendo-se tornado cada vez mais difícil encontrar emprego no sector formal. Ao longo dos últimos anos, foram criados, em África, mais empregos nas micro-empresas que no sector industrial formal. É cada vez mais raro que um aluno certificado por um "centro de formação profissional" encontre um emprego. Os programas de formação desses centros e as condições em que são ministrados deixaram de estar em consonância com as realidades do mercado de trabalho. Os centros de formação profissional eram adequados para formar os trabalhadores qualificados da indústria, mas têm dificuldade em preparar os jovens para o trabalho independente ou para a criação de pequenas empresas ou de micro-empresas.

1) A aprendizagem formal é ministrada pelo sistema escolar, por exemplo, nas escolas técnicas, de acordo com programas oficialmente reconhecidos. A aprendizagem não formal é ministrada fora do sistema escolar, de acordo com programas adaptados ao contexto local. A aprendizagem informal não é sistematizada e efectua-se, nomeadamente, pela prática e no âmbito da formação no local de trabalho; não fornece qualificações e não está regulamentada.



É forçoso reconhecer que este modelo de FEP, outrora eficaz, tem de ser repensado e adaptado às novas realidades.

3. A tripla crise da formação profissional em África

Neste contexto, a Unesco identificou uma crise de equidade, uma crise de pertinência e uma crise de custos (Grierson, 1997, p. 11 e seg.).

3.1. Crise de equidade

O acesso aos programas de FEP torna-se, por vezes, difícil, particularmente para os mais desfavorecidos e para as mulheres. A língua do ensino, os métodos tradicionais na sala de aula, a duração dos períodos de formação, o custo das matrículas e a idade constituem, frequentemente, obstáculos ao acesso de indivíduos marginalizados. Como é que uma família pobre poderá dar-se ao luxo de enviar, durante vários anos, os seus membros mais válidos para uma escola técnica ou para um centro de formação e, ainda por cima, assumindo os custos correspondentes - sem que haja uma garantia de um emprego posterior? Para os mais desfavorecidos, a FEP tem que ser diferente. Ora o modelo é, muitas vezes, o seguinte: há um programa de formação financiado por uma agência vocacionada para a ajuda aos pobres; ao fim de alguns anos, a instituição adquire boa reputação, os candidatos à sua frequência multiplicam-se e o nível de formação eleva-se, pois a escola pode seleccionar os candidatos com as melhores qualificações de acesso. A classe média, os docentes e os funcionários de toda a região estão dispostos a pagar custos de formação elevados para que os seus filhos possam frequentar. O resultado é que o acesso se torna, muitas vezes, impossível para os mais desfavorecidos.

3.2. Crise de pertinência

Existe uma inadequação cada vez maior entre a formação ministrada pelos centros de formação profissional e as competências exigidas pelo mercado de trabalho, como me foi dado observar, de modo particularmente evidente, na República Democrática do Congo, numa aldeia situada numa zona rural isolada, a centenas de quilómetros da

cidade mais próxima e a 150 quilómetros de qualquer abastecimento eléctrico. Nesse local, uma escola secundária formava electricistas segundo métodos exclusivamente teóricos, sem qualquer prática. Estes futuros electricistas não tinham a mínima oportunidade de encontrar emprego na região. E o pior de tudo era que as famílias mais pobres aceitavam pagar matrículas relativamente elevadas na esperança de conseguir uma vida melhor para os seus filhos. Esta escola não cumpria qualquer missão educativa, produzia apenas jovens desempregados cheios de frustrações.

Se analisarmos os tipos de formação propostos pelos centros de FEP, em África, verificaremos que quase todos esses estabelecimentos dão preparação para um número muito restrito de profissões, nomeadamente nos sectores da construção civil, da marcenaria e da carpintaria, da metalurgia ou da costura. Estas profissões estarão adaptadas ao desenvolvimento moderno? Nestes sectores, o mercado encontra-se, por vezes, particularmente saturado. Em compensação, pode haver necessidade de trabalhadores qualificados em numerosas profissões não tradicionais, tais como artes gráficas, reparação e manutenção de bombas de água, canalizações, condução de veículos, reparação de bicicletas, energia solar, reparação de televisores, vídeos e equipamento de escritório, climatização ou serviços de segurança. Existem muitos outros sectores de formação que, aparentemente, estão mais em conformidade com as realidades actuais.

Um outro problema ressalta claramente quando examinamos a situação demográfica de África, em que 43% da população tem menos de 15 anos de idade (na Europa, esta proporção é apenas de 18%). Na África subsariana, só o grupo etário dos 10-19 anos representa 23,7% da população (Nações Unidas, *World Population Prospects*, 1999). O problema da pertinência dos centros de formação profissional reside no facto de ter acesso a esses centros apenas uma ínfima proporção dos milhões de jovens, rapazes e raparigas, que, todos os anos, entram no mercado de trabalho africano. Convém reconhecer que a maioria dos jovens africanos, particularmente os mais desfavorecidos, não obtém a formação nos



estabelecimentos de ensino profissional mas sim no "posto de trabalho".

3.3. Crise de custos

O ensino profissional nos centros de formação profissional custa caro: as despesas com as infra-estruturas, com o equipamento, com o pessoal e com os gastos gerais são elevadas. Nos últimos anos, estas despesas aumentaram ainda mais devido aos elevados índices de abandono, à baixa taxa de inserção profissional dos formados e à subutilização das estruturas de formação. O ciclo de vida de um centro de formação profissional obedece a um modelo tipo. Os primeiros anos são prometedores: equipamentos adequados, edifícios em bom estado, boa reputação, pessoal motivado. Após o financiamento do projecto inicial, a maioria dos centros tem de fazer face às suas próprias despesas de funcionamento mediante as receitas das matrículas, da sua própria produção e dos subsídios do Estado. Depois, pouco a pouco, as máquinas vão avariando, as ferramentas manuais vão-se perdendo, partindo ou ficando antiquadas, os edifícios começam a precisar de obras de manutenção - mas há falta de dinheiro. As restrições orçamentais a que procederam quase todos os governos africanos repercutiram-se no apoio público aos estabelecimentos de ensino confessionais que, em muitos casos, foram suprimidos. Dado que as agências de financiamento se recusam a assumir indefinidamente as despesas de funcionamento (nem têm capacidade para o fazer), o centro aumenta o valor das matrículas e os pobres deixam de ter acesso à formação. Quando o centro dispõe de um gestor qualificado, as receitas provenientes da produção e da venda de serviços podem cobrir as despesas de funcionamento, mas, em geral, não conseguem assumir os pesados encargos com equipamentos que, mais cedo ou mais tarde, têm de ser substituídos. Deste modo, são numerosos os centros a operar há 15 ou 20 anos que, actualmente, sofrem de graves dificuldades financeiras.

4. Princípio da subsidiariedade

O sistema de FEP, em África, atravessa, pois, uma crise e a formação ministrada deixou de ser uma garantia de emprego. O sistema educativo não abrange os

mais pobres e não fornece as qualificações exigidas pelo mercado de trabalho, mostrando-se incapaz de oferecer uma formação profissional à maioria dos jovens. Os cofres públicos estão vazios e as agências de ajuda não têm capacidade para preencher essa lacuna. Em compensação, em alguns países africanos existem projectos e experiências prometedoras que talvez pudessem sugerir soluções para ultrapassar essas dificuldades. Uma das soluções chave que gostaria de propor consiste no princípio da subsidiariedade.

A doutrina social da Igreja Católica compreende um princípio fundamental: o da subsidiariedade. Em que consiste esse princípio? Se uma pessoa ou um grupo pode fazer alguma coisa a um determinado nível, deve fazê-lo, e só quando não for possível fazê-lo por iniciativa própria deverá recorrer a uma entidade nível superior ou a um serviço público. Um exemplo muito simples: quem queira aprender a usar um martelo, pode experimentar sozinho, perguntar aos pais ou observar como outras pessoas o usam - mas para isso não precisa de pedir um curso de formação ou um apoio público. Num centro de formação profissional, pode aprender quais os diferentes tipos de pregos ou as técnicas de construção de um telhado, coisas que não se aprendem em casa. A doutrina social da Igreja Católica afirma que todo o ser humano e todo o grupo social têm o direito e o dever de fazer o que podem na medida das suas próprias capacidades. A comunidade e o Estado têm a obrigação de apoiar os indivíduos ou os grupos sociais apenas quando estes não conseguem resolver um problema pelos seus próprios meios. O papel do Estado ou das estruturas públicas é, pois, de apoio e de subsidiariedade, no respeito pela liberdade e pelas capacidades individuais. Deste modo, os centros de FEP devem apoiar as actividades e as esferas de competência existentes, mas não substituí-las ou ignorá-las. Em termos de desenvolvimento, trata-se de aplicar o princípio de autonomização. O princípio de subsidiariedade é democrático e participativo, promovendo a descentralização (Steinich, 1997, p. 47-57).

Em minha opinião, a subsidiariedade deve ser o princípio orientador da FEP em África. Quais as implicações deste princípio em termos de equidade, de pertinência e de custos?



5. Formação subsidiária e cooperativa: a experiência do CTAP

A experiência seguidamente descrita, levada a cabo no Chade e apoiada pela Misereor², constitui um exemplo de projecto de formação profissional conduzido de acordo com os princípios da subsidiariedade e da cooperação (Misereor, 2001).

A cidade de N'Djamena regista um grande número de jovens sem emprego, cuja maioria não terminou a escolaridade. Não existem instituições adequadas que lhes ofereçam oportunidades de vida. Esta situação levou os padres das escolas cristãs da diocese católica de N'Djamena a criar o "Centro Técnico de Aprendizagem e de Aperfeiçoamento" (CTAP). Este centro tem como objectivo ajudar os aprendizes a adquirirem as competências profissionais e as práticas necessárias para a vida activa, promover o trabalho independente e fornecer apoio às micro-empresas. O CTAP, surgido em 1985, oferece actualmente oportunidades formativas a noventa e cinco aprendizes, nos sectores seguintes: mecânica automóvel, instalações eléctricas e de energia solar, soldadura, canalizações, manutenção de equipamentos audiovisuais, climatização e informática. Para serem admitidos neste centro, os aprendizes devem preencher duas condições: possuir um ano de experiência profissional no sector correspondente e trabalhar numa oficina privada da cidade durante a respectiva formação. Por outras palavras, o programa destina-se aos aprendizes ou trabalhadores informais das micro-empresas de N'Djamena. A formação tem a duração de dois anos e realiza-se em regime de alternância: os aprendizes do CTAP passam três dias por semana na oficina privada e três dias por semana no centro de formação.

O CTAP proporciona também formação complementar aos seus antigos alunos, para os ajudar a melhorar competências e a dominar novas técnicas. Propõe-lhes um programa de acompanhamento e serviços de aconselhamento para criação de empresas, empresta ferramentas, organiza cursos de formação complementar para mestres ou proprietários das oficinas e comunica ofertas de emprego

aos antigos aprendizes a troco de pagamento. Ministra também cursos de curta duração, por encomenda, destinados ao pessoal técnico das empresas e das ONG, assumindo estas a totalidade das despesas com a formação.

Entrevista com Naman Mahamat, antigo aprendiz do CTAP

"Frequentei uma formação em construção e electricidade solar, no CTAP, durante dois anos. Agora tenho a minha própria oficina. Efectuo instalações eléctricas, vendo instalações solares e de telecomunicações, bem como equipamento hidráulico para as aldeias."

Pergunta: "Beneficiou de algum empréstimo do CTAP?"

Não. Pude financiar o meu próprio negócio graças a alguns pequenos trabalhos que efectuei na cidade. O CTAP confia-me alguns dos seus trabalhos em regime de subcontratação. Tudo isto me ajudou a montar o meu próprio negócio. Agora, represento uma empresa francesa que fornece e vende equipamentos solares aqui em N'Djamena. Já instalei muitos equipamentos solares, mas também equipamentos hidráulicos, nas aldeias."

Entrevista com Elie, antigo aprendiz do CTAP

Costuma recorrer ao CTAP quando tem problemas técnicos?

Elie: Sim, no âmbito do programa de acompanhamento, o CTAP tem um serviço que nos manda um formador específico para resolver um determinado problema.

O CTAP costuma subcontratar a sua oficina para realizar alguns trabalhos que lhe são encomendados? Em que sectores?

Elie: Sim, nos domínios da refrigeração, da climatização e da electricidade.

Pode dar-nos exemplos de trabalhos que tenha efectuado por conta do CTAP?

Elie: Fizemos trabalhos de manutenção de electricidade e de refrigeração para o Instituto Africano de Desenvolvimento

² Esta descrição baseia-se nos relatórios anuais, nas apresentações e em outros documentos do CTAP, bem como em impressões recolhidas pelo autor em contactos pessoais.



Económico e Social (Inades), em N'Djamena, e para o Liceu do Sagrado Coração. O serviço de acompanhamento do CTAP manda-nos um instrutor para garantir o nível profissional do trabalho. Este instrutor desempenha, por vezes, um papel activo.

Por que razão o CTAP insiste em controlar o vosso trabalho no próprio local?

Elie: Pois bem, fomos formados pela CTAP, que quer assegurar-se da correcta execução dos trabalhos e, no fim de contas, são eles os contratantes.

Como técnicos, não se sentem incomodados quando o CTAP controla as vossas actividades?

Elie: Nem por sombras! A tecnologia é um processo em permanente evolução. As actividades de acompanhamento do CTAP são muito importantes para nós.

Actualmente, a maioria dos 520 jovens que terminaram a formação no CTAP já tem um emprego. Cerca de 35 criaram a sua própria empresa, alguns criaram cooperativas para conseguirem melhores mercados e outros optaram por trabalhar em empresas privadas. O CTAP recolhe informações pormenorizadas sobre a situação dos antigos alunos já certificados. Salvo alguns casos de doença, não se regista nenhum abandono durante a formação e a lista de espera de candidatos à admissão é longa. O CTAP cobre entre 65% e 80% das despesas de funcionamento graças a receitas próprias. No ano lectivo de 2000/2001, o centro deu formação a 95 jovens de ambos os sexos, e ministrou cursos de formação complementar a 207 pessoas, o que representa um total de 19 210 horas lectivas. Os custos de formação são razoáveis, tanto mais que os aprendizes podem receber um pequeno salário. O CTAP está constantemente a adaptar as suas formações às necessidades reais. Por exemplo, como o mercado da canalização está um pouco saturado, decidi modificar o programa correspondente. Em 2003, graças às boas perspectivas de emprego na informática, na manutenção de equipamentos de escritório, na hotelaria e na restauração, o CTAP começou a ministrar formação nestas áreas. Este êxito alcançado na FEP valeu ao CTAP um reconhecimento oficial, sendo o seu director designado

membro do Fundo Nacional de Apoio à Formação Profissional (FONAP).

Entrevista com El Hadj Ousmane J. Kollo, director técnico do Novotel de N'Djamena

Como se tornou director técnico do Novotel?

Frequentei um curso de formação na área de canalizações sanitárias, depois tornei-me formador. Nos anos 70, antes da guerra civil, estudei no Centro de Formação Profissional e de Aperfeiçoamento (CFPP), que era uma instituição pública. Esse centro foi destruído em 1979, durante a guerra civil, e nunca chegou a ser reconstruído. Naquela época, todos os que saíam do CFPP com diploma arranjavam emprego imediatamente, sobretudo nas grandes empresas do Chade. Mas agora, essas empresas raramente recrutam pessoal, por isso, os trabalhadores qualificados, para sobreviverem, têm que se desembaraçar sozinho, procurar clientes e criar uma pequena empresa. Hoje em dia, a situação está muito mais difícil para os jovens.

Qual a sua opinião da formação ministrada no CTAP?

O CTAP é a única instituição de formação profissional da região que mantém contacto com os seus antigos alunos, visitando-os regularmente nos respectivos locais de trabalho e propondo-lhes formação em alternância. Isso é muito positivo; os alunos com formação são preparados para a prática da melhor maneira possível. Por isso, foi para nós um prazer contratar a senhora Masinga como electricista logo que ela terminou a sua formação no CTAP.

Empregar uma mulher neste posto de trabalho constitui, em sua opinião, uma experiência positiva?

Muito positiva. Estou muito contente por ter a senhora Masinga como colega e o facto de ela ser mulher não coloca qualquer problema.

O CTAP também oferece cursos de formação contínua. Em sua opinião, quais são as necessidades neste campo?

A formação contínua assume uma importância cada vez maior, porque a tecnologia evolui de forma muito rápi-



da. O que aprendemos há 25 anos já não chega e os conhecimentos adquiridos hoje por um jovem não são suficientes para que ele seja bem sucedido na vida. Por isso, é necessário fazer formação permanente.

O Chade considera-se um país muçulmano e o CTAP é gerido por padres católicos...

Há quem queira dividir o nosso país em norte e sul, este e oeste. Dizem que, no norte, existem nómadas e, no sul, camponeses, que existem cristãos e muçulmanos e que não conseguem entender-se. Mas tudo isto não passa de um falso problema. Quem diz isto quer dividir-nos. A verdade é que somos todos irmãos e irmãs. O que é importante é fazer alguma coisa e acreditar em Deus. Cada pessoa devia poder viver a sua fé como quisesse e como achasse que era melhor para ela.

Th. Gerhards, da organização Misereor, fez esta entrevista ao senhor Kollo, em N'Djamena, em Novembro de 1999.

6. Os ensinamentos colhidos para a resolução dos problemas de equidade, de pertinência e de custos

6.1. Novos indicadores de impacto: emprego assalariado e trabalho independente

A crise de pertinência identificada pela Unesco prende-se com o facto de uma grande parte da oferta de FEP não estar de acordo com o actual mercado de trabalho. Em vez de se preocuparem com o número de alunos aprovados nos exames, as instituições de FEP deviam ter como objectivo principal propor formações adequadas às necessidades do mercado de trabalho. Uma formação orientada para o emprego exige uma profunda mudança em termos de estruturas institucionais e de métodos de formação e, antes de mais, uma estreita cooperação com o mundo empresarial. Numa situação como a que se vive em África, com índices de desemprego que atingem os 80%, o emprego por conta de outrem e o auto-emprego deveriam constituir o principal indicador de sucesso da FEP. A exemplo do CTAP, todas as instituições de FEP, em África, deveriam

recolher informações pormenorizadas sobre o futuro dos respectivos alunos. Os estudos de acompanhamento dos itinerários dos antigos alunos e as estatísticas sobre a inserção profissional constituem os melhores indicadores para controlar a adequação de um programa de FEP ao mercado de trabalho e, por conseguinte, o êxito desse mesmo programa. Em 2002, Misereor organizou "estatísticas de acompanhamento dos itinerários" para servirem de indicadores chave em relação a todos os seus projectos de FEP, em África.

6.2. Reforçar a aprendizagem informal

A análise feita pela Unesco relativamente à questão da equidade revela que o acesso a programas de FEP só está ao alcance de uma minoria e é praticamente vedado aos pobres. Sabemos que, em África, as instituições públicas são incapazes de ministrar uma formação profissional aos milhões de jovens que vão chegar ao mercado de trabalho durante os próximos anos. Também sabemos que existem milhões de jovens africanos de ambos os sexos a fazer a formação profissional no âmbito da "aprendizagem informal", em situação laboral, mas que este tipo de aprendizagem é, por vezes, mal utilizado, que a qualidade da formação ministrada é medíocre e que a inovação e as novas tecnologias não são abrangidas por ela. Apesar da sua importância, a chamada "formação informal em empresa" foi durante muito tempo criticada, negligenciada e até esquecida pelas instituições de formação, pelas universidades, pelos governos e pelas igrejas.

Neste contexto, a subsidiariedade poderia assumir a forma de uma oferta de cursos complementares ministrados pelas instituições de FEP, tais como o CTAP, no Chade, destinados aos aprendizes ou aos trabalhadores do sector informal. As instituições de FEP apoiariam as actividades de formação informal já existentes, procurariam reforçar a qualidade do trabalho nas micro-empresas e proporiam projectos de formação cooperativa que evitassem a exploração e a má utilização da mão-de-obra barata constituída pelos aprendizes. Por sua vez, as escolas técnicas poderiam ministrar cursos de formação técnica, comercial ou pedagógica aos donos das oficinas que admitem os aprendizes e se responsabilizam pela sua formação.



6.3. Concepção de cursos flexíveis

Muitas vezes, os jovens não têm nem paciência nem dinheiro para frequentar um curso de formação de três ou quatro anos sem garantia de emprego imediato. A exemplo do CTAP, no Chade, existem outras instituições de formação e ensino profissionais, em África, que realizaram experiências positivas no âmbito da oferta de cursos de formação de curta duração adaptados às necessidades do mercado de trabalho. Esses cursos são mais baratos do que os programas de quatro anos e, no final, os alunos conseguem facilmente a inserção profissional. O custo das matrículas é acessível aos pobres, que mostram interesse em participar nestes programas.

Estes cursos de curta duração são ministrados na língua local e flexíveis em termos de espaço e de tempo, mas são ainda poucas as escolas técnicas ou os centros de formação que os organizam no âmbito do ensino pós-laboral, nocturno ou aos sábados. É evidente que as condições de formação deveriam corresponder, na medida do possível, à futura actividade profissional. Mas quem estará disposto a ministrar uma formação profissional numa aldeia, numa oficina privada, em plena rua ou debaixo de uma árvore, em suma, nos locais onde, em África, os pobres costumam trabalhar? Quando as pessoas assistem a uma aula numa sala agradável ou numa oficina bem equipada, como é que podem depois pôr em prática os novos conhecimentos quando voltarem para a rua de onde vieram? Os resultados da formação são estimulantes quando esta se realiza no local onde os pobres vivem e trabalham (Gerhards, 1997, p. 18-19).

6.4. Necessidade de uma formação profissional cooperativa

Como é revelado pelo exemplo do CTAP, a cooperação entre uma instituição de FEP e o sector empresarial (por exemplo, o produto da formação solicitada é igual a trabalhadores qualificados) mostra-se um caminho promissor. A oferta e a procura, isto é, a instituição de FEP e o futuro empregador, concebem em conjunto a formação (Lohmar-Kuhnle, 1994, p. 149 e seg.). Nesta cooperação, a instituição de FEP desempenha um papel subsidiário,

respondendo às necessidades das empresas através da oferta de trabalhadores qualificados. A formação profissional cooperativa pode assumir diferentes formas: organização de colocações ou de formação em empresa; reuniões periódicas com representantes das empresas; representação activa do sector empresarial na direcção do centro de formação; organização conjunta de um programa de formação; planificação, realização e avaliação conjuntas da formação complementar destinada a proprietários de oficinas, empregados ou aprendizes das micro-empresas e das PME, etc.

A experiência da Misereor mostra que os programas cooperativos de FEP são um meio eficaz de gerar emprego e auto-emprego, pois permitem a inclusão de novas tecnologias nas empresas, são orientados pela procura, são mais baratos e associam a formação profissional com a promoção das micro-empresas propondo serviços de desenvolvimento empresarial. A FEP cooperativa não consiste na transposição para um outro país ou para um outro projecto de um modelo já ensaiado e com provas dadas num contexto específico (por exemplo, o sistema dual alemão). Trata-se antes de manter a ligação entre a oferta e a procura no mercado da FEP, de modo a reduzir os investimentos inúteis e evitar a saturação do mercado.

Por isso, se os centros de formação profissional querem oferecer uma formação pertinente, devem estabelecer relações com as empresas locais. Devem, portanto, associar os representantes das empresas interessadas à planificação, à realização, ao controlo e à avaliação das suas actividades de formação. Os representantes das empresas podem, inclusivamente, seleccionar os formandos e constituir uma comissão para realizar exames não formais no final da formação.

Com esta metodologia de cooperação e de subsidiariedade, os centros de formação profissional tornar-se-ão "centros de apoio às empresas". Os contactos positivos estabelecidos com os empresários locais proporcionarão o rápido conhecimento das necessidades reais de formação e da saturação ou da expansão deste ou daquele segmento de mercado. As empresas, sejam elas for-



mais ou informais, poderão explicar o que esperam de uma formação de elevada qualidade. As instituições adaptarão ou reorientarão os respectivos programas de formação e o sector empresarial mostrará maior interesse em contratar os alunos com formação e em participar no financiamento da formação.

6.5. Novas perspectivas no sector dos serviços

Antigamente, as instituições de formação e ensino profissionais ligadas às igrejas ministravam programas de formação centrados, sobretudo, no sector da produção. Apesar do crescimento que este sector, hoje em dia, conhece à escala mundial, o desenvolvimento das máquinas e da logística impede igual crescimento do número de trabalhadores da produção. Em África, uma cadeira de jardim em plástico, fabricada industrialmente e importada sai mais barata que uma boa cadeira em madeira, fabricada por um artesão local. A globalização da produção industrial em série continuará a intensificar-se e os artesãos locais não serão capazes de competir com a produção industrial. Por um lado, o índice de desemprego dos trabalhadores não qualificados da indústria está a crescer, por outro, observa-se uma cada vez maior procura de serviços eficientes em todos os domínios, como, por exemplo, nos transportes, na reparação, na manutenção, na informação e na comunicação. Este sector do mercado de trabalho está em expansão e dificilmente será substituído por máquinas automatizadas (gostaria de ter um cabeleireiro que fosse uma máquina?). Antigamente, estas profissões modernas do sector dos serviços eram, na maior parte dos casos ignoradas pelas igrejas. Por que motivo as instituições de FEP não começam a propor cursos de formação em sectores como vigilância, segurança, serviços funerários, administração, cuidados de enfermagem ao domicílio, restauração, logística e gestão da informação? Por que motivo não propõem formação para guias de turismo, motoristas, guarda de crianças, telefonistas, representantes comerciais, esteticistas e todo o tipo de serviços relacionados com o desenvolvimento das empresas? O CTAP já começou a propor formação para o sector dos serviços, em domínios como, por exemplo, manutenção de aparelhos de

audiovisual e de equipamento de escritório.

6.6. A formação para o auto-emprego

Não são os poderes públicos nem as agências de desenvolvimento que criam os novos empregos, são, sim, os homens e as mulheres com dinamismo e dotados de espírito empresarial. No momento em que os empregos na função pública estão a diminuir e em que as empresas existentes não registam crescimento, a única possibilidade de gerar mais postos de trabalho reside no fomento da criação de empresas. Milhões de desempregados africanos, na esperança de um rendimento, começaram a lançar mão de actividades de sobrevivência nas ruas, vendendo diversos produtos ou propondo diferentes serviços. Este sector emergente da micro-empresa está em expansão em todo o continente africano. Os centros de formação profissional que ainda dão formação aos trabalhadores da indústria de um modo convencional não podem ignorar este importante sector de criação de emprego. De acordo com as estimativas da Organização Internacional do Trabalho, 90% dos novos empregos, em África, correspondem a este sector informal, semi-informal ou formal da micro-empresa. A FEP deve apoiar e consolidar este importante sector emergente das economias africanas, para que uma actividade de sobrevivência possa transformar-se, um dia, numa micro-empresa oficialmente constituída e empregando várias pessoas. A formação orientada para o espírito empresarial não deveria começar no momento em que um indivíduo passa para a situação de desempregado. O espírito empresarial, a gestão de empresas, a contabilidade, etc., deveriam fazer parte integrante dos programas existentes, para promover a mentalidade e a actuação empresariais.

Por outro lado, é necessário reconhecer que nem todos os jovens desempregados têm estofos de empresário. Um curso de formação de três anos não é o suficiente para ensinar a evitar os obstáculos que se levantam ao trabalho independente. Mas também é evidente que haverá quem precise de vários anos de experiência profissional numa dada actividade antes de se lançar na criação da própria empresa. Mas onde conseguir essa experiência? Mesmo aqueles que têm emprego encon-



tram múltiplas dificuldades e lamentam a falta do ambiente protector e das condições de trabalho do centro de formação. O exemplo do CTAP mostra bem que a inclusão de actividades de acompanhamento e de práticas laborais nos centros de formação profissional abre perspectivas animadoras.

6.7. Necessidade de métodos de formação orientados para as competências

A FEP é muito mais do que o ensino de determinadas competências específicas; efectivamente, deve ter como objectivo o desenvolvimento integral do indivíduo, corpo e alma, talentos e valores morais. As igrejas cristãs sempre consideraram a formação profissional como um processo de desenvolvimento pessoal. Hoje em dia, não basta memorizar factos, dados, números, regras e conhecimentos técnicos como preparação para a vida activa. Os métodos de formação baseados unicamente na memorização estão ultrapassados e deviam ser postos de lado. A autonomização dos trabalhadores é mais importante e exige novos métodos de formação. Determinados métodos de aprendizagem activa produziram resultados encorajadores, como, por exemplo, *The Best Game*, elaborado pelo parceiro da Misereor, *Triple Trust*, na África do Sul (<http://www.tto.org.za>), ou o método CEFE (*Competency-based Economies through Formation of Enterprise*), desenvolvido e difundido pela instituição alemã GTZ (<http://cefe.gtz.de>).

Um dos principais problemas do nosso tempo reside na necessidade de se dar formação a jovens em tecnologias que ainda não foram inventadas. Num mundo em mutação, de que modo docentes e formadores poderão preparar os jovens para uma realidade que, actualmente, nem sequer ainda conseguimos imaginar? (veja-se acima a entrevista com o sr. Kollo). Quem poderia imaginar, há vinte anos, o interessante mercado de formação em informática, em telefonia móvel, em gestão de resíduos ou em energias renováveis? Hoje em dia, qualquer pessoa deve ser capaz de trabalhar em equipa, tomar decisões, ter uma atitude positiva para com os clientes e competências em marketing, gerir conflitos e recursos financeiros, analisar problemas, enfrentar riscos, comunicar, etc. Estas "competências-chave" são muito solicitadas em

todos os domínios - basta ler as ofertas de emprego nos jornais.

6.8. O regime de internato: caro e inibidor

Os internatos constituem um obstáculo à viabilidade das instituições de FEP. A história dos colégios internos em África remonta ao período de missionação, quando a Igreja queria isolar os catecúmenos das respectivas famílias pagãs, para os iniciar na fé cristã e para os habituar aos valores e aos comportamentos das sociedades do Norte. Neste sentido, é interessante notar que, hoje em dia, as famílias abastadas das cidades africanas não hesitam em assumir elevadas despesas de escolaridade e enviar os filhos para os colégios internos católicos ou protestantes, situados no campo, onde lhes é ministrado ensino técnico.

Nas instituições de FEP que trabalham com as populações pobres, os internatos levantam problemas devido aos elevados custos de exploração. Misereor sabe por experiência própria que, nessas instituições, os recursos próprios gerados pela produção interna ou pela cobrança das matrículas nunca são suficientes para financiar os serviços de internato. É certo que os jovens "vulneráveis" podem, em alguns casos, pedir para serem recebidos no ambiente protector dos "lares para jovens". Esses lares têm necessidade de elevados subsídios externos e funcionam melhor quando se encontram separados das instituições de FEP e quando os internos são distribuídos por diferentes estruturas de formação, em função dos respectivos talentos. O CTAP, por exemplo, recebe aprendizes enviados pelos serviços de apoio social, mas não oferece estruturas de internato. Só em zonas rurais muito isoladas, onde os alunos ou aprendizes se encontram longe das famílias, é que se aceita a solução de compromisso de instalações de dormitório, mas não de refeitório. Assim, as instituições de FEP com pensão completa em internato e apresentando dificuldades financeiras deviam procurar reduzir e até suprimir esses serviços para assegurar a sua própria viabilidade.

6.9. Optimizar a utilização das estruturas de formação

Um empresário compraria um torno para depois não o utilizar? Um cabe-



leireiro encomendaria uma tesoura para não lhe dar uso? Depois de ter visitado numerosos centros de FEP, em África, posso afirmar que, infelizmente, os equipamentos e as máquinas são, muitas vezes subutilizados e há casos em que as oficinas mais parecem exposições ou museus poeirentos. Como a formação profissional custa cara e não pode contar, a longo prazo, com subsídios públicos nem com ajudas privadas, é importante elaborar estratégias eficazes que, por um lado, reduzam os custos e, por outro, fomentem as inscrições locais para que se dê uso às ferramentas, às máquinas e aos conhecimentos técnicos, com vista à produção e à criação de rendimento. Em África, as instituições de FEP, em particular as escolas técnicas, ficam vazias durante as férias escolares, à tarde, à noite e aos sábados. Podia dar-se plena utilização a essas estruturas ministrando-se, por exemplo, formações não formais ou cursos nocturnos a grupos de pessoas desfavorecidas, organizando formações práticas de modo a alternar dois ou três grupos por dia, ou ainda propondo serviços às micro-empresas locais. Os equipamentos das oficinas e dos escritórios, os veículos, as máquinas, os geradores, os edifícios e os terrenos de uma instituição de FEP constituem uma riqueza e um capital consideráveis. Se essa instituição não lhes dá pleno uso, não faz sentido confiar-lhos durante mais tempo (*Bíblia Sagrada*, Mateus, XXV, 14-30).

6.10. A FEP e o espírito empresarial

Ministrar algumas horas de formação sobre o espírito empresarial, com uma metodologia tradicional, não basta para ensinar como gerir uma empresa. A Misereor está convencida de que *qualquer instituição de FEP*, com o respectivo equipamento, deve ser gerida como uma empresa comercial, para que as condições de formação se aproximem da realidade do mundo laboral, de modo a que os jovens sejam preparados correctamente para a vida activa. Para que isso aconteça, a instituição tem que ter uma direcção constituída por pessoas bem qualificadas e experientes. Os directores de estabelecimentos de ensino habituados à administração pública e a um salário mensal periódico terão, provavelmente, sérias dificuldades para se libertarem desses hábitos e adoptarem um espírito empresarial.

Para instaurar um espírito empresarial numa instituição de FEP, importa também que o essencial da aprendizagem se processe na oficina e não na sala de aula. Pelo menos 75% da formação deve ser ministrada na oficina. No CTAP, por exemplo, esta formação é dada em oficinas privadas e também nas que pertencem ao próprio centro. A totalidade dos produtos ou dos serviços obtidos pela formação, sem excepção, deve ser útil e comercializada. No domínio da soldadura, por exemplo, a imagem do formando que aprende unicamente a soldar pequenas peças de ferro que acabam no lixo deveria pertencer ao passado. Todas as fases da vida de uma empresa devem ser contempladas na formação: primeiro contacto com o cliente, planificação, concepção técnica, cálculo dos preços, elaboração de orçamentos, recepção das encomendas, compra e rendibilidade do material, fabrico, acabamentos, transporte, montagem, facturação, cálculo do lucro, contabilidade, etc. Em cada instituição de FEP, as receitas deveriam, pelo menos, cobrir o custo dos materiais utilizados.

Uma instituição gerida de acordo com estes métodos parecerá mais uma empresa do que uma escola técnica, mas a preparação para a vida activa que o aluno aí receberá será, certamente, muito mais eficaz. Uma gestão deste tipo permitirá, assim, cobrir os custos de exploração da instituição (excepto os investimentos em edifícios e equipamentos), evitando pedir elevadas taxas de matrícula, mesmo quando os subsídios públicos são mínimos ou inexistentes. A aplicação deste modelo nas instituições habituadas a receber subsídios públicos ou doações não será fácil; exige anos e uma direcção disposta a lutar por ele. A Misereor apoiou instituições de FEP, em África e na Ásia, que conseguiram cobrir os respectivos custos de exploração e até registaram alguns lucros (Greinert et al., 1994, p. 188-219).

7. Conclusão

A experiência do CTAP, no Chade, revela que as instituições de formação e ensino profissionais ligadas às Igrejas, em África, são capazes de propor às populações pobres formações perti-



nentes e rendíveis, dando resposta às necessidades do mercado de trabalho e sendo, por vezes, apresentadas como modelo no seu país. A Misereor está convencida de que a formação e o ensino profissionais representam um importante meio de luta contra a pobreza e a fome no mundo. As instituições de formação e ensino profissionais devem adaptar-se continu-

amente aos desafios económicos colocados pelas novas tecnologias e pelas mutações das economias à escala local e mundial. O processo de adaptação pode ser doloroso ou apaixonante, mas, em qualquer dos casos, é indispensável para que a formação profissional conduza ao emprego e contribua decisivamente para reduzir a pobreza em África.

Bibliografia

Gerhards, Thomas. Vom Zentrum zum Dorf - Fortbildung von Handwerkern vor Ort. *Contacts*, Dezembro, 1997, nº 4, p. 18-19.

Greinert, Wolf-Dietrich; Wiemann, Günter. *The training & production concept*. Baden-Baden: Nomos Verlag, 1994.

Grierson, John. *Where there is no job*. Londres: Intermediate Technology Publications, 1997.

Lohmar-Kuhnle, Cornelia. *Occupation-oriented training and education for target groups from the informal sector*. Baden-Baden: Nomos Verlag, 1994.

Misereor. *Info-Mappe zum Partnerschaftsprojekt Handwerkliche Ausbildung in N'Djaména Proj. 109-1/29*. Aix-la-Chapelle: Misereor Projektpartnerschaften, 2001.

Misereor. *Vocational training and microbusiness - funding priorities for Africa*. Aix-la-Chapelle: Misereor Working Paper, Julho, 2002.

Steinich, Markus. *«Erst wenn wir unseren Kopf in unsere eigenen Hände nehmen können...» Subsidiaritätsförderung als Beitrag zur Armutsbekämpfung in Entwicklungsländern*. Münster: Lit Verlag, 1997.

Nações Unidas. *World population prospects - the 1998 revision, vol. III*. Nova Iorque: United Nations Publications, 1999.

Vocational Education Training Authority. *A report on the formal sector labour market survey*. Dar es Salaam: VETA, 1999.

Vocational Education Training Authority. *Vocational education and training focused on the informal sector in Dar es Salaam - Tanzania*. Dar es Salaam: VETA/GTZ estudo, 1998.

Winterstein, Hubert. *Das technische Privatschulwesen in Kamerun*. Yaoundé: DED (documento de trabalho), 1989.



Sabine Schmidt-Lauff

Instituto de Pedagogia de Adultos, Departamento de Educação e Formação de Adultos, Universidade Humboldt, Berlim

No âmbito do desenvolvimento empresarial orientado para o pessoal, o tempo dedicado à formação assume um papel cada vez mais importante nas estratégias das empresas. Numerosas empresas têm ensaiado novos modelos de tempo de trabalho e conceitos de tempo de formação; o debate em torno de uma redistribuição de períodos laborais e de períodos formativos atribuí à formação contínua um papel fundamental, pois a própria noção de formação ao longo da vida já implica uma alternância entre o trabalho e a aprendizagem. Em que medida se diferencia e se flexibiliza a redistribuição do tempo, que deu lugar a novos consensos sobre fórmulas como "divisão do tempo" ou "co-financiamento"?

Um estudo realizado junto de responsáveis pela formação ou pelo pessoal e de delegados do pessoal de diversas empresas pôs em evidência vários níveis de regulamentação dos tempos de trabalho e dos tempos de formação. As experiências analisadas permitem isolar alguns critérios básicos que presidem à organização e ao desenvolvimento das oportunidades formativas dentro da empresa. O presente artigo tem como objectivo traçar uma primeira perspectiva da situação no sector e realizar uma descrição e uma avaliação sistemáticas do ponto de vista dos participantes.

Estratégias do tempo de formação nas empresas - estudos empíricos sobre a aplicação prática da formação

1. Introdução

As estratégias de distribuição dos tempos de formação dentro das empresas são cada vez mais diversificadas, não apenas na Alemanha mas também noutros países da UE (cf. Schmidt-Lauff, 2000 e 2001), pelo que se torna difícil proceder a um estudo empírico. Já não é possível manter a tradicional dicotomia entre tempo de trabalho e tempo de formação, o que acarreta profundas repercussões a nível empresarial, individual e das convenções colectivas. Os trabalhos de investigação actualmente disponíveis sobre este tema, por exemplo, na Alemanha, incidem sobre as convenções colectivas e os acordos de empresa correspondentes (cf., a este respeito, Sutter, 1989; Bahnmüller, 1995; Seitz, 1997; Heidemann, 1999). Apresentamos seguidamente os resultados de dois estudos empíricos realizados junto de responsáveis pela formação ou pelo pessoal e de delegados do pessoal de diversas empresas, que apresentam experiências concretas de combinação de tempos de aprendizagem e de tempos de trabalho. De que modo se aplicam na prática os direitos dos trabalhadores a um período dedicado à formação, num contexto de flexibilização do tempo de trabalho? Quais as características dos diferentes modelos de combinação de tempos de trabalho e tempos de formação nas empresas? Qual o valor e o âmbito de aplicação das disposições que regulamentam a aplicação dos tempos de formação?

Para realizar estes estudos, foram feitas vinte entrevistas semi-directivas junto de responsáveis pela formação ou pelo pessoal e de delegados do pessoal, em dez diferentes empresas. Seis delas são empresas de média dimensão (500 a 10 000 trabalhadores) e, para efeitos de comparação, foram também integradas no estudo duas de pequena dimensão (menos de 300 trabalhadores) e duas grandes empresas (mais de 10 000). Os sectores a que pertencem as empresas contactadas abrangem desde a construção mecânica, as artes gráficas, a metrologia e a electrónica até à banca e à informática, passando pelos sectores energético e siderúrgico. Nove das empresas contactadas regem-se por convenções colectivas, das quais sete incluem disposições explícitas sobre a formação contínua. Para além das convenções colectivas que incluem disposições relativas à formação contínua, duas das empresas também concluíram acordos internos sobre a formação dos respectivos trabalhadores.

O ponto de partida é constituído pela crescente tensão actualmente observada entre a organização do trabalho - a regulamentação do tempo do trabalho -, a erosão do contrato de trabalho clássico, a reivindicação de uma formação permanente e a evolução dos processos de formação na empresa (cf. Herrmann et al., 1999; Bosch, 2001; Dobischat, Seifert, 2001). O postulado da vocação para a aprendizagem permanente, "ao longo da vida", em relação às empresas, aos parceiros sociais e aos traba-



lhadores, traduz-se na necessidade de conceber e de pôr em prática soluções adequadas para a qualificação do pessoal nas convenções colectivas ou nos acordos de empresa. O progressivo desaparecimento das "carreiras profissionais normais" obriga a reflectir sobre o modo de apoiar e de fomentar a formação fora dos tempos de formação tradicionais. Ao mesmo tempo, a flexibilização das estruturas laborais torna mais difícil a formação institucional. Na Alemanha, o elemento que, até agora, tem estado ausente das disposições que regulamentam os tempos de formação e a formação contínua nas convenções colectivas e nos acordos de empresa é a integração quer das mudanças ocorridas na organização do trabalho quer dos novos modelos de flexibilização do trabalho.

O presente artigo procurará, em primeiro lugar, traçar um quadro sistemático das disposições que regem o direito à aprendizagem e à formação contínua e, em segundo lugar, classificar as acções de formação contínua na empresa em função da temática e da iniciativa, bem como as formas correspondentes de co-investimento temporal e financeiro (isto é, as contribuições mútuas e respectivas da empresa e do trabalhador em relação à formação contínua). Após a análise pormenorizada da pertinência destes modelos relativamente a determinados grupos específicos de trabalhadores, este estudo formulará sugestões, experiências e orientações futuras para as estratégias dos tempos de formação nas empresas. Para ilustrar a exposição, serão, por vezes, citadas passagens das entrevistas efectuadas. O objectivo pretendido não é apenas o de proporcionar uma visão de conjunto, mas também o de oferecer uma descrição e uma avaliação sistemáticas das várias possibilidades na perspectiva dos responsáveis pelo pessoal e dos delegados dos trabalhadores.

2. Níveis de regulamentação do direito à formação e a formação contínua

Os resultados empíricos revelam três níveis diferentes de regulamentação (elevado, médio e fraco). Estes níveis

de regulamentação representam o estabelecimento sistemático de acordos sobre a participação, em termos de tempo e de financiamento, na formação contínua na empresa.

1. Nível elevado de regulamentação

Existe um direito concreto e quantificado (por exemplo, um número fixo de dias) dos trabalhadores à formação contínua. Nas suas disposições, as empresas distinguem dois tipos de formação: formação realizada *por iniciativa da empresa*, geralmente relacionada com a função que o trabalhador nela exerce, e formação *por iniciativa do interessado*, por vezes exterior à função exercida. No nível elevado de regulamentação, a formação realizada *por iniciativa da empresa* realiza-se sempre durante o período laboral. Os custos da formação contínua (despesas com o curso, deslocação, alojamento) são totalmente assumidos pela empresa. Os objectivos da formação têm em vista uma qualificação profissional.

No caso da formação realizada *por iniciativa do trabalhador*, este deve assumir o encargo de 50% a 100% do tempo de formação. São diversos os modelos utilizados para contabilizar o tempo de trabalho, por exemplo, as horas suplementares capitalizadas em contas de poupança-tempo ou as reduções do tempo de trabalho. Os custos são assumidos pela empresa. Os objectivos da formação têm em vista, em geral, a obtenção de qualificações extra-funcionais, sem relação directa com a sua aplicação no posto de trabalho ou na empresa. As decisões sobre as acções de formação contínua e o tempo de formação concreto devem ser acordadas entre o interessado e o seu superior hierárquico.

2. Nível médio de regulamentação

Em matéria de formação contínua, existem acordos pouco concretos, de tal forma que a sua realização depende, entre outras coisas, de um entendimento entre os trabalhadores e os respectivos superiores hierárquicos. Esse entendimento é obtido, essencialmente, através de reuniões institucionalizadas entre a empresa e os trabalhadores, nas quais se negocia a definição de objectivos, se planifica a formação, etc. No nível



médio de regulamentação, as actividades de formação contínua *por iniciativa da empresa* realizam-se durante o período laboral e os custos são assumidos pela empresa. No caso da formação *por iniciativa do interessado*, o tempo de formação é assumido em, pelo menos, 50% pelo trabalhador (podendo atingir 100%). O tempo de formação assumido pelo trabalhador pode ser retirado do seu tempo livre ou de uma conta de crédito de tempo, recaindo os custos de formação sobre a empresa.

3. Nível fraco de regulamentação

Neste caso, não existe qualquer direito formalizado dos trabalhadores à formação contínua nem estão previstos acordos institucionalizados. É com base em experiências anteriores que são fixados, de forma aproximada, os períodos necessários para a formação contínua: "*Não se trata de uma norma - é a experiência que nos indica que precisamos de dedicar cerca de 5% do tempo à formação*" (G, p. 2). Na ausência de acordos institucionalizados para a planificação da formação dos trabalhadores, estes dependem da "cultura de formação" existente na empresa. Quanto maior é a diversidade dos modelos existentes para o tempo de trabalho (por exemplo, tempo parcial, trabalho por turnos) e quanto mais densa é a organização do tempo de trabalho, mais difícil se torna para os trabalhadores fazerem valer os respectivos direitos a um tempo dedicado à formação.

Nas empresas em que existe um nível médio ou baixo de regulamentação, surgem determinados problemas resultantes da importância que assumem os acordos, as negociações e a comunicação entre a hierarquia e os trabalhadores, o que afecta os mais diversos domínios da cultura da empresa, tais como as competências da direcção, o conceito dominante de formação, direito de participação dos trabalhadores, etc. Os estudos revelaram que, mais do que a existência de acordos relativos à formação, é fundamental ter em conta a importância atribuída à formação pelos diferentes modelos de tempo de trabalho. Assim o nível de regulamentação é, antes de mais, um aspecto estrutural puramente formal que não se reflecte, necessariamente, na prática concreta. Cada um destes níveis não deixa de

caracterizar uma margem de actuação de amplitude específica, englobando aspectos temáticos, de financiamento, de acreditação (por exemplo, o reconhecimento ou a certificação de uma participação numa acção de formação) pessoais e relativos à cultura da empresa.

2.1. Temas e tipologia das acções de formação contínua

Como já foi referido, a formação contínua na empresa e os temas por ela abordados podem classificar-se, de acordo com os interesses respectivos da empresa e dos trabalhadores, em diferentes tipos:

- *formação por iniciativa da empresa*
- *formação por iniciativa do trabalhador*

Esta tipologia refere-se, em primeiro lugar, à origem e à iniciativa (a empresa ou o trabalhador) da formação contínua, embora nada diga sobre a classificação temática da acção de formação contínua. Em relação a este aspecto, podemos distinguir formação funcional (competências directamente ligadas ao posto de trabalho) e formação extra-funcional (competências também utilizáveis num contexto sem relação directa com o posto de trabalho).

Como foi revelado pelos resultados, é frequente associar (indevidamente) "por iniciativa da empresa" e "funcional", por um lado, e "por iniciativa do interessado" e "extra-funcional", por outro. Aliás, a distinção entre formação contínua de ordem funcional e formação contínua com base em interesses pessoais nem sempre é clara e torna-se difícil estabelecê-la, na prática. Como consequência, surgem *modelos mistos* nos quais a iniciativa da formação pertence aos trabalhadores, enquanto os conteúdos da formação estão referidos ao posto de trabalho e são funcionais. Produz-se, neste caso, uma conjugação de interesses, pois a qualificação tem utilidade para a empresa, embora corresponda também ao interesse pessoal do trabalhador (por exemplo, o reforço do seu valor pessoal no mercado de trabalho).

É preferível considerar como "soluções de compromisso" negociáveis, mais do que programas fixos, tanto as classificações tipológicas como as classificações temáticas adoptadas por certas



empresas, para resolver o problema das formas mistas referidas acima. *"Quando organizo um determinado curso de soldadura para um trabalhador, isso pode corresponder a uma necessidade da empresa, mas não em relação a todos os trabalhadores, pois, para a secretária da direcção, não é, seguramente, uma necessidade da empresa. Por outras palavras, não posso usar como único critério a formação, mas sim relacionar a formação com a pessoa e a respectiva situação de trabalho; só assim posso tomar uma decisão, mas esta não pode ser decretada uma vez por todas, a partir de fora (...) há que estabelecer compromissos."* (F, p. 4 e seg.). Isto pode conduzir a uma interpretação crítica. Na perspectiva dos delegados do pessoal, o inconveniente é que um instrumento concebido como orientação e apoio, quando se trata de fazer valer direitos, acaba por ser neutralizado pelas margens de decisão e pelas ambiguidades. De acordo com as experiências dos protagonistas entrevistados, são quase sempre os superiores hierárquicos quem decide acerca dos conteúdos da formação e, portanto, da participação financeira da empresa.

Um outro problema detectado consiste na insistência actualmente colocada nos conteúdos funcionais da formação contínua. Estas acções de formação, realizadas por iniciativa da empresa, decorrem durante o período laboral e os seus custos são assumidos pela empresa, mas só transmitem uma parte das competências necessárias. São, sobretudo, os delegados do pessoal que assinalam a falta de possibilidades da formação extra-funcional. Na ausência de regulamentação correspondente, alguns grupos de trabalhadores nunca são abrangidos por este tipo de formação. Os resultados mostram que, actualmente, as acções de formação extra-funcionais caracterizam-se, sobretudo, pelo facto de serem os próprios trabalhadores a tomar a iniciativa de as realizar. Quanto maior for a participação dos trabalhadores na definição dos conteúdos formativos e quanto menor for o valor que o superior hierárquico atribuir a esses conteúdos como interessando directamente à empresa, mais fraco será o co-investimento por parte da empresa (cf. o parágrafo seguinte). Os conteúdos das acções de formação deste tipo abrangem os cursos de línguas, os cursos de promoção profissional e os cursos destina-

dos a reforçar o "valor individual no mercado". É, no entanto, criticável, por exemplo, face à crescente internacionalização dos mercados de emprego, incluir a aprendizagem de línguas estrangeiras nas formações organizadas por iniciativa dos trabalhadores.

Os delegados do pessoal manifestam, com frequência, o receio do aumento da arbitrariedade. As empresas aproveitam-se das necessidades dos trabalhadores; ao mesmo tempo, graças à cada vez maior participação dos trabalhadores, economizam nos custos ocasionados pela ausência ao trabalho dos interessados (por exemplo, quando estes frequentam cursos à noite ou nos fins-de-semana). Embora indirectamente, o factor tempo torna-se num elemento decisivo para a classificação e o financiamento da formação contínua, graças à estrita distinção entre tempo de trabalho e tempo livre. As possibilidades de que dispõem os organismos representativos dos trabalhadores para influenciar estes processos diminuem porque as negociações ocorrem, cada vez com mais frequência, entre os próprios trabalhadores e os respectivos superiores hierárquicos.

2.2. Modelos de co-investimento para a formação profissional

De acordo com a classificação tipológica da acção de formação contínua (veja-se atrás), é diferente a participação atribuída, respectivamente, à empresa e ao trabalhador (cf. também Heidemann, 1999; Faulstich/Schmidt-Lauff, 2000b). A expressão co-investimento compreende, em primeiro lugar, todos os tipos de despesas comuns na formação contínua, isto é, que implicam o empregador e o trabalhador. Para ser possível distinguir nestes co-investimentos as participações respectivas em tempo e em dinheiro, foi introduzida uma diferença de acordo com a participação em tempo (*divisão do tempo*) e em dinheiro (*co-financiamento*) (Faulstich/Schmidt-Lauff, 2000a).

A repartição dos custos entre as empresas e os trabalhadores dá lugar a diferenças nas contribuições respectivas para o financiamento do investimento em acções de formação. Quando não existe qualquer norma que classifique uma acção de formação num dado modelo tipológico e temático, a decisão sobre a divisão do tempo e o co-finan-



ciamento é tomada caso a caso. Os processos de decisão sobre a formação contínua tornam-se, assim, cada vez mais complexos nas empresas.

2.2.1. Formas de divisão do tempo na regulamentação da formação contínua

É possível organizar-se a divisão do tempo, por exemplo, através do recurso ao tempo livre, ao desconto nos créditos de tempo, à redução das horas extraordinárias ou à redução do horário de trabalho e/ou do horário de garantia de emprego. A divisão do tempo designa, pois, a possibilidade de destinar à formação diferentes parcelas de tempo; no âmbito da empresa, trata-se de tempo pago pelo empregador e prestado pelo trabalhador (tempo de trabalho, tempo livre, horas suplementares acumuladas, turnos suplementares, etc.). As primeiras observações revelam que os modelos recentemente debatidos, como, por exemplo, o tempo de trabalho diferenciado em função da idade, proporcionam, de vários pontos de vista, mesmo para os trabalhadores mais velhos, um estímulo à participação na formação contínua, não sendo considerados como uma simples capitalização de tempo "*para uma reforma antecipada*" (B2, p. 13).

Os modelos de horário de trabalho flexível desempenham um papel particular na formação contínua, quando permitem recorrer a tempo capitalizado e proporcionar, assim, aos trabalhadores mais meios para realizarem uma formação. As experiências das empresas entrevistadas revelam que o tempo é reservado, sobretudo, para acções de formação de longa duração. Os delegados do pessoal consideram este facto como um sinal positivo da parte das empresas que, assim, apoiam "*formações com uma certa dimensão*" (A2, p. 1). Nas pequenas empresas, os modelos de horário de trabalho flexível e os créditos de tempo permitem superar os problemas de falta de pessoal. É, pois, necessário recorrer ao tempo livre dos trabalhadores para que todos possam participar (permanentemente) na formação. Uma outra vantagem reside no facto de os trabalhadores, graças ao seu próprio investimento em tempo, puderem optar por frequentar cursos ou escolher conteúdos de formação contínua que não sejam explicitamente necessários para o seu emprego do momento e que representem, assim,

uma formação extra-funcional, conferindo-lhes qualificações que ultrapassam o quadro imediato das respectivas funções.

Verifica-se uma evolução que tende a revelar-se problemática: a formação contínua é cada vez mais realizada durante o tempo livre dos trabalhadores, e é cada vez mais financiada exclusivamente por estes. De acordo com os resultados do estudo, esta circunstância não se observa apenas em relação às formações organizadas por iniciativa dos interessados, extra-funcionais e que reforçam o seu "valor de mercado", mas também relativamente às acções funcionais de qualificação. A divisão do tempo confere um novo significado aos conceitos de "tempo de trabalho numa base de confiança" e à "autonomia na determinação do tempo". A empresa delega a responsabilidade da organização do trabalho e do tempo a indivíduos ou a equipas (por exemplo, através de acordos para a definição de objectivos), mas sem lhes atribuir as competências correspondentes (cf. Bosch et al., 2001). Os horários de trabalho baseados na confiança e a autonomia na determinação do tempo não são, pois, necessariamente sistemas de organização do tempo da responsabilidade dos interessados. De acordo com Hildebrandt, o "novo modelo de trabalho" revela uma contradição imanente "entre a funcionalização e a autonomia na empresa", que pode designar-se por "organização autónoma definida por outrem" (Hildebrandt, 1999, p. 10 e seg.).

Os investimentos na formação contínua, em termos de tempo, são afectados na medida em que o desaparecimento dos sistemas tradicionais de registo do tempo não implica necessariamente um aumento de autonomia na utilização do seu próprio tempo. Se já era difícil classificar tipologicamente determinadas acções de formação contínua, será praticamente impossível calcular a divisão do tempo quando este deixar de ser contabilizado. Deste modo, tornar-se-á impossível investir tempo na formação contínua.

2.2.2. Modelos de co-financiamento na regulamentação da formação contínua

Embora nos últimos anos tenham surgido em algumas instâncias possibilidades de divisão do tempo, os resultados dos estudos revelam que os mecanismos do



co-financiamento ainda marcam passo. Não se encontra praticamente nenhuma variante que permita que a empresa e o trabalhador estabeleçam qualquer acordo de financiamento flexível das acções de formação contínua. Em geral, o que se passa é o contrário: em cerca de três quartos das empresas entrevistadas, o que prevalece é a fórmula do "ou tudo ou nada", segundo a qual, a empresa ou assume a totalidade dos custos ou não participa com qualquer contributo financeiro.

Encontram-se alguns mecanismos de co-financiamento, sobretudo no caso de empresas que assumem condicionalmente os custos da formação em função da obtenção quer de um certificado quer de uma determinada nota média. A pressão e o constrangimento que estes mecanismos podem exercer sobre a formação raramente são referidos pelas próprias pessoas entrevistadas. Pelo contrário, tanto os responsáveis pelo pessoal e pela formação como os delegados do pessoal consideram correcto que os trabalhadores invistam na sua própria formação, por um lado, porque corresponde aos interesses destes e, por outro, porque a formação contínua representa um grande encargo financeiro.

Uma variante "inversa" do co-financiamento consiste nas cláusulas de reembolso em caso de abandono da empresa por parte do trabalhador. Estas disposições destinam-se, por um lado, a resolver o dilema do direito à formação e das posteriores reivindicações salariais, por outro, a assegurar que a empresa tira proveito das qualificações adquiridas, mantendo os trabalhadores vinculados a ela.

2.3. Regulamentação da formação contínua e grupos específicos de trabalhadores

Um outro aspecto da decisão relativamente aos mecanismos que regem o direito à aprendizagem e à formação contínua consiste na sua pertinência e aplicabilidade a determinados grupos específicos de trabalhadores. De acordo com os resultados do inquérito, os grupos problemáticos em relação aos mecanismos da formação contínua são, sobretudo, os trabalhadores mais velhos, os trabalhadores estrangeiros e os trabalhadores em regime de trabalho flexível. É, no entanto, difícil enunciar

regras gerais sobre grupos específicos de trabalhadores e sê-lo-á ainda mais considerando a crescente tendência para a individualização e para a negociação individual em matéria de formação contínua. No conjunto das empresas entrevistadas, praticamente não existe qualquer regulamentação explícita sobre a formação contínua de um grupo concreto de trabalhadores, em contraste com o que se passa, por exemplo, com a formação inicial. Apenas existe, e, em geral, só no caso das grandes empresas, formação especial para futuros quadros. Além disso, as empresas começam agora a considerar de forma hesitante a posição específica dos trabalhadores a tempo parcial relativamente à formação contínua, dado que se verifica um aumento considerável do número de postos de trabalho e de trabalhadores a tempo parcial. Ao mesmo tempo, dão conta das dificuldades daí decorrentes, embora não as distingam nem as analisem claramente.

No que respeita aos **trabalhadores mais velhos**, as empresas manifestam tendências muito ambivalentes. Por um lado, sublinham o valor da sua experiência, mas consideram que as pessoas que pertencem a este grupo têm poucas possibilidades de desenvolvimento, o que as exclui imediatamente de análises potenciais e das acções de qualificação a longo prazo. Ao mesmo tempo, as empresas dizem observar muitas vezes nos trabalhadores mais velhos uma perda do hábito de aprendizagem, pelo que se torna difícil separar a causa do efeito. A falta de perspectivas de desenvolvimento e a ausência de apoio ou de motivação provocam a desabituacção ou a abstenção relativamente à formação. *"O problema é: o que é que eles pensam poder exigir de si próprios? E pode-se exigir deles que frequentem uma formação contínua?"* (G2, p. 8). A aceitação da formação contínua parece, pois, residir não na idade em si, mas, sobretudo, nas condições envolventes.

Um outro grupo problemático é o dos **trabalhadores estrangeiros**. Na opinião dos entrevistados, para as pessoas deste grupo seria preciso, por um lado, acções específicas de qualificação adaptadas a cada língua, tendo em conta as barreiras linguísticas existentes. Mas, por outro lado, é também necessário dar-lhes possibilidades de promoção ou de desenvolvimento.



Muitos trabalhadores estrangeiros entraram para as empresas como trabalhadores não qualificados ou com uma qualificação mínima. Como a promoção profissional depende cada vez mais da combinação do trabalho com a formação, o problema dos trabalhadores não qualificados é, em primeiro lugar, conseguirem passar a "trabalhadores qualificados" (cf. Bosch, 2001). O problema da qualificação dos trabalhadores estrangeiros é, pois, um círculo vicioso: a formação é, prioritariamente, reservada aos trabalhadores qualificados mas, sem qualificação, não existem perspectivas de desenvolvimento e a empresa também não oferece formação contínua.

O terceiro grupo referido é o dos **trabalhadores flexíveis**. Os eventuais obstáculos aqui assinalados dizem respeito à organização do tempo, à complexidade e também às possibilidades de ordenamento didáctico das acções de formação contínua. A principal dificuldade com que se defronta este grupo prende-se com o co-investimento a nível da repartição do tempo pelas acções de formação. Com horários submetidos a uma constante flexibilização (horários móveis, tempo parcial, emprego limitado, trabalho dominical, etc.), é cada vez mais complicado prever períodos dedicados à formação (por exemplo, o caso dos trabalhos por turnos) e de contabilizar horários de trabalho (por exemplo, o caso do trabalho no domicílio, no regime de disponibilidade de tempo) que sirvam de base às soluções de investimento em tempo de formação.

3. Experiências e orientações futuras para as estratégias de tempo de formação

Mais de metade das pessoas entrevistadas referiram que a introdução de combinações de tempo de trabalho e de tempo de formação equivale a criar uma espécie de **efeito de sinal** repercutido em diferentes direcções dentro da empresa constitui um chamamento à *"corresponsabilidade do trabalhador pela manutenção e melhoria das qualificações"* (B, p. 3). Trata-se de criar uma relação entre a responsabilidade individual e a participação temporal do trabalhador. Espera-se, deste modo,

maior disponibilidade e aceitação individual para a formação contínua, bem como um reforço da motivação para aprender. A ideia é a de que um trabalhador que participe na formação é um trabalhador mais motivado para ela e assim aprende melhor. Os resultados revelam que, sobretudo, os delegados do pessoal consideram que a emissão destes sinais constitui um estímulo para que os trabalhadores não se concentrem unicamente nas qualificações funcionais e necessárias à empresa, mas que vejam também a formação como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal. Sublinha, além disso, o valor e a continuidade da formação contínua, uma vez que exige uma planificação a longo prazo da formação, estratégias de formação contínua na empresa e a combinação de investimentos em conteúdos tecnológicos e em recursos humanos.

A crescente **sobrecarga de trabalho** na actividade quotidiana da empresa (cf. Stück, 1999; Bosch et al, 2001) representa um importante argumento em favor da introdução de combinações de tempos de trabalho e de tempos de formação e, portanto, de mecanismos jurídicos correspondentes que permitam optar por períodos de formação. Numa época em que o horário de trabalho é cada vez mais intenso, a necessidade de aprendizagem pode tornar-se uma carga suplementar. Para que a formação contínua não se torne uma obrigação adicional ao trabalho e à flexibilidade, é necessário instaurar o direito aos "tempos livres para aprender".

Um outro aspecto consiste na **segurança do posto de trabalho**, que proporciona um duplo estímulo à criação de combinações de tempo de trabalho e de tempo de formação: por um lado, assegura a qualificação do indivíduo para que este possa desempenhar com competência a sua actividade no respectivo posto de trabalho (empregabilidade), por outro, garante a manutenção dos empregos e a aplicação de condições que permitam que a empresa suporte a concorrência permanente no mercado (competitividade). Na opinião das pessoas entrevistadas, tanto as empresas como os trabalhadores travam uma luta de sobrevivência cuja única solução reside na formação permanente dos trabalhadores. Os resultados do estudo revelam, no entanto, que, relativamente ao



primeiro factor, isto é, a garantia da empregabilidade, as empresas não se sentem responsáveis e transferem a responsabilidade para os trabalhadores.

Um outro factor que, na opinião dos delegados do pessoal, constitui o argumento principal em favor da introdução de combinações de tempos de trabalho e de tempos de formação, consiste no **esforço de gestão do tempo** por parte das empresas que procuram "*apoderar-se do tempo dos trabalhadores*" (E, p. 14). Como a manutenção do pagamento dos salários continua a representar a maior parte do custo da formação contínua em empresa (cf. Weiß, 1997), o objectivo é que cada trabalhador contribua, assim, em função dos conteúdos e dos temas da formação, com uma parte importante no financiamento da sua formação contínua. Nomeadamente as empresas de pequena dimensão não possuem recursos em pessoal que permitam que os seus trabalhadores participem constantemente e em permanência em acções de formação contínua. A ausência de um só trabalhador é suficiente para se fazer sentir. Mas mesmo nas empresas de maior dimensão, é cada vez mais frequente que o tempo dedicado à formação contínua seja retirado do tempo livre do trabalhador. O co-investimento através da divisão do tempo e do co-financiamento representa uma espécie de procura de equilíbrio favorável à liberdade de decisão em favor da formação. Na introdução de combinações de tempos de trabalho e tempos de formação, verifica-se que se associam motivos de ordem pessoal com motivos que se prendem com a cultura da empresa. A longo prazo, acabará por se implantar nas empresas uma "*cultura de formação*" (B, p. 4) adaptada ao postulado da formação ao longo da vida.

As experiências colhidas das combinações de tempos de trabalho e de tempos de formação apresentam uma constante ambivalência de observações, simultaneamente positivas e negativas, com uma aceitação relativamente diferenciada (mas pouco analisada). Por exemplo, considera-se positivo o reforço das reivindicações feitas pelos trabalhadores em favor da formação contínua e da planificação individual da formação. Os trabalhadores mostram-se mais dispostos a comprometer-se com a sua própria formação investindo, por

exemplo, em tempo. Além disso, a evolução do valor atribuído à formação suscita a evolução para uma formação permanente ao longo da vida. A criação de mecanismos reguladores abre perspectivas que limitam a "arbitrariedade" e possibilitam a transparência e a unidade dos processos de formação contínua em toda a empresa. A regulamentação fixa das combinações de tempo de trabalho e de tempo de formação constitui, nomeadamente na opinião dos representantes dos trabalhadores, uma orientação para todos, quer se trate de uma classificação tipológica realizada por membros da direcção, de uma reivindicação dos trabalhadores para determinadas qualificações ou de um apoio a estas por parte dos delegados do pessoal. Ao concluir acordos que prevêem para os trabalhadores direitos formativos, as empresas dão ao respectivo pessoal um claro sinal de que querem a formação contínua.

Os responsáveis do pessoal e da formação classificam de menos positiva a falta de iniciativa, ainda frequente, dos trabalhadores relativamente à sua própria formação contínua. Observa-se da parte destes um comportamento passivo, associado a uma percepção individualista do valor da formação em geral e a modelos mentais tradicionais que tornam mais difícil o recurso aos mecanismos existentes em matéria de tempo de formação. Esta atitude tradicional prende-se, sobretudo, com a questão de se saber quem deve investir em tempo durante a formação. Por outro lado, os sistemas tradicionais para contabilizar o tempo tornaram-se inoperantes na realidade do mundo laboral, e com eles o princípio segundo o qual "os períodos de formação são períodos de trabalho". A articulação dos mecanismos existentes em estratégias formativas globais e a longo prazo na empresa é ainda insuficiente; existe o risco de que a arbitrariedade e o absentismo formativo aumentem por efeito do recurso a processos individuais de negociação entre superiores hierárquicos e trabalhadores. Na opinião dos delegados dos trabalhadores, um perigo a ter em conta reside no facto de a redistribuição de períodos formativos poder ser feita, na maior parte dos casos, de maneira insidiosa. Para esta evolução negativa contribui, além disso, o desaparecimento dos tipos tradicionais de formação



contínua, como, por exemplo, os seminários presenciais. Cada vez são mais numerosos os materiais de formação a utilizar "individual e livremente", os cursos nocturnos e os métodos didácticos virtuais de formação (*e-learning*, formação mista) que vêm substituir as formas clássicas de formação. Tudo isto tem consequências sobre a repartição do tempo de formação, porque se as empresas participam no financiamento dos materiais de formação, transferem para os trabalhadores a responsabilidade do tempo destinado à formação. Além disso, parece mais fácil justificar o financiamento de acções de formação que recorrem aos tempos livres dos trabalhadores quando as próprias acções se libertam dos métodos didácticos tradicionais e institucionais de organização.

4. Perspectivas: estratégias de tempo de formação e respectiva utilização

A realidade da formação contínua na empresa, os mecanismos que a regulamentam e o modo como são aplicados revelam-se como um conjunto de acções complexas, por vezes confusas, desconcertantes e desordenadas, quando se trata de distribuir as responsabilidades, as competências e a participação em matéria de formação. Verifica-se que nem a existência de mecanismos reguladores da formação contínua previstos nas convenções colectivas, nos acordos de empresa ou nos acordos individuais, nem o sector ou a dimensão da empresa permitem saber inequivocamente qual o uso dado na prática aos acordos em vigor. Esta situação prova que (apesar das frequentes afirmações sobre o valor da formação contínua na empresa e do relevo posto na qualificação como uma vantagem concorrencial e nos recursos humanos como fonte do sucesso empresarial) os grandes discursos ainda não se traduziram na aplicação prática de estratégias globais do tempo de trabalho e do tempo de formação

A variedade de mecanismos existentes em matéria de direito à aprendizagem e à formação contínua é muito ampla. O significado de que se reveste o abandono dos antigos mecanismos, que prevêm que o tempo de formação é sempre tempo de trabalho, deve ser debatido no

contexto dos problemas que envolvem o pessoal (sobretudo no caso das pequenas empresas) e dos horários de trabalho flexíveis, para compensar a falta de mecanismos reguladores do tempo de trabalho e da formação contínua, nos acordos colectivos e nos acordos de empresa, e para levar em conta o aspecto da flexibilidade do tempo de trabalho. Graças à possibilidade de reorganização dos tempos dedicados à formação - por meio da inclusão do tempo livre, das horas acumuladas nos créditos de tempo, do tempo ganho pelas contracções de horários para garantia do emprego...- as empresas e os trabalhadores beneficiam de um reforço nas opções de participação na formação contínua. A erosão a que está sujeita a relação laboral normal exige que se leve em conta o grupo cada vez maior de trabalhadores "flexíveis", os seus horários de trabalho específicos, os créditos de tempo de todo o tipo e a sua relação explícita com o tempo de formação. Perante os resultados obtidos, seria ingenuidade considerar que as combinações de tempo de trabalho e de formação conduzem automaticamente a uma nova igualdade de oportunidades para todos os grupos de trabalhadores. Ao mesmo tempo, com a crescente importância que os quadros têm assumido na planificação e na decisão da formação, verifica-se que é a estes que cabe determinar quem são os trabalhadores que podem participar na "corrida da formação"; os parâmetros gerais de legitimação, como os mecanismos previstos nas convenções colectivas e nos acordos de empresa, são substituídos por um poder de decisão subjectivo (cf. Wittwer, 1995).

Os delegados do pessoal receiam que aumente esta tendência para a utilização do tempo dos trabalhadores, o que não deixa de afectar também a formação contínua na empresa. Se o tempo deixar de ser contabilizado e só passar a exercer uma influência marginal na avaliação e na valoração dos desempenhos, deixará de ser praticamente possível recorrer aos diversos modelos de utilização do tempo. No âmbito da formação contínua em empresa, a utilização do tempo só será feita de maneira difusa: "permanente" ou "ao longo da vida" ou "em paralelo". Reivindicar margens de tempo explícitas para diferentes actividades, entre elas a formação, tornar-se-á cada vez mais difícil.



Bibliografia

- Bahn Müller, R.** Tarifliche Regulierung beruflicher Weiterbildung. Stand, Umsetzungsprobleme und Perspektiven. In: Dobischat, R.; Husemann, R. (dir.) *Berufliche Weiterbildung als freier Markt?* Berlin, 1995, p. 167-190.
- Bosch, G.** Der Zusammenhang von Arbeitszeit und Qualifikation. In: Dobischat, R.; Seifert, H. (dir.) *Lernzeiten neu organisieren*. Berlin, 2001, p. 12-152.
- Bosch, G. et al.** *Zur Zukunft der Erwerbsarbeit*. Düsseldorf, 2001.
- Breisig, Th.** *Personalentwicklung und Qualifizierung als Handlungsfeld des Betriebsrates*. Baden-Baden, 1997.
- Dobischat, R.; Seifert, H.** (dir.) *Lernzeiten neu organisieren*. Berlin, 2001.
- Faulstich, P.; Schmidt-Lauff, S.** (a) Lernzeitstrategien im betrieblichen Kontext. In: Faulstich, P. (dir.) *Innovation in der beruflichen Weiterbildung - Zwischen Programmatik und Implementation*. Bielefeld, 2000, p. 73-91.
- Faulstich, P.; Schmidt-Lauff, S.** (b) Lernchancen durch ‚Time-Sharing‘ und ‚Finanz-Splitting‘. *Personalwirtschaft*, 10/2000, 2000, p. 74-78.
- Heidemann, W.** *Betriebliche Weiterbildung*. Düsseldorf, 1999.
- Herrmann, C. et al.** *Forcierte Arbeitszeitflexibilisierung: Die 35-Stunden-Woche in der betrieblichen und gewerkschaftlichen Praxis*. Berlin, 1999.
- Hildebrandt, E.** Flexible Arbeit und nachhaltige Lebensführung. In: WZB, *Projektverbund Arbeit & Ökologie*. Berlin, 1999.
- Schmidt-Lauff, S.** Lernzeitansprüche in Europa. In: *Beiheft REPORT*. Bielefeld, 2000, p. 70-79.
- Schmidt-Lauff, S.** Freistellungsansprüche für Weiterbildung in Europa. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen (dir.) *Der flexible Mensch - für einen New Deal in der Arbeitszeitpolitik*. Berlin, 2001.
- Schmidt-Lauff, S.** Betriebliche Realisierungsstrategien von Lernzeiten - Empirische Untersuchung von Umsetzungsbeispielen in Unternehmen. In: Dobischat, R. et al. *Integration von Arbeiten und Lernen - Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens*. Berlin, 2003, p. 205-32.
- Stück, H.** *Im Wandel der Zeit*. Hamburgo, 1999.
- Sutter, H.** *Weiterbildungsregelungen in Tarifverträgen*. Bona, 1989.
- Weiß, R.** *Betriebliche Weiterbildung 1995: Mehr Teilnehmer - Größere Wirtschaftlichkeit*. Colónia, 1997.
- Wittwer, W.** Regelungsansätze und -widerstände im Bereich der beruflichen Weiterbildung. In: Dobischat, R.; Husemann, R. *Berufliche Weiterbildung als freier Markt?* Berlin, 1995, p. 23-52.



Marita Olsson

*Universidade Tecnológica
de Luleå, Suécia*

O mercado de trabalho exige um nível de qualificação formal mais elevado e conhecimentos mais amplos, o que provoca um maior risco de desemprego para os que não preenchem essas condições, particularmente entre os jovens. Em relação a estes, o desemprego pode comprometer a realização das suas aspirações pessoais, nomeadamente a entrada na vida adulta. Censuram-se as escolas por "não terem os pés assentes na terra" e não serem capazes de fornecer os conhecimentos e as competências que a vida profissional exige. O estudo de caso apresentado neste artigo tem como objectivo analisar o modo como os estabelecimentos de ensino com programas de formação profissional se organizaram para fornecer os conhecimentos exigidos pela vida profissional moderna e preparar os jovens para a vida adulta e o mundo do trabalho.

A ligação entre a escola e a vida activa - Quais os métodos adoptados pelas escolas capazes de criar as condições propícias à inserção dos jovens na vida adulta e no mundo do trabalho?

Resumo

O mercado de trabalho, tanto local como mundial, modificou-se. Exige um nível de qualificação formal mais elevado e conhecimentos mais amplos, o que provoca um maior risco de desemprego para os que não preenchem essas condições, particularmente entre os jovens. Em relação a estes, o desemprego pode comprometer a realização das suas aspirações pessoais, nomeadamente o acesso ao estatuto de adulto. Censuram-se as escolas por "não terem os pés assentes na terra" e não serem capazes de fornecer os conhecimentos e as competências que a vida profissional exige. O estudo de caso apresentado neste artigo tem como objectivo analisar o modo como os estabelecimentos de ensino com programas de formação profissional se organizaram para ministrar os conhecimentos exigidos pela vida profissional moderna e preparar os jovens, por um lado, para a vida adulta e, por outro, para o mundo do trabalho. Para este estudo, os investigadores realizaram entrevistas em três estabelecimentos de ensino secundário do segundo ciclo, do regime privado, observaram o seu funcionamento e analisaram a documentação sobre cada um deles. A aprendizagem tanto é tácita, implícita, no sentido em que é feita de modo mais ou menos consciente, como explícita, no contexto da escola. O processo de aprendizagem na escola baseia-se num ensino formal, insistindo nos conhecimentos cognitivos, nomeadamente no conhecimento e na com-

preensão de factos. O saber é também adquirido em diferentes situações, na prática e sob a forma tácita, e para a aquisição dos conhecimentos contextuais, é necessário que as actividades de formação se inscrevam na comunidade, no meio laboral. As escolas seleccionadas para o estudo de caso ministrar conhecimentos, cooperam com o mundo laboral e preparam os alunos para a vida activa de diversas maneiras. No final da escolaridade, os alunos encontram trabalho e têm, assim, a possibilidade de se tornar independentes e adultos.

Introdução

De acordo com a definição de Mitterauer (1988), a juventude é o período da vida que se situa entre a infância e a idade adulta. É a fase de desenvolvimento de uma personalidade independente, isto é, a fase de aquisição da independência psicológica e socioeconómica em relação aos pais ou aos tutores. Os itinerários que conduzem a essa independência variam. As diferentes fases da vida de uma pessoa estão separadas entre si por charneiras que constituem pontos de transição para um novo estatuto. Por exemplo, a passagem da escola para a vida activa é uma dessas transições. As estruturas, as instituições e as normas sociais influenciam o momento da vida a partir do qual o indivíduo é considerado adulto. Para poder participar activamente nos processos sociais fundamentais e ser considerado



adulto pelos outros, tem de ser capaz, entre outras coisas, de prover às suas próprias necessidades (ver, por exemplo, Jacobsson, 19997, 2000; Waara, 1996). O estatuto de adulto depende, pois, em larga medida, do grau de inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

O período da vida definido como a juventude tem-se prolongado ao longo dos tempos. Um dos motivos deve-se, segundo se pensa, ao prolongamento da escolaridade e da formação (ver, por exemplo, Bjurström, 1997; Börjeson e Gullberg, 1999), o que, por sua vez, se explica pelas exigências do mercado de trabalho, que requer um nível de qualificação formal mais elevado e conhecimentos mais amplos (*Ungdomsstyrelsen* [Conselho Nacional para a Juventude], 2000). As transformações operadas no mercado de trabalho significam também um maior risco de desemprego, particularmente em relação aos jovens. Conhecer o desemprego quando se é jovem, na opinião de Ohlsson e Svård (1994), pode comprometer a realização de aspirações importantes, ameaçando, por exemplo, a independência individual e, conseqüentemente, a entrada na vida adulta.

Na Suécia, a capacidade dos estabelecimentos de ensino secundário do segundo ciclo para ministrarem conhecimentos e competências que conduzam ao emprego tem vindo, aparentemente, a diminuir. Ora actualmente, se exceptuarmos o ensino secundário do segundo ciclo, não existe qualquer outra via para a inserção no mundo laboral. De acordo com o relatório nº 168 (1999) da Agência Nacional para o Ensino (*Skolverket*), apenas 40% dos jovens que tinham deixado a escola na primavera de 1995 tinham emprego um ano e meio após o final da escolaridade. Cerca de um terço prosseguia os estudos. Os jovens que tinham conseguido a sua inserção eram proporcionalmente mais numerosos no sector dos serviços e menos numerosos na indústria e no sector público.

As escolas do ensino secundário do segundo ciclo, na Suécia, propõem diferentes programas e vias educativas e de formação, quer académicas quer profissionais. O objectivo destas escolas é o de proporcionar a todos os jovens as

mesmas oportunidades, qualquer que seja a sua origem social. Todos os programas de ensino e de formação têm a duração de três anos e dão acesso ao ensino pós-obrigatório ou ao universitário. Uns programas dão preparação para o ensino superior teórico, outros estão mais centrados na prática e dão apenas direito, de uma maneira geral, a prosseguir o ensino superior (veja-se, por exemplo, Egidius, 2001; Richardson, 1994; Proposta, 1990/91:85).

Os jovens sofrem mais do que os adultos o aumento do desemprego (*Ungdomsstyrelsen* [Conselho Nacional para a Juventude], 2000). Isto deve-se, frequentemente, ao facto de não possuírem a experiência laboral necessária ou de não disporem de uma rede de contactos no mundo do trabalho. Censuram-se as escolas por "não terem os pés assentes na terra". Na opinião de Carlgren (1999), a escola é uma estrutura especial onde os alunos devem aprender e adquirir conhecimentos que lhes serão úteis mais tarde, em diferentes contextos, fora dela. A dificuldade consiste em adaptar a acção educativa da escola às necessidades da vida activa, ou seja, pôr a escola a par da realidade.

Na Suécia, o ensino depende essencialmente do sector público, isto é, do governo central e dos poderes locais. A maior parte dos estabelecimentos de ensino são públicos, financiados pelo Estado e regulamentados por legislação nacional, que estabelece os programas a ser leccionados. O sistema do ensino geral tem como palavra de ordem "a mesma escola para todos" e visa garantir a igualdade de opções e a mesma qualidade de ensino em todo o país. Como em muitos outros países da Europa Ocidental, as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos vinte anos fizeram com que os cidadãos sentissem maiores necessidades em termos de opções individuais e de flexibilidade. Por esse motivo, as leis e os regulamentos tornaram-se menos detalhados, o que permitiu a implantação de variações de ordem local (veja-se, por exemplo, Arman e Jönsson, 1993; Olsson e Johansson, 2001).

Existem escolas privadas ou independentes desde o início do século XX, mas a atitude dos poderes públicos em relação a elas manteve-se, durante muito



tempo, reticente. A mudança de atitude do Estado sobre esta matéria explica-se, em primeiro lugar, pela vontade de acrescentar uma dimensão pedagógica e confessional ao sistema escolar geral. Assim, durante os últimos anos, foi possível observar uma mudança na política escolar. Foi assumida a importância das escolas independentes no contexto do sistema de ensino geral, na medida em que aquelas contribuem para uma maior diversidade, para uma concorrência saudável entre os estabelecimentos de ensino e para o desenvolvimento do sistema escolar sueco, no seu conjunto (ver, por exemplo, Arnman e Jönsson, 1993; Richardson, 1994; Jonsson, 2001; SOU 2001: 12).

As escolas que pretendam receber um apoio financeiro por parte do Estado devem comprometer-se a respeitar os valores fundamentais e os objectivos gerais do sistema educativo, que são enunciados na legislação escolar (*Skollagen*) e nos programas pedagógicos (*Skolverket* [Agência Nacional para o Ensino], 2000).

Desde 1993, a legislação permite que os estabelecimentos independentes de ensino secundário do segundo ciclo recebam apoio das municipalidades nas quais vivem os respectivos alunos. Esta alteração da lei teve como resultado o rápido aumento do número desses estabelecimentos. Durante o ano lectivo de 1992/1993, existiam 16 escolas independentes, enquanto em 1996/1997 o seu número subiu para 45 e, em 2000/2001, para 101. Em 1993/1994, o número de alunos era de 2500, tendo subido para 7000 em 1996/1997 e para perto de 9000 em 1998/1999. No conjunto, 3% dos alunos do ensino secundário do segundo ciclo frequentam uma escola independente (*Skolverket* [Agência Nacional para o Ensino], 2000; SOU 2001: 12).

Objectivos

O presente estudo propõe-se analisar o modo como os estabelecimentos de ensino secundário do segundo ciclo do regime independente com um programa de formação profissional organizam as suas actividades para, por um lado, ministrar os conhecimentos exigidos pela vida profissional moderna e, por outro, preparar os jovens para o mundo laboral e reduzir o período necessário à

sua inserção no mercado de trabalho e para a sua entrada na vida adulta.

Metodologia

A análise baseia-se em três estudos de caso que se centram em escolas independentes de ensino secundário do segundo ciclo, na Suécia. As escolas seleccionadas são geridas de modo diferente, como diferentes são as pedagogias e os programas de ensino e de formação respectivos. Os dados foram recolhidos através de entrevistas abertas semi-estruturadas, com perguntas temáticas (ver, por exemplo, Frankfort-Nachmias e Nachmias, 1992; Denzin e Lincoln, 2000; Andersson, 1994), realizadas junto dos directores dos estabelecimentos de ensino, dos docentes, dos alunos e também dos responsáveis dos estágios práticos nas empresas. Os investigadores realizaram igualmente observações de campo nas escolas e nas empresas e examinaram a documentação relativa a cada uma das escolas. A selecção das escolas foi feita a partir da lista dos estabelecimentos de ensino independentes com programas de formação profissional, fornecida pela Agência Nacional para o Ensino. A lista compreendia 35 estabelecimentos de ensino. As escolas seleccionadas para o estudo deviam ser inovadoras a nível dos conceitos pedagógicos, das formas de trabalho, da organização e dos conteúdos dos cursos. Além disso, os métodos inovadores já deviam ser praticados há bastante tempo, estar bem implantados na escola e apresentar resultados positivos de certa envergadura. Para a selecção, foram consultadas diversas pessoas que apresentaram sugestões, e os investigadores basearam-se em diferentes fontes de informação, nomeadamente em estudos e relatórios sobre as escolas e o respectivo desenvolvimento, e, para terminar, falaram ao telefone com os directores das escolas propostas. Finalmente, foram escolhidas três escolas independentes, às quais foram atribuídos nomes fictícios: escola Björklöv, escola Kronblad e escola Tallbarr.

Pontos de partida teóricos

Para se conseguir fazer alguma coisa, é preciso começar por aprender a fazê-lo. A aprendizagem é, por vezes, tácita, no sentido em que é feita de modo mais ou



menos consciente, por socialização, outras vezes deliberada, no contexto da escola (Rasmussen, 2000). A escola tem como objectivo ministrar aos alunos conhecimentos e competências (SOU 1992: 94). A composição do "conhecimento" tem variado, quer de sector para sector quer ao longo do tempo (veja-se, por exemplo, Andersson, 2000). A procura de conhecimentos teóricos tem aumentado; no entanto, o saber não é apenas cognitivo. Pode adquirir-se em diferentes situações, na prática e de maneira não formulada (veja-se, por exemplo, Wenger, 1998; Lave e Wenger, 1991; Rolf, 1995; Molander, 1996; Polanyi, 1962). Para poderem adquirir esse "saber contextual", os alunos devem participar em actividades que o incluam. A experiência prática permite não apenas aprender conscientemente e adquirir conhecimentos essenciais, mas também desenvolver conhecimentos tácitos, não formulados explicitamente. Em geral, distinguem-se diferentes formas de conhecimento: conhecimentos factuais, compreensão, competências (saber-fazer, domínio técnico) e conhecimentos íntimos (familiaridade) (veja-se, por exemplo, Görason, 1990; Molander, 1992; Marton et al., 1999). A principal diferença entre estas formas reside no facto de os conhecimentos factuais, a compreensão e as competências serem visíveis, enquanto os conhecimentos íntimos são tácitos e invisíveis. Possuir conhecimentos íntimos significa compreender os mecanismos profundos e dominar situações. Os conhecimentos íntimos adquirem-se pela experiência e aplicamo-los, por exemplo, quando formulamos um juízo.

Na formação profissional, o acto de aprender ocorre, principalmente, dentro da sala de aula, melhor dizendo, num contexto formal, com um ensino verbal (veja-se, por exemplo, Proposta 1990/1991: 85; Relatório *Skolverket*, 149, 163, 182 e 187). O relevo é, pois, dado aos conhecimentos cognitivos - isto é, aos conhecimentos factuais e à compreensão. Para adquirirem os conhecimentos a partir da experiência, isto é, para adquirirem, por exemplo, competências, os alunos devem situar-se num contexto que lhes dê oportunidade de exercer actividades de tipo prático. Para adquirirem conhecimentos íntimos, é preciso que os alunos se situem numa

comunidade, isto é, num ambiente de aprendizagem contextual. É, pois, necessário equilibrar entre si essas diferentes formas de conhecimento para que os alunos dos programas de formação profissional possam adquirir quer os conhecimentos requeridos pela vida profissional quer a experiência indispensável para o acesso ao mercado de trabalho.

Resultados

As três escolas têm em comum o facto de serem geridas por uma sociedade anónima, de terem uma dimensão bastante pequena, de colaborarem com as empresas locais e de a maioria dos respectivos alunos estar orientada para o emprego no final da escolaridade. No entanto, também se registam diferenças consideráveis entre elas.

Escola Björklöv

A escola Björklöv é gerida por uma sociedade anónima. Foi criada em 1994 com o objectivo de ministrar um ensino essencialmente tecnológico e científico aos jovens que pretendam orientar-se para o sector industrial. É frequentada por cerca de 150 alunos e está instalada em edifícios modernos, dentro do recinto da empresa. Encontra-se bem equipada de material e de laboratórios de qualidade. Emprega aproximadamente quinze docentes com horário completo. Os que ministram a tecnologia têm uma formação em engenharia com experiência da vida activa e da profissão. Alguns dos docentes são especialistas contratados especificamente pela escola para ensinarem psicologia da comunicação, dinâmica e processos de grupo ou ainda técnicas de representação. Trabalham quarenta horas por semana, todos ocupam um posto de trabalho e estão presentes na escola durante todo o dia.

O programa industrial tem uma finalidade profissional prática e orientada sobre o estudo. O programa é muito extenso e contém mais créditos de formação do que muitos outros programas industriais, o que significa que os alunos adquirem em três anos o equivalente a cerca de quatro anos de formação. O nível de ensino é elevado. Um grupo de controlo composto por economistas,



técnicos, especialistas em marketing e representantes do pessoal da produção e do pessoal administrativo que velam para que a escola transmita o nível de conhecimentos exigido pelo mercado de trabalho.

O programa industrial compreende cinco disciplinas: tecnologia, economia, comunicação e formação social, inglês e informática. A tecnologia é a disciplina dominante de todo o programa de ensino e formação e atravessa transversalmente o ensino das outras disciplinas. Os docentes procuram todas as oportunidades para participar em pequenos e grandes projectos e para estabelecer a ligação com a realidade, tanto na empresa como na sociedade em geral; para isso, tiram proveito de todas as ocasiões que se apresentam. A pedagogia baseia-se na resolução de problemas e numa metodologia interdisciplinar. As matérias-chave são utilizadas como meios de aprendizagem e não como disciplinas estanques, com exercícios independentes. Por exemplo, a matemática não é considerada como uma matéria dissociada das outras, mas é utilizada para resolver problemas. Além disso, os alunos podem escolher entre várias disciplinas de opção, tais como línguas estrangeiras, programação, desenho assistido por computador (CAD) ou tecnologias modernas. É dada grande importância às línguas estrangeiras, pois parte-se do princípio que, na sua vida activa, os alunos estabelecerão, obrigatoriamente, contactos internacionais.

As aulas decorrem das 8 às 16 horas, com uma hora de intervalo para o almoço. Os alunos têm um local fixo de trabalho, com um computador pessoal. Trabalham em grupos de base, o que permite uma aprendizagem interactiva e assim aprendem a ouvir e a trabalhar com pessoas diferentes. Os docentes apresentam um projecto a ser realizado e depois, nos grupos de base, os alunos discutem-no para chegar a um acordo sobre a metodologia a seguir a fim de executar a tarefa. Por exemplo, podem recolher informações em livros, na Internet, na biblioteca municipal ou de viva voz, através de entrevistas. Uma vez terminado o projecto, apresentam-no sob diferentes formas, normalmente por escrito ou oralmente. Não têm que fazer trabalhos de casa, excepto em línguas, pois considera-se que eles devem

fazer tudo o que têm a fazer durante as horas lectivas. É-lhes pedido que planifiquem cuidadosamente o trabalho e que sejam responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Durante a escolaridade, os jovens efectuam numerosas visitas de estudo às diferentes empresas do grupo, onde os alunos dispõem de "mentores" com quem podem contactar sempre que tiverem necessidade de ajuda. Esses mentores organizam, entre outras coisas, visitas aos locais de trabalho e reuniões de debate. No final do primeiro ano lectivo, é proposto aos alunos um emprego de Verão numa das empresas do grupo. Cabe aos alunos decidirem se querem trabalhar durante o Verão e durante quanto tempo. No final do segundo ano, efectuam um estágio de quatro semanas no estrangeiro. Se o desejarem e se tiverem possibilidade para isso, podem escolher o país e procurar colocação para um estágio e uma família de acolhimento. A escola também propõe colocação em estágios, geralmente na Alemanha ou na Suíça. Para o estágio no estrangeiro, os alunos devem pagar cerca de 2000 coroas suecas, ficando o resto a cargo da escola. Durante o estágio, espera-se, antes de mais, que os alunos pratiquem a língua estrangeira e se familiarizem com uma cultura diferente. Durante o terceiro ano do programa, devem realizar um projecto importante. As empresas do grupo propõem à escola a resolução de "problemas reais". De entre os projectos propostos, os alunos escolhem os que querem realizar e, durante o trabalho, recebem orientação por parte dos docentes e do pessoal da empresa. Uma vez terminado o projecto, este é apresentado numa sessão especial, na presença de convidados de honra. Durante esta cerimónia, são atribuídos prémios e bolsas.

No final do programa, é proposta aos alunos a possibilidade de ficarem a trabalhar no grupo. Em cada curso, cerca de 25 a 30% dos alunos aceita essa oportunidade, outros vão cumprir o serviço militar, outros trabalham durante um ano e depois retomam os estudos. Cerca de 30% prosseguem os estudos superiores imediatamente após o final do curso. Muitos antigos alunos voltam a trabalhar no grupo no final dos estudos



superiores, pois conhecem a empresa, sabem como ela funciona e como utilizar os seus programas informáticos. Além disso, durante todo o período passado na escola, foram impregnados pela cultura da empresa e conhecem o seu modo de pensar.

Escola Kronblad

A escola Kronblad é gerida por uma sociedade anónima e foi criada no Outono de 1994, empregando cerca de vinte pessoas e contando com 150 alunos, aproximadamente. O seu objetivo consiste em ministrar uma formação dinâmica e interessante no domínio da restauração. No centro de formação da empresa, existem salas de aula para a formação teórica geral, e salas para as aulas práticas específicas como, por exemplo, cozinhas e salas de jantar. No âmbito da formação prática, os alunos têm a possibilidade de trabalhar em condições reais, no restaurante ou no "self-service" do centro, onde pessoas exteriores à escola podem vir tomar as suas refeições.

Os alunos são autónomos no seu trabalho e responsáveis pela própria aprendizagem. O ensino também se encontra estruturado por temas, o que quer dizer que combina diferentes disciplinas em torno de um determinado tema, para dar aos alunos uma visão global da formação. A formação geral e a formação específica alternam em intervalos de duas a quatro semanas. Os alunos consideram esta alternância muito positiva, pois assim a formação nunca se torna aborrecida. A escola trabalha em estreito contacto com o mundo real, na medida em que realiza projectos de cooperação com um certo número de pessoas com quem mantém contactos e com grupos de referência, e executa encomendas reais de natureza vária para clientes do exterior.

Os projectos e a realização de trabalhos para clientes do exterior baseiam-se numa pedagogia da aprendizagem orientada para a resolução dos problemas e numa metodologia do tipo de dossier de competências. Esta pedagogia constitui um importante complemento às metodologias mais tradicionais do ensino do dia-a-dia. Entre os projectos, podemos citar, por exemplo, a

participação na rede internacional no âmbito do programa comunitário Leonardo da Vinci e a cooperação com a Finlândia para a realização do projecto "A alimentação na Região do Báltico" (*"Maten runt Östersjön"*). De entre os trabalhos a realizar para clientes exteriores, podemos mencionar a organização de diferentes manifestações na sala de trabalhos práticos da escola, como a assembleia geral anual de uma empresa, a reunião de uma associação, um congresso europeu, etc., e acontecimentos de carácter familiar, como um casamento ou um enterro. Os alunos da escola têm oportunidade de participar em concursos nacionais e internacionais de cozinha e de serviço de mesa. Frequentemente ficam entre os primeiros classificados, e em alguns casos foram mesmo os vencedores. A escola é membro da Associação Europeia das Escolas de Hotelaria e Turismo (AEHT).

Os alunos também têm de realizar um estágio de formação prática de 16 semanas, para se familiarizarem com as condições de trabalho na profissão. A escola pode arranjar estágios em locais muito diversos - desde restaurantes gastronómicos a hotéis com centros de congressos - pois mantém uma estreita colaboração com bons restaurantes e chefes de cozinha competentes. Mantém também contactos internacionais com a Irlanda, a Alemanha, a Itália, Portugal e a Noruega, e os alunos do segundo ano têm a oportunidade de efectuar estágios práticos de quatro semanas nestes países.

A maior parte dos alunos da escola encontrou emprego no final da formação. Normalmente, apenas 15% das pessoas que frequentaram uma formação no sector da restauração se mantêm no ramo passados quatro anos. No entanto, as respostas que o director deu a um inquérito revelam que essa percentagem é muito mais elevada no caso dos antigos alunos, o que pode ser interpretado como um indício de uma formação de qualidade.

Escola Tallbarr

A escola Tallbarr também é gerida por uma sociedade anónima. Foi criada em 1999, depois de ter funcionado durante alguns anos a título experimental. Recebe jovens que pretendam um ensi-



no prático e uma formação ministrada, em grande parte, no local de trabalho. Propõe diversos programas de concepção específica, com incidência nos sectores de electrotecnia, energia, automóvel, indústria, serralharia, pintura, ladrilhagem e ventilação. Os alunos podem iniciar o ensino secundário do segundo ciclo em qualquer altura do ano, pois a organização do ano escolar e as férias não correspondem à divisão tradicional dos períodos lectivos. No ano lectivo de 2000, frequentaram a escola 28 alunos. Como grande parte - 11 alunos - optou pela formação no ramo automóvel, é este itinerário formativo que será seguidamente descrito.

A formação baseia-se no modelo da aprendizagem. Os alunos passam 80% do tempo total de formação no local de trabalho, à razão de quatro dias por semana, onde são acompanhados por um monitor. O quinto dia é dedicado às aulas teóricas na escola. Para cada aluno é estabelecido um plano de formação, elaborado em cooperação com a escola e o empregador. Esse plano é submetido à apreciação da comissão de formação profissional da indústria, que verifica se a formação ministrada coincide com as qualificações requeridas para o exercício da profissão e se corresponde às necessidades do mercado de trabalho.

Para que se possa iniciar um programa de formação específico, é fundamental a garantia de que existem empresas dispostas a aceitar aprendizes. É a escola que se encarrega de encontrar as vagas de formação necessárias e as empresas são seleccionadas em colaboração com a indústria automóvel, isto é, com a Associação Nacional dos Concessionários e das Oficinas de Reparação Automóvel (*Motorbranschens Riksförbundet*), a Comissão Nacional para a Formação Automóvel (*Motorbranschens Yrkesnämnd*) e a Federação da Indústria Automóvel Sueca (*Motorbranschens Arbetsgivarförbundet*). É assinado um contrato com as empresas, que põem à disposição da escola material, mecânicos e monitores, contra o pagamento de uma remuneração. Antecipadamente, a escola inspecciona a empresa proposta para se assegurar de que o contexto se presta à formação. Actualmente, não existe falta de vagas para a formação.

Todos os alunos que o solicitarem são admitidos neste programa de formação.

Trata-se, muitas vezes, de jovens que não estão motivados para um ensino puramente teórico e que, portanto, apresentam maus resultados escolares. Alunos assim preferem uma formação que combine a teoria com a prática, para a qual têm o perfil pretendido. O primeiro mês passado na escola e na empresa constitui um período de iniciação, tão importante para uma como para a outra. Esse período deve permitir ao aluno confirmar se a sua opção profissional é correcta e se o lugar que ocupa na formação é adequado, e à empresa verificar se o aluno possui as capacidades exigidas e se está motivado. Uma vez que o aluno e o empregador estão de acordo e aprovam as condições, inicia-se a formação propriamente dita. Alguns aprendizes são remunerados, outros não. Este sistema remunerativo não obedece a qualquer critério de lógica ou de equidade.

Na empresa, os alunos trabalham, quase sempre, de forma autónoma, outras vezes, com o monitor ou com outros membros do pessoal. O monitor é escolhido pela empresa, tendo em conta as recomendações da escola: tem de ter a qualificação profissional exigida, interessar-se pelos jovens e pelo ensino, ser confiante, paciente, aberto, honesto e franco para com os jovens. Deve frequentar uma formação organizada pela escola, nomeadamente para se informar sobre a organização do ensino secundário do segundo ciclo, sobre as disciplinas leccionadas e o sistema das notas, sobre os últimos dados da investigação pedagógica acerca da percepção do conhecimento e da formação, sobre os jovens e a sua cultura. Esta formação desenrola-se de modo contínuo durante os três anos que dura a formação dos jovens.

Todos os docentes são pagos à hora. Os que leccionam as disciplinas profissionais dão aulas na escola e fazem acompanhamento no local de trabalho, nas empresas. Todas as componentes práticas do programa e todos os elementos teóricos que puderem ser transferidos para o contexto do trabalho são abordados no âmbito da formação prática. Os docentes visitam regularmente os alunos no local de trabalho para verificar, com os monitores, em que situação aqueles se encontram, o que fizeram e os conhecimentos adquiridos, bem como para dar formação aos monitores. Os elemen-



tos que não podem ser leccionados no posto de trabalho, sejam de natureza teórica, sejam de natureza prática - por exemplo, a desmontagem e a reparação de uma caixa de velocidades - são abordados na escola. As aulas teóricas das disciplinas gerais que têm pouco a ver com o trabalho prático têm lugar na escola, uma vez por semana, em pequenos grupos, o que permite um ensino mais personalizado. Os docentes procuram estabelecer uma relação entre as disciplinas gerais e a profissão escolhida pelos alunos, fazendo-os estudar, por exemplo, textos relacionados com a indústria automóvel.

Os alunos asseguram que aprendem mais rapidamente e melhor no local de trabalho, pois é mais fácil compreender as coisas que se estão a fazer. O primeiro curso de alunos saídos da escola no final da formação encontrou imediatamente trabalho nas empresas locais e os estudos de acompanhamento realizados pelo director da escola revelam que todos os antigos alunos continuam ainda a trabalhar na indústria.

Conclusões e comentários

Os estabelecimentos de ensino podem organizar as respectivas actividades de diversas maneiras. Traçámos em linhas gerais as metodologias adoptadas por três escolas independentes de carácter profissional, que propõem diferentes programas formativos. A escola Björklöv propõe um programa de formação especial para a indústria, a escola Kronblad criou um programa de formação especial para a hotelaria e a restauração, enquanto a escola Tallbarr lecciona uma formação adaptada especialmente ao sector automóvel. Estes três estabelecimentos de ensino possuem diferentes percepções sobre o conhecimento e a sua transmissão e sobre o modo como os alunos podem e devem cooperar com o mundo laboral e o alcance dessa cooperação.

Em minha opinião, a escola Björklöv centra-se no conhecimento factual. O seu programa formativo é extenso e contém um grande número de créditos, o que permite a aquisição de um elevado nível de conhecimentos teóricos. Para ajudar os alunos a compreenderem melhor os conhecimentos factuais adquiri-

dos, os conteúdos das diferentes disciplinas combinam-se nos projectos de acordo com a realidade com a qual os alunos serão confrontados após a formação. Dado que a pedagogia aplicada se centra na aprendizagem baseada nos problemas, os alunos aprendem a procurar informação e a explorá-la, a analisá-la e a descrevê-la. Graças ao modo de funcionamento da escola, aprendem também a trabalhar em grupo no desenvolvimento de produtos ou na procura de soluções que podem requerer a aquisição de novos conhecimentos. A escola Björklöv insiste numa formação de tipo cognitivo, em que os conhecimentos são adquiridos, principalmente, na escola. Durante o período formativo, os alunos estabelecem, sem dúvida, numerosos contactos de todo o género com a vida profissional, que vão das visitas de estudo a diferentes empresas do grupo que gere a escola, à realização de projectos muito específicos para a empresa. A implantação da escola dentro do recinto da empresa e a organização das actividades, tanto para os docentes como para os alunos, conforme o modelo de uma empresa tradicional, facilitam também os contactos directos dos alunos com a vida activa. Graças a esses contactos com o ambiente de trabalho, os alunos vão construindo uma rede de contactos na empresa e assimilam, pouco a pouco, a cultura empresarial (socialização). Muitos alunos permanecem, aliás na empresa, no final da formação e possuem, portanto, a bagagem necessária para aceder directamente à vida adulta.

A escola Kronblad centra-se menos nos conhecimentos factuais do que a escola Björklöv. A interdisciplinaridade é menos acentuada, dado que as disciplinas gerais são leccionadas em sala de aula e as disciplinas profissionais nas salas de trabalhos práticos. A pedagogia é relativamente tradicional mas, para dar aos alunos uma visão de conjunto e desenvolver a compreensão, algumas disciplinas encontram-se estruturadas por temas. Os alunos participam na "empresa" da escola, o que lhes permite adquirir competências práticas. Pode dizer-se que a escola Kronblad está organizada de maneira a transmitir conhecimentos cognitivos e contextuais. Estas duas formas de ensino são aplicadas paralelamente durante todo o programa de formação. O estágio de 16



semanas numa empresa também oferece aos alunos a oportunidade de melhorarem as respectivas competências práticas ao mesmo tempo que adquirem um certo nível de conhecimentos íntimos. A escola também prepara os alunos para a vida activa levando-os a realizar projectos, a participar em concursos de cozinha e de serviço de mesa e a executar trabalhos para clientes exteriores. Os alunos dispõem, assim, de numerosas ocasiões para estabelecer contactos com o mundo laboral e, portanto, para reunir as condições necessárias à sua entrada na vida activa e adulta.

A escola Tallbarr estabelece programas de formação individuais que, em geral, não se centram nos conhecimentos factuais que são adquiridos na escola, mas que procuram, antes, concentrar o máximo da formação no local de trabalho. Os alunos trabalham autonomamente e são acompanhados pelos monitores e pelos docentes das disciplinas profissionais e pelos docentes das disciplinas de formação geral. Na empresa, adquirem as competências práticas através do trabalho e desenvolvem conhecimentos íntimos à medida que vão progredindo. De acordo com a sua organização, a escola estimula a aprendizagem contextual, isto é, o saber adquirido pela colaboração com uma empresa exterior à escola. Ao adoptar esta metodologia, oferece aos alunos a oportunidade de adquirirem o conhecimento "tácito" da profissão. Uma vez que uma grande parte da formação se realiza no contexto de trabalho, os alunos ficam muito bem preparados para a vida activa, mas, dado que se mantêm na mesma empresa durante todo o período da formação, estão mergulhados (socialização) nas actividades dessa empresa e, provavelmente, acabam por se especializar nas marcas de automóveis que ela fabrica ou repara. Os alunos arranjam emprego imediatamente após o final da formação e têm, portanto, a bagagem necessária para iniciar a vida adulta.

Concluindo, podemos confirmar que as três escolas funcionam e estão organizadas de modo diferente. A escola

Björklöv transmite conhecimentos cognitivos, oferece aos alunos múltiplas oportunidades de contactos dentro da empresa e imerge-os na cultura empresarial (socialização). A escola Kronblad integra a teoria e a prática, familiariza os alunos com a vida profissional durante um estágio de 16 semanas e oferece-lhes oportunidades de estabelecer contactos com o mundo do trabalho através da realização de projectos, da execução de trabalhos para o exterior e da participação em diversos concursos. A escola Tallbarr insiste nos conhecimentos contextuais e utiliza a formação no local de trabalho para permitir que os alunos adquiram conhecimentos tácitos e se identifiquem com a actividade da empresa onde trabalham. Estas três escolas têm, pois, pedagogias diferentes, cooperam de modo diferente com o mundo laboral e iniciam os jovens na vida activa de maneiras diferentes. Esta diversidade de conhecimentos, de estratégias de formação, de modos de cooperação e de contactos com a vida activa é uma oportunidade para os alunos com necessidades diferentes, pois permite-lhes adquirirem conhecimentos e arranjam um emprego no final da formação. Este meu estudo demonstra que as metodologias muito diferentes dos estabelecimentos de ensino criam condições favoráveis à inserção no emprego de jovens com interesses e necessidades diferentes, o que lhes permite adquirirem independência financeira e tornarem-se adultos. Mostra também que a nova política escolar oferece aos jovens um leque mais alargado de opções. As variantes locais e as escolas independentes dentro do sistema de ensino geral permitem que os jovens encontrem o programa formativo mais adaptado às respectivas conveniências.

Agradecimentos

A autora agradece a Sara Cervantes, do Instituto de Ciências Humanas do Trabalho, da Universidade Tecnológica de Luleå, Suécia, o empenho e a dedicação de que deu provas durante a realização deste estudo de caso.



Bibliografia

- Andersson, B.-E.** *Som man frågar får man svar - en introduktion i intervju- och enkätteknik*. [Respondemos sempre à tua pergunta - introdução às técnicas de entrevista e de inquérito]. Estocolmo: Rabén Prisma, 1994.
- Andersson, C.** *Kunskapsyn och lärande - I samhälle och arbetsliv*. [A percepção do conhecimento e da formação - na sociedade e na vida activa]. Lund: Studentlitteratur, 2000.
- Arnman, G.; Jönsson, I.** *Konkurrens för stimulans*. [A concorrência é um estimulante]. Estocolmo: Skolverket [Agência Nacional para o Ensino], 1993.
- Björström, E.** *Högt & lågt - Smak och stil I ungdomskulturen*. [Altos e baixos - os gostos e os estilos na cultura da juventude]. Umeå: Boréa Bokförlag, 1997.
- Börjeson, M.; Gullberg, A.** Inledning. [Introdução]. In *I vuxenlivets väntrum*. [Na sala de espera da vida de adulto]. Umeå: Boréa Bokförlag, 1999, p. 7-19.
- Carlgren, I.** Skolarbetet som en särskild slags praktik. [A escola, uma estrutura de formação especial]. In *Miljöer för lärande*. [Ambientes da formação]. Lund: Studentlitteratur, 1999, p. 102-131.
- Denzin, N.; Lincoln, Y.** *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. [Manual de investigação qualitativa, 2ª edição]. Londres: Sage Publications, Inc, 2000.
- Egidius, H.** *Skola och utbildning i historiskt och internationellt perspektiv*. [A escola e a educação numa perspectiva histórica e internacional]. Estocolmo: Bokförlaget Natur och Kultur, 2001.
- Frankfort-Nachmias, C.; Nachmias, D.** *Research Methods in the Social Sciences. Fourth Edition*. [Métodos de investigação em Ciências Sociais. Quarta edição]. Londres: Edward Arnold A division of Hodder & Stoughton, 1992.
- Göransson, B.** *Det praktiska intellektet*. [O intelecto prático]. Estocolmo: Carlsson Bokförlag, 1990.
- Jacobsson, M.** «Att blifwa sin egen». [Tornar-se o seu próprio chefe]. In *Historisk sociologi*. [Sociologia histórica]. Lund: Studentlitteratur, 1997, p. 199-231.
- Jacobsson, M.** «Att Blifva Sin Egen». *Ungdomars väg in i vuxenlivet i 1700- och 1800-talens över Norrland*. [«Tornar-se o seu próprio chefe». O itinerário dos jovens para a vida adulta na região mais setentrional da Suécia nos séculos XVIII e XIX.]. Umeå: Umeå universitet Sociologiska institutionen [Universidade de Umeå, Departamento de Sociologia]. 2000.
- Jonsson, B.** Skolan som social arena. Om ungdomars, lärares och föräldrars upplevelser av samma skolor. [A escola como arena social. A experiência dos adolescentes, dos professores e dos pais nas mesmas escolas]. In *Ungdomarna, skolan och livet*. [Os adolescentes, a escola e a vida]. Estocolmo: HLS Förlag, 2001, p. 143-183.
- Lave, J.; Wenger, E.** *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. [Formação em situação. Participação periférica legítima]. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Mitterauer, M.** *Ungdomstidens sociala historia*. [História social da juventude]. Göteborg: Röda Bokförlaget AB, 1988.
- Marton, F. et al.** *Inläring och omvärldsuppfattning*. [A formação e a percepção do mundo envolvente]. Estocolmo: Bokförlaget Prisma, 1999.
- Molander B.** Ständigt på väg till kunskap. [A via ininterupta para o saber]. In *Forskning om utbildning. En antologi*. [Investigação sobre a educação e a formação. Uma antologia.]. Järfälla: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 1992 p. 428-449.
- Molander, B.** *Kunskap i handling*. [O saber em acção]. Gotemburgo Daidalos, 1996
- Ohlsson, L. B.; Swärd, H.** *Ungdom som samhällsproblem*. [A juventude, um problema de sociedade]. Lund: Studentlitteratur, 1994.
- Olsson, M.; Johansson, J.** «Om inte alla får havsutsikt så ska ingen ha det». Erfarenheter och slutsatser från två utbildningsformer. [«Se nem toda a gente pode ter uma vista sobre o mar, ninguém a devia ter. Experiências e conclusões sobre duas formas de ensino e de formação»]. In *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning: Några forskarperspektiv*. [Condições da formação profissional de base e itinerários vistos na perspectiva de diferentes investigadores.]. Estocolmo: Skolverket [Agência Nacional para o Ensino] e Liber Distribution, 2001, p. 85-104.
- Polanyi, M.** *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. [Saber pessoal. Para uma filosofia post-crítica]. Londres: Routledge, 1962.
- Proposition 1990/92:85.** *Växa med kunskaper - om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*. [Crescer com o saber - o ensino secundário do segundo ciclo e a educação dos adultos]. Estocolmo: Regeringens proposition [Proposta de Lei], 1991.
- Rasmussen, J.** Mästarlära och allmän pedagogik. [Formação de artesãos e pedagogia geral]. In *Mästarlära. Lärande som social praxis*. [Formação de artesãos. Aprender, uma prática social]. Lund: Studentlitteratur, 2000, p. 201- 218.
- Richardson, G.** *Svensk utbildningshistoria*. [História do ensino e da formação na Suécia]. Lund: Studentlitteratur, 1994.
- Rolf, B.** *Profession, tradition och tyst kunskap*. [Profissão, tradição e saber tácito]. Nora: Bokförlaget Nya Doxa, 1995.
- Skolverket** [Agência Nacional para o Ensino]. Skolverket - fakta - friskolor - information. [A Agência Nacional para o Ensino - Factos - Escolas independentes - Informação], Setembro 2000. Disponível na Internet: <http://www.skolverket.se/friskolor/information.shtml>, [citado em 11.9.2000].
- Skolverket Rapport 149** [Relatório nº 149 da Agência Nacional para o Ensino]. *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck. Utvärdering av gymnasieprogram 1997*. Huvudrapport. [Cinco programas secundários do segundo ciclo devem ser transformados urgentemente. Avaliação dos programas do ensino secundário do segundo ciclo 1997. Relatório geral]. Estocolmo: Liber Distribution, 1997.
- Skolverket Rapport 163** [Relatório nº 163 da Agência Nacional para o Ensino]. *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1998*. Huvudrapport. [Avaliação de cinco programas secundários do segundo ciclo 1998. Relatório geral]. Estocolmo: Liber Distribution, 1998.
- Skolverket Rapport 168** [Relatório nº 168 da Agência Nacional para o Ensino]. *Hur gick det sedan? Avnämarna av gymnasieskolan och av högskolans grundutbildning*. [E depois? Os consumidores de ensino secundário do segundo ciclo e de ensino superior de base]. Estocolmo: Liber Distribution, 1999.
- Skolverket Rapport 182** [Relatório nº 182 da Agência Nacional para o Ensino]. *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1999*. Huvudrapport. [Avaliação de cinco programas secundários do segundo ciclo 1999. Relatório geral]. Estocolmo: Liber Distribution, 1999.
- Skolverket Rapport 187** [Relatório nº 187 da Agência Nacional para o Ensino]. *Reformering av gymnasieskolan. En sammanfattande analys*. [Reformar o ensino secundário do segundo ciclo. Análise concisa]. Estocolmo: Liber Distribution, 2000.
- SOU 1992:94.** *Skola för bildning*. Betänkande av läroplanskommittén. [Uma escola para uma educação liberal. Relatório da Comissão dos Programas]. Estocolmo: Utbildningsdepartementet [Ministério da Educação e da Ciência], 1992.
- SOU 2001:12.** *Fristående gymnasieskolor - hot eller tillgång?* [As escolas privadas - uma ameaça ou um trunfo?]. Estocolmo: Utbildningsdepartementet [Ministério da Educação e da Ciência], 2001.
- Ungdomsstyrelsen** [Conselho Nacional para a Juventude]. *Ungdomars vägval - en studie om utbildning och arbetslivets början*. [Os trajectos escolhidos pelos jovens - estudo sobre o ensino e a formação nas vésperas da vida activa]. Estocolmo: Ungdomsstyrelsens utredning 18 [Relatório de estudo nº 18 do Conselho Nacional para a Juventude], 2000.
- Waara, P.** *Ungdom i Gränsland*. [Os jovens na fronteira]. Umeå: Boréa Bokförlag, 1996.
- Wenger, E.** *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity* [Comunidades de prática. Aprendizagem, significação e identidade]. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



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 26/2002

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 27/2002

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)





Nº 28/2002

Artigos de Investigação

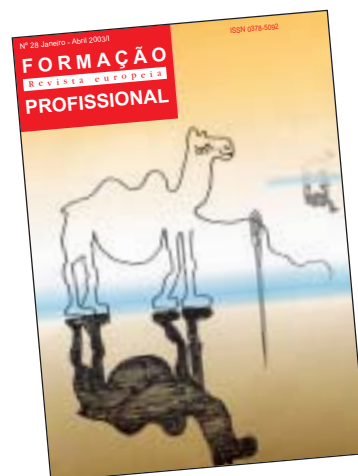
- A situação do emprego dos jovens activos: elementos para uma comparação europeia (Thomas Coupié; Michèle Mansuy)
- Definir um sistema pedagógico para a formação *online* (Shyamal Majumdar)
- A abordagem baseada nas competências: consequências na concepção da formação – uma mudança de paradigma na formação associada ao trabalho e no desenvolvimento do conhecimento organizacional (Burkart Sellin)

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 (Ángel Hermosilla Pérez; Natalia Ortega)
- A qualificação pedagógica dos formadores no sector da construção civil (Michael Leidner)

Estudos de caso

- A transição do ensino profissional superior para a vida activa (Marja-Leena Stenström)
- A cooperação com a República Popular da China na área da formação profissional: da cooperação bilateral internacional algumas experiências alemãs (Hans-Günter Wagner)



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.eu.int

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, pelo CEDEFOP.

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 29 Maio - Agosto 2003/II

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.