

Nº 36 Setembro - Dezembro 2005/III

ISSN 0258-7491

FORMAÇÃO

Revista Europeia

PROFISSIONAL





Cedefop
Centro Europeu
para o Desenvolvimento
da Formação Profissional

Europe 123
GR-570 01 SALÓNICA
(Pylea)
Endereço Postal:
B.P. 22427
GR-551 02 SALÓNICA
Tel. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 01 17
E-mail:
info@cedefop.eu.int
Internet:
www.cedefop.eu.int
Sítio interactivo:
www.trainingvillage.gr

O Cedefop colabora com a Comissão Europeia a fim de incentivar, a nível comunitário, a promoção e o desenvolvimento do ensino e formação profissional, através da troca de informações e da comparação de experiências relativamente a questões que sejam do interesse comum para os Estados-Membros.

O Cedefop constitui um elo de ligação entre a investigação, a política e a prática, ajudando os decisores políticos e os profissionais em questões de formação, a todos os níveis da União Europeia, a atingir um nível de compreensão mais claro sobre os desenvolvimentos ocorridos em matéria do ensino e formação profissional, permitindo-lhes assim tirar conclusões com vista a uma acção futura. Além disso, incentiva os especialistas e os investigadores a procurar saber quais as tendências e questões que se apresentarão no futuro.

A criação da Revista Europeia Formação Profissional está prevista no artigo 3.º do Regulamento, de 10 de Fevereiro de 1975, que institui o Cedefop.

A revista é, contudo, independente, sendo constituída por um comité de redacção que avalia todos os artigos de acordo com um procedimento de dupla ocultação, em que todos os membros do Comité Editorial, e em particular os seus redactores, não conhecem a identidade dos autores cujos trabalhos irão avaliar e os autores desconhecem a identidade de quem irá avaliar os seus trabalhos. O comité, presidido por um investigador universitário reconhecido, é constituído por investigadores, bem como por dois especialistas do Cedefop, um especialista da Fundação Europeia para a Formação (FEF) e um representante do Conselho de Administração do Cedefop.

A Revista Europeia Formação Profissional conta com um secretariado de redacção composto por investigadores experientes.

A Revista faz parte da lista de publicações científicas reconhecida pelo ICO (*Interuniversitair Centrum voor Onderwijskundig Onderzoek*), nos Países Baixos e da IBSS (*International Bibliography of the Social Sciences*).

Comité de redacção:

Presidente:

Martin Mulder

Membros:

Steve Bainbridge

Ireneusz Bialecki

Juan José Castillo

Eamonn Darcy

Jean-Raymond Masson

Teresa Oliveira

Kestutis Pukelis

Hilary Steedman

Gerald Straka

Ivan Svetlik

Manfred Tessaring

Éric Verdier

Universidade de Wageningen, Países Baixos

Cedefop, Grécia

Universidade de Varsóvia, Polónia

Universidade Complutense de Madrid, Espanha

Training and Employment Authority - FÁS, Irlanda,

Representante do Conselho de Administração do Cedefop

Fundação Europeia para a Formação, Torino, Itália

Universidade de Lisboa, Portugal

Universidade Vytautas Magnus, Lituânia

London School of Economics and Political Science,

Centre for Economic Performance, Reino Unido

Grupo de investigação LOS, Universidade de Bremen,

Alemanha

Universidade de Ljubljana, Eslovénia

Cedefop, Grécia

Centre National de la Recherche Scientifique,

Aix en Provence, LEST/CNRS, França

Secretariado de redacção:

Erika Ekström

Ana Luísa Oliveira de Pires

Tomas Sabaliauskas

Eveline Wuttke

Ministério da Indústria, Emprego e Comunicação, Estocolmo, Suécia

Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento - FCT, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Centro de Investigação sobre Educação e Formação Profissional, Kaunas, Lituânia

Universidade Johannes Gutenberg, Mainz, Alemanha

Chefe de redacção:

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Grécia

Secretária da revista:

Catherine Wintrebort

Cedefop, Grécia

Publicado sob a responsabilidade de:

Aviana Bulgarelli, Directora

Christian Lettmayr, Director-adjunto

Responsável pela tradução:

Isabel Dreyer

Capa: M. Diamantidi Arts graphiques, Salónica

Produção técnica em edição electrónica (DTP):

M. Diamantidi Arts graphiques, Salónica

Os contributos foram recebidos durante ou antes do mês de Junho de 2005.

Reprodução autorizada, salvo para fins comerciais, desde que mencionada a fonte.

Nº de catálogo: TI-AA-05-036-PT-C

Impresso na Bélgica, 2006

A presente publicação é editada três vezes por ano em espanhol, alemão, inglês, francês e português.

O Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social através da Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento (DGEEP) e do Instituto para a Qualidade na Formação (IQF) adquirem por assinatura 500 revistas ao Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias do Luxemburgo. As duas entidades acima referidas através da DGEEP continuarão a enviar as ofertas e as permutas aos utilizadores da Revista.

Quanto à venda os actuais assinantes da Revista e os que forem mostrando interessados, deverão dirigir-se à Livraria Sociedade & Trabalho onde está instalado um posto de

venda da INCM - Imprensa Nacional Casa da Moeda que vende todas as suas publicações, incluindo as editadas pela CEE e as edições do Ministério. A Livraria funciona no edifício sede do MTSS na Av. de Roma nº1, 1049 - 056 Lisboa, Tel. (351) 21 840 10 23.

Para outros contactos dirija-se:

DGEEP/CID - Praça de Londres 2 - 2º, Lisboa 1049-056, Tel. (351) 21 843 10 30, Fax (351) 21 840 61 71, dgeep@mtss.gov.pt

IQF - Av. Almirante Reis nº 72, Lisboa 1150-020, Tel. (351) 21 817 000

As opiniões dos autores não reflectem, necessariamente, a posição do Cedefop. Na Revista Europeia Formação Profissional, os autores expõem os seus próprios pontos de vista que poderão ser em parte contraditórios. A revista contribui assim para alargar, a nível europeu, um debate frutífero para o futuro da formação profissional.

Caso esteja interessado em escrever um artigo ... consulte a página 94.



10 – 20 – 30

Podia ser uma canção de Jacques Brel. Dez anos, vinte anos, trinta anos. As idades da vida. As idades do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, o Cedefop.

O Cedefop tem trinta anos e está bem e recomenda-se! Como recorda Maria Eleonora Guasconi no seu artigo “*Os sindicatos e o relançamento da política social europeia*”, publicado no número 32 da *Revista Europeia Formação Profissional*, é sob o impulso dos parceiros sociais, especialmente dos sindicatos, e graças à perseverança de Maria Weber, do DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund, Confederação Alemã dos Sindicatos), que o Cedefop é criado, em 1975. Já em 1971, a CESL (Confederação Europeia dos Sindicatos Livres), antecessora da Confederação Europeia dos Sindicatos (CES), pugnava pela “criação de um instituto europeu para o estudo científico da formação profissional, com o objectivo de reforçar a troca de informações sobre as experiências efectuadas e os métodos e programas utilizados”. Obedecendo a estas indicações, a Cimeira de Paris de Outubro de 1972 viria a considerar que, para desenvolver uma política social europeia, impunha-se “implementar uma política comum de formação profissional com vista a alcançar gradualmente os seus objectivos e, em particular, a nivelar os níveis de formação profissional, através nomeadamente da criação de um centro europeu de formação profissional”. É precisamente neste âmbito que o Cedefop, centro de referência da formação profissional na Europa, continua, trinta anos após a sua criação, a desenvolver o seu trabalho: prestação de informações sobre a formação profissional na Europa, estabelecimento de redes entre os diferentes agentes e parceiros, visitas de estudo, organização de fóruns, como as célebres e agora incontornáveis Ágoras de Salónica, e apoio à pesquisa em matéria de formação profissional.

As visitas de estudo têm vinte anos e estão bem e recomendam-se! Integrado no programa Leonardo da Vinci, desde a decisão do Conselho Europeu de 26 de Abril de 1999, o programa comunitário de visitas de estu-

do dirigido pelo Cedefop existe de facto desde 1985, como nos recorda Marie-Jeanne Maurage no seu editorial do número 34 da *Revista Europeia*, onde afirma que, desde a sua origem, o programa permite aos decisores das políticas de formação profissional a troca de pontos de vista e a discussão de assuntos de interesse comum ao nível europeu, segundo o princípio de “ver para compreender”. A visita de estudo permite aos seus participantes reflectir e discutir, não à distância, mas sim no seio da realidade dos países abrangidos pelo programa Leonardo da Vinci. Os visitantes podem encontrar-se com os intervenientes mais importantes do sistema de formação profissional e os especialistas do assunto estudado, no próprio local onde as acções se desenrolam, no seio de um grupo multinacional e multifuncional de dez a quinze pessoas. Todas elas têm uma missão enquanto agentes da formação profissional: administradores públicos de nível nacional ou regional, representantes do poder local, representantes das organizações de empregadores ou de assalariados, investigadores, responsáveis por organismos de formação. Esta diversidade de funções, e consequentemente de abordagens, junta-se à diversidade das origens nacionais, o que enriquece ainda mais os debates.

A *Revista Europeia Formação Profissional* tem dez anos e está bem e recomenda-se! Mais exactamente, em 2005 entrou no seu décimo primeiro ano. Nascida em Berlim, assistiu à mudança de instalações do Cedefop para a Grécia, em Salónica. Se a publicação de um boletim constituía uma obrigação, prevista pelo regulamento fundador do Cedefop, a partir de Janeiro de 1984 o Boletim tornou-se uma revista de carácter científico, independente do Cedefop e da Comissão Europeia. Os artigos aí publicados são submetidos a uma crítica rigorosa e seleccionados por uma comitê de redacção composto por investigadores académicos e por universitários reconhecidos pelos seus pares, obedecendo ao princípio da avaliação com dupla ocultação. Os relatores não conhecem a autoria dos artigos que avaliam e os autores desconhecem quem avaliará o seu artigo.



A *Revista*, cuja ambição é contribuir para o debate sobre a formação profissional na Europa, dirige-se principalmente aos investigadores, aos decisores políticos, aos profissionais do sector e aos parceiros sociais. Publica artigos de pesquisa e de análise das políticas de formação profissional, bem como artigos sobre experiências no terreno e estudos de caso.

Qualquer artigo que aborde a formação profissional, a problemática da relação entre a formação e o emprego e a da relação entre o trabalho e a formação é passível de suscitar o interesse da *Revista*. Os artigos sobre os países e as regiões da União Europeia, do Espaço Económico Europeu e os países candidatos são evidentemente os primeiros a interessar a *Revista*, mas os artigos que colocam problemas de ordem universal sobre a formação profissional inicial e contínua (FPIC) baseados em experiências que não as europeias podem igualmente ser considerados pela comissão de redacção, em função do seu interesse.

Acima de tudo, a *Revista* orgulha-se de ser publicada em cinco línguas europeias diferentes — espanhol, alemão, inglês, francês e português — e de aceitar manuscritos redigidos em qualquer uma das línguas oficiais da União Europeia, do Espaço Económico Europeu e dos países candidatos. Efectivamente, a *Revista Europeia Formação Profissional* integra serviços de âmbito europeu que promovem a liberdade de poder escrever na sua própria língua com a certeza de poder ser lido por toda a Europa.

Trinta anos de conhecimento incessantemente desenvolvido e partilhado, vinte anos de encontros em toda a Europa, dez anos de rigor científico na publicação de artigos. Três aniversários que queremos festejar na vossa companhia e que fazemos questão de dedicar aos leitores e autores da *Revista Europeia Formação Profissional*, parceiros indispensáveis neste trabalho quotidiano que almeja, através do desenvolvimento da formação profissional, fazer com que cada europeu se torne senhor do seu destino.



Índice

10 – 20 – 30 **1**

Investigação

A caminho de um modelo de produção neo-artesanal de serviços digitalizados ajustados às necessidades? **5**

Alain d'Iribarne

No presente artigo faz-se uma reflexão sobre o modelo de produção que está a despontar, relacionado com o desenvolvimento da Internet, para compreender melhor os mecanismos e desafios nacionais que se articulam em torno das actuais recomposições em matéria de trabalho e necessidades de formação.

Aprendizagem expansiva: Oportunidades e limites de uma teoria de aprendizagem centrada na perspectiva do sujeito **16**

Anke Grotlüschen

Uma teoria de aprendizagem popularizada na Alemanha defende que os alunos devem reconhecer o significado dos conteúdos para o mundo da vida em que estão inseridos, caso contrário não poderão beneficiar de uma aprendizagem expansiva. A epistemologia do sujeito, outrora polémica, conquista um novo reconhecimento numa segunda geração de projectos de investigação no quadro da formação contínua.

Desafios da reforma do EFP (Ensino e Formação Profissional) para a profissão docente: uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida **22**

Bernhard Buck

O EFP só conseguirá desempenhar um papel crucial na aprendizagem ao longo da vida dos indivíduos se os professores estiverem preparados para incorporar medidas de reforma complexas no seu trabalho diário e se as instituições de EFP conseguirem dar resposta às mudanças.

O diploma francês de *baccalauréat* profissional: um espaço de múltiplas transições para os jovens **36**

Bénédicte Gendron

*A nossa investigação leva-nos a concluir que o *baccalauréat* profissional francês constitui um instrumento espacial e temporal para vários tipos de transição: do fracasso ao sucesso, da falta de auto-estima à auto-confiança, da dependência à autonomia, da infância à idade adulta, da escola ao trabalho.*

Alargamento da participação no sistema de ensino e formação técnico-profissional: a experiência da Roménia **52**

Lucian Ciolan, Madlen Șerban

Para melhorar a qualidade do ensino e formação técnico-profissional (EFTP) em economias de transição como a da Roménia, é necessário intensificar a participação de vários agentes (parceiros sociais). Estes agentes deverão empreender uma acção concertada, apoiada por políticas adequadas, tanto ao nível da gestão, como ao nível dos processos de ensino e aprendizagem.



Estatísticas comparativas a nível internacional sobre educação, formação e qualificações: últimas evoluções e perspectivas 65

Pascaline Descy, Katja Nestler, Manfred Tessaring

O presente artigo e o seu anexo apresentam uma análise abrangente sobre as estatísticas comparativas a nível europeu e internacional na área da educação, formação e qualificações. Pretende-se chamar a atenção para o problema da falta de dados importantes e aumentar a transparência relativamente às fontes de informação disponíveis, bem como às suas potencialidades e limitações.

Estreitar laços entre o ensino profissionais e a investigação, a política e a prática no domínio da formação profissional: uma visão pessoal 76

George Psacharopoulos

A investigação demonstra que o retorno do investimento no ensino primário e secundário geral é superior ao retorno do investimento nos ensinos profissional e superior, mais dispendiosos. O investimento no ensino profissional deveria ser mais orientado para o indivíduo e dispor de mais meios facultados pelo sector privado.

Leituras

Seleção de leituras 82

Secção concebida por Anne Wanniar do Serviço de Documentação do Cedefop, com apoio da Rede Europeia de Referência e Especialização (ReferNet)



A caminho de um modelo de produção neo-artesanal de serviços digitalizados ajustados às necessidades?

Introdução

Os investigadores especializados na área do trabalho e da formação profissional observam permanentemente as transformações laborais que se vão registando nos diferentes países, tentando descrever da melhor forma possível os movimentos observados e procurando explicá-los e dar-lhes um sentido. Os trabalhos de investigação nesta matéria são abundantes e especialmente ricos na sua diversidade, conforme se pode comprovar, por exemplo, pela leitura dos numerosos artigos publicados em França nas revistas *Sociologie du Travail e Formation Emploi*, ou à escala europeia na *Revista Europeia Formação Profissional*. Também conhecemos as interrogações e os debates que, ao longo dos tempos, se foram travando sobre as tecnologias como determinantes da transformação do trabalho e das qualificações. Com variações de país para país em função das situações empíricas observadas e dos pressupostos teóricos dominantes, tais interrogações e debates foram surgindo durante a década de setenta a propósito da organização do trabalho e da mecanização segundo o modelo de Taylor, tendo redobrado de intensidade nas décadas de oitenta e noventa em torno da evolução do trabalho e das qualificações nas empresas “pós-Taylor” que se informatizavam.

Ressurgiriam a partir de finais da década de noventa e princípios do novo milénio, com a chegada das novas gerações das “Tecnologias da Informação e Comunicação” - as famosas TIC ou NTIC -, num contexto de

globalização e desenvolvimento das actividades de serviços (Iribarne, 2001). As questões colocadas eram recorrentes: Quais são as actuais transformações do trabalho e das actividades profissionais efectivamente observáveis? A que se devem essas transformações? Em que é que põem em causa as capacidades profissionais até aí exigidas? Em que é que essas evoluções são vantajosas ou, pelo contrário, constituem novos “custos do progresso”, e para quem e em que condições? Que políticas devem ser levadas a cabo para as remediar ou, melhor ainda, as evitar? Nesta matéria são tantas as questões como as dificuldades causadas a teorizadores e a técnicos, remetendo para interrogações sobre o modo como deve ser estruturada a organização produtiva nesta “sociedade da informação” em vias de criação, ou, melhor dizendo, nesta “sociedade do conhecimento” que, como se sabe, se tornou o credo da União Europeia depois da publicação, em 1993, do Livro Branco sobre o crescimento, a competitividade e o emprego, ratificado politicamente na Cimeira de Lisboa em 2000 (CEE, 1993).

Perante os movimentos que se manifestam tanto no âmbito de um só país como entre vários países, a nossa intenção não é propor uma nova “teoria do capitalismo” (Boyer, 2004). Trata-se, mais modestamente, de propor um quadro analítico e interpretativo que permita caracterizar melhor aquilo que constitui uma nova etapa no encontro dinâmico entre tecnologias e organizações produtivas no seio das nossas sociedades. Tal quadro apoia-se na ideia de que esta etapa se in-

Alain d'Iribarne

Director de Investigação do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique - Centro Nacional de Investigação Científica), LEST (Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail - Laboratório de Economia e de Sociologia do Trabalho), Aix-en-Provence

As reflexões sobre as recomposições em curso, que, conjugadas com a difusão da Internet, abrangem tanto o conteúdo do trabalho como as capacidades profissionais exigidas pelos empregadores, ou, mais genericamente, as relações formação/emprego, permitem pensar que as nossas sociedades contemporâneas se vêem confrontadas com o aparecimento de um novo paradigma produtivo. Para decifrar estas recomposições e lhes conferir um sentido, propõe-se a leitura deste paradigma como correspondente ao aparecimento de um modelo produtivo que associaria o neo-artesanato à produção de serviços digitalizados ajustados às necessidades. Este novo modelo, em que o motor principal é mais económico do que tecnológico, inscreve-se nas dinâmicas de longo prazo de desconstrução/reconstrução do modelo Taylor/Ford e do Estado-Providência, surgidas no final da década de setenta.



tegra muito mais numa continuidade do que numa ruptura com as etapas precedentes, realizando-se o movimento através de jogos contínuos de desconstrução/reconstrução de normas, tanto do mercado como do emprego, do trabalho e das competências.

Na caracterização desta etapa, a nossa argumentação irá apoiar-se numa dupla perspectiva de cariz “regulacionista” e “societal”. Estas perspectivas destinam-se a relacionar o que é “universal” - os paradigmas e os modelos - com as “singularidades”, que são as sociedades onde aqueles, através da sua aplicação, assumem formas concretas. Como consequência dos ensinamentos resultantes de anteriores investigações - e especialmente as baseadas em comparações internacionais -, adoptámos como universais os modelos económicos, tecnológicos, organizacionais e de gestão que concorrem para a constituição dos paradigmas produtivos, e como singularidades as construções “societais” nacionais ⁽¹⁾. O conjunto assenta em bases sistémicas ⁽²⁾, embora tendo presente que, no actual estado de coisas, é acima de tudo “o factor económico” que move o conjunto do sistema, que “a vertente social se apropria da vertente técnica do mesmo modo que esta se apropria da vertente social” e que as técnicas são “utensílios formatados” pelos outros dois componentes do sistema, sobretudo o factor económico.

Partindo desta base, parece-nos que os movimentos em curso, que abrangem tanto o trabalho como o emprego, as capacidades profissionais exigidas e o ensino/formação, podem ser mais bem compreendidos se os situarmos no quadro interpretativo da “@-produção”. Este quadro coloca a tónica num paradigma produtivo, que se apoia num novo modelo de produção “neo-artesanal de serviços digitalizados ajustados às necessidades” que está a despon-tar. Relacionado com a chegada da Internet às organizações produtivas em meados dos anos noventa ⁽³⁾, deriva de forma directa de um modelo precedente a que está estreitamente associado, um modelo que pode ser qualificado como “pós-industrial com singularidade normalizada”, que começou a surgir no início da década de oitenta e do qual o referido novo modelo constitui um desenvolvimento. Assim, ao lado da *lean enterprise* surge a *learning enterprise*. Do mesmo modo se assiste à sobreposição da gestão do conhecimento (*knowledge management*) à gestão participativa, enquanto

a lógica de rede, sustentada pela alegoria de empresa da Net (*Net enterprise*), se propaga e se torna simultaneamente mais específica.

A organização produtiva e as normas do mercado

Tendo nós designado este novo modelo produtivo como “neo-artesanal de serviços digitalizados”, é necessário, pelo menos, explicitar as características relacionadas com os termos adoptados para o designar, sabendo que estas características estão, acima de tudo, ligadas a normas do mercado.

O qualificativo “serviços ajustados às necessidades” pretende enfatizar a iniciativa das actividades produtivas que apresentam a produção de “relações de serviços” como a base das suas actividades (De Bandt e Gadrey, 1994). Esta relação pode intervir complementando a produção de bens industriais ou englobando-os. Os bens ficariam, de certo modo, dissolvidos no seio da relação de serviços. Confrontadas com clientes que têm tendência para as abandonar, o problema principal das empresas é tentar obter uma vantagem competitiva estável que permita conquistá-los e fidelizá-los. Para tal, demonstram vontade de lhes oferecer serviços ajustados às necessidades, de modo a dar-lhes a sensação de usufruírem de uma multiplicidade de escolhas, pois o que as empresas tentam vender são sentimentos de liberdade. Assim se explica por que razão se afirma que estamos a passar de uma economia da diversidade para uma economia da singularidade. Simultaneamente, verifica-se que, uma vez que as pressões exercidas sobre os custos de revenda não apresentam sintomas de abrandamento, as pressões exercidas em favor de uma “neo-industrialização” maciça destes serviços também não mostram propensão para afrouxar.

O qualificativo “neo-artesanal” é proposto porque a relação inerente ao serviço singularizado, embora fortemente codificada e mediatizada por “artefactos” técnicos, requer, para funcionar convenientemente, que se dê ao cliente a impressão de que é escutado e de que se é capaz de responder directamente ao seu problema na globalidade, mesmo que para isso se tenha necessidade de ajuda. Deparamos, assim, com as bases do artesanato tradicional: as empresas tentam vender aos seus clientes a sensação de que eles exis-

(1) As comparações internacionais demonstram que cada sociedade dispõe de formas específicas para construir as instituições e organizações e que, sobretudo, estruturam as suas formas de produzir e trabalhar (Maurice e Sorge, 2000). Além disso, estas construções não podem ser compreendidas sem tomar em conta traços característicos, que podem ser classificados como “culturais”. Estes traços são, de facto, suficientemente estáveis para estruturar as representações e os comportamentos dos seus membros nas suas relações sociais e, em especial, nas suas formas de “trabalhar em conjunto” (Iribarne, 1989).

(2) De acordo com a perspectiva elaborada por B. Gilles (Gilles, 1978).

(3) Existem grandes diferenças entre o que é dito na literatura voluntarista sobre a “e-empresa”, apresentada praticamente como um dado adquirido, e a realidade, que mostra uma migração lenta da fase precedente da informática para a “e-empresa” (DARES, 2001).



tem e a lógica de “ofício” volta a estar presente (Capdevielle, 2001).

O qualificativo “digitalizado” provém do facto de as novas Tecnologias da Informação e Comunicação serem chamadas a tornar-se o suporte privilegiado destes serviços, quer directamente, ao serem integradas no serviço prestado, quer indirectamente, ao suportarem a sua produção. Adoptam, com efeito, um modelo totalmente funcional que procura evoluir em direcção a um modelo de “fluidez”, ou até mesmo de “liquidez”, a partir do modelo de flexibilidade/adaptabilidade/criatividade.

Neste modelo, as estruturas produtivas mais fortes procuram sistematicamente desembrasar-se de todos os activos materiais. De seguida, utilizam estes activos, na forma de “componentes”, de preferência alugados, quando se trata de capital fixo, ou adquiridos a prazo, quando se trata de capital circulante. As funções mantidas sistematicamente como suas, sem partilha, são aquelas que permitem produzir valor e controlar a sua valorização, ou seja, as funções de concepção/criação e de controlo dos direitos de propriedade. As funções de comercialização e de I & D são objecto de mais interrogações e de parcerias. As empresas que trabalham na esfera da matéria ambicionam aproximar-se dos moldes de funcionamento das empresas comerciais ou, melhor ainda, das empresas de intermediação financeira. De facto, estas empresas possuem praticamente apenas activos circulantes ou activos incorpóreos, que estão na origem das noções de hollow enterprise ou “empresa virtual” (Ettighoffer, 2001).

De uma certa forma, o modelo de empresa com um bom desempenho produtivo passa a ser o da empresa de produção cinematográfica, cuja existência concreta está relacionada com projectos que se sucedem no tempo. O projecto prevalece sobre a estrutura perene e a empresa não tem, em imobilizado próprio, mais do que os recursos necessários para assegurar a “governança” dos projectos, ou seja, os recursos necessários para o controlo da sua actividade de concepção e realização em conformidade com um caderno de encargos, bem como para o controlo da valorização dos recursos próprios envolvidos. Deste modo, é dada continuidade à lógica de desagregação concreta da empresa perene, enquanto que a lógica de orientação de organizações efémeras,

agregadoras de recursos de várias origens e proprietários, tende a prevalecer, credibilizando a noção de empresa em rede (*).

Neste modelo, as PME continuam a aumentar o seu poder ao lado das grandes empresas: não só se tornam proporcionalmente ainda mais numerosas, mas, e sobretudo, tendem a tornar-se as principais empregadoras. É, portanto, no seu “magma” que se joga cada vez mais o futuro das regras de emprego e de trabalho. Nos textos sobre o tema, estas PME distribuem-se de acordo com dois modelos de redes que concorrem amplamente entre si:

□ o modelo de “empresa-rede”: corresponde à prossecução/conclusão da desagregação da grande empresa que, “ao se recentrar na sua actividade”, reduz ainda mais o perímetro do seu “núcleo duro” e dos recursos que lhe estão associados. A empresa coloca-se em posição de controlar a rede, que faz funcionar em bases “verticalizadas” e da qual aguarda um retorno sob a forma de valorização máxima dos seus activos próprios, graças a uma flexibilidade/adaptabilidade que não possuía antes. As suas vantagens concorrenciais residem no seu poder, que lhe permite apresentar-se em grandes mercados e fazer economias de escala em I&D, bem como na sua capacidade estratégica para posicionar convenientemente o conjunto da rede nas cadeias de valor e encontrar os modelos de negócio adequados que lhes estão associados, o que não é fácil.

□ o modelo de “rede de empresas”: corresponde a uma tentativa de adquirir maior dimensão para poder entrar em competição com as redes acima referidas. Para isso, agrega conjuntos de empresas, geralmente de pequena e média dimensão, em bases preferencialmente igualitárias. Estas redes retiram as suas vantagens comparativas da sua flexibilidade/adaptabilidade/criatividade na prestação de serviços, graças à mutualização dos seus recursos, que lhes permite realizar economias de escala e assegurar simultaneamente, através da sua singularidade, a possibilidade de prestarem serviços de proximidade. Estas redes são frequentemente apresentadas como constituídas sobre bases territoriais, em prolongamento das lógicas subjacentes aos distritos industriais do Norte de Itália (Bagnasco e Sabel, 1994).

Tanto num como noutro caso, os clientes estão destinados a ser integrados nas redes,

(*) Deve notar-se que uma característica importante da empresa em rede é o facto de existir uma dissociação entre os seus perímetros jurídico e técnico/económico de funcionamento, de modo que se torna muito difícil saber onde é que a empresa começa e acaba, ao mesmo tempo que a determinação dos seus limites fica, ainda mais do que antes, dependente das convenções adoptadas.



não apenas como consumidores, mas igualmente como co-produtores de serviços, numa aplicação da noção de *servuction* segundo Eiglier e Langeard, 1987, e isso tanto mais quanto os serviços oferecidos são, na sua totalidade, “serviços em linha”, como acontece com o *e-procurement* (concursos públicos electrónicos) e o *e-commerce* (comércio electrónico). Pressupõe-se que devam estar no cerne da empresa “reformatada”, em relação com a dupla lógica de centralização estratégica e de descentralização operacional, à escuta e ao serviço das suas expectativas e necessidades ⁽⁵⁾. Em ambos os casos, os suportes tecnológicos e técnicos são os mesmos, com os mesmos canais, protocolos, equipamentos de apoio e aplicações. De igual modo, continua a ser determinante, em ambos os casos, o domínio das redes logísticas de distribuição - as *supply chains* -, capazes de estarem à altura dos serviços esperados. Pelo contrário, os dois tipos de redes diferem nas modalidades de agregação dos seus intervenientes, na organização das suas estruturas de governação e na repartição do valor produzido pelos conjuntos agregados.

As técnicas e tecnologias aplicadas

Afirmámos que o sistema técnico de referência era o da “galáxia Internet” (Castells, 2000), ou seja, o conjunto de técnicas e de equipamentos “multimédia” que funcionam em rede através do “protocolo Internet”, traduzindo uma convergência da palavra, dos dados e das imagens numa base digital. Assim, e em relação à fase precedente da informática, dois pormenores vêm mudar tudo: o protocolo “IP”, que permite constituir a “rede das redes”, e a ligação “hipertexto”, que permite tecnicamente navegar nessas redes com a ajuda de “motores de busca”, para encontrar informações disponíveis em sítios Web.

No entanto, todos os equipamentos de base - canais, ligações, suportes de interfaces, aplicações informáticas - correspondem a “tecnologias genéricas” e a “tecnologias aglutinadas” derivadas da electrónica, da óptica e da informática, sendo o conjunto designado por NTIC (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) para o distinguir das gerações anteriores (Caron, 1997). Estes equipamentos podem servir para aplicações com múltiplas finalidades, quer informativas, quer de comunicação, bem como para transacções. Tanto podem apoiar os fluxos de trabalho (*workflow*) destinados

a automatizar os processos de tratamento de dados como sítios Web, fóruns e diversos suportes de trabalho cooperativo. Podem ainda apoiar as migrações de “correio electrónico” e o intercâmbio de dados electrónicos (EDI - *Electronic Data Interchange*) que já usavam as redes proprietárias da anterior geração.

É provável que o aspecto mais significativo consista na arquitectura das redes e nos sistemas de informação que elas suportam. De facto, e ao contrário da vaga precedente, em que eram específicos de cada empresa e estavam mais organizados de acordo com as grandes funções da empresa, e mais centrados nas funções técnicas e de gestão relacionadas com a produção, estes novos sistemas e as aplicações que lhes estão associadas comportam-se de forma muito mais “transversal”, ainda que continuemos a designá-los pelos domínios funcionais da sua aplicação: *e-commerce*, *e-procurement*, *e-learning*... ⁽⁶⁾. A principal vocação das “transversalidades integradoras” exibidas por esta informática em torno das “Intranets” e das “Extranets”, associadas a “bases de dados”, é a capacidade de organizar os sistemas de informação das empresas de modo a que constituam a espinha dorsal das “redes de empresas” e das “empresas-rede” e se baseiem em coordenações transversais. É por este motivo que, para além das aplicações singulares, os grandes fornecedores de aplicações informáticas vendem pacotes de aplicações integradas (*progiciels*) de acordo com duas orientações complementares que servem um mesmo fim: as aplicações de tipo ERP (*Enterprise Ressources Provider* - fornecedor de recursos a empresas), direccionadas para a gestão da parte da empresa não acessível ao público (o *back office*), e as de tipo CRM (*Consumer Relationship Management* - gestão das relações com os consumidores), orientadas para o sector comercial através das “relações com os clientes”, que incluem a gestão de campanhas de *marketing*, o apoio às vendas, a gestão de centros de atendimento, etc.

Por último, os suportes das interfaces - principalmente o computador pessoal e o telefone - estão cada vez mais a passar de fixos a móveis, permitindo, através da “ligação itinerante”, alargar o perímetro de mobilização da empresa ao pessoal que não trabalha nos escritórios da empresa.

⁽⁵⁾ Utilizou-se aqui o termo “reformatada” na acepção do termo inglês *re-engineering*.

⁽⁶⁾ Na indústria, as deslocações efectuam-se em proveito da concepção, através da elaboração de modelos e de “conceitos virtuais” que permitem uma “engenharia convergente” em rede, organizada em redor de uma base comum a todos os intervenientes.



As normas de trabalho e de emprego

Enquanto o modelo anterior tende a aumentar as diversificações das normas de trabalho e de emprego, este modelo, num movimento inverso e complementar, vem, pelo contrário, unificá-las em redor de postos de trabalho concebidos como suportes técnicos de “nós de redes” económicas e sociais (Benghozi et al., 2000). O posto de trabalho técnico assim concebido torna-se, de facto, o suporte universal das actividades profissionais, qualquer que seja o estatuto jurídico, a função e o nível hierárquico ocupado. Esta tendência para a homogeneização faz-se sentir em duas direcções e apresenta uma relação com as dimensões de tempo e espaço.

Do ponto de vista das normas de emprego, a “empresa da Net alargada” que procura uma rentabilidade com base na “liquidez” tende a associar às integrações técnicas e económicas as desintegrações organizacionais e jurídicas. As possibilidades de poder cooperar com os outros, mesmo quando não se está presente, graças ao “trabalho à distância”, a redução ou eliminação dos condicionalismos da “presença”, a organização por projectos “interofícios” e o funcionamento “itinerante” favorecem formas diversificadas de “teletrabalho” e estão, cada vez mais, associadas a agrupamentos de “profissionais autónomos, responsáveis e empreendedores” ⁽⁷⁾, em que esta autonomia-responsabilidade-empresendedorismo profissional aproxima a norma do emprego assalariado da norma do emprego independente. Como resultado, verifica-se que são poucos os impedimentos a que este movimento se traduza numa vontade de abandono do estatuto de assalariado em benefício do de trabalhador independente, dando a sensação de que é possível o regresso à “precariedade para todos” ⁽⁸⁾.

Do ponto de vista das normas de trabalho, o posto de trabalho técnico - suporte mediatizado da coordenação/cooperação/mutualização e base da organização colectiva e da sua eficácia - torna-se a pedra angular das novas condições de trabalho graças à sua fiabilidade, à ergonomia das suas interfaces homem-máquina e às modalidades de funcionamento das suas múltiplas ligações em rede. Assim, o “rato” e o “duplo clique” seriam as fontes de uma nova geração de doenças profissionais ⁽⁹⁾. Da mesma forma,

estando o trabalho cada vez com maior frequência organizado em projectos independentes, o posto de trabalho técnico torna-se o lugar privilegiado da ocorrência de conflitos de prioridades, tanto mais difíceis de gerir pelo facto de estarem mais condicionados em termos de temporalidades de acção ligadas à interactividade e à diminuição dos prazos de realização. Deste modo, à angústia da precarização sobrepõe-se a angústia da pressão do tempo, exprimindo-se conjuntamente, e de forma maciça, sob a forma de stress (Lasfargue, 2000) ⁽¹⁰⁾. Por último, o sistema técnico torna-se o suporte privilegiado do controlo da actividade, uma vez que permite, a qualquer momento, saber “em linha” não só o tempo de trabalho gasto, mas também em que fase se encontra o trabalho, assim como os modos operativos seguidos para o realizar. Generaliza-se, assim, o receio de ser controlado e, de uma forma mais global, coloca-se a todos a questão da “transparência” e do seu significado ⁽¹¹⁾.

De certo modo, a figura emblemática do “e-trabalho” é a profissão de técnico nos “centros de atendimento”, com qualificações intermédias ou superiores como as requeridas para a “assistência a clientes”. O técnico deve ser capaz de fornecer, no prazo mais curto possível e com exactidão, as respostas pretendidas às questões colocadas, sejam elas pedidos de informação ou soluções para resolver problemas. Para isso, dispõe dos seus conhecimentos e experiência, do apoio do sistema de informações a que tem acesso através do seu computador e, eventualmente, do apoio suplementar de um especialista (Institut des métiers, 2001). Funciona, portanto, de acordo com um “neo-modelo artesanal”, uma vez que deve ser capaz de responder, de forma autónoma, ao pedido do cliente e mobilizar todos os “conhecimentos do seu ofício”. Porém, encontra-se simultaneamente sob total controlo do seu sistema técnico, que o orienta e regista as suas actividades em tempo real, tanto em termos de duração como quanto aos procedimentos adoptados.

Mais concretamente, torna-se assim possível confundir extraordinariamente as fronteiras de referência do trabalho no modelo de Taylor, construídas em torno da relação espaço/tempo e das especializações que lhe estão associadas - trabalho, lazer, formação -, e há a tendência para fazer com que se percam os significados dos “padrões” constituídos

⁽⁷⁾ Utilizado aqui na sua acepção mais lata, ou seja, sem estar limitado ao trabalho “em casa”. Corresponde, portanto, à possibilidade de “não localização” específica da actividade profissional.

⁽⁸⁾ Esta sensação é acentuada pelo facto de as empresas, que se pretendem cada vez mais estratégicas, serem levadas a trabalhar muito mais os seus perímetros de actividade, comprando, mas também fechando ou vendendo, filiais, estabelecimentos e departamentos. Daqui resulta uma sensação alargada de insegurança, associada a um sentimento de reificação das actividades profissionais.

⁽⁹⁾ O “duplo clique” provoca alegadamente lesões ao nível da mão, do pulso, do cotovelo, do ombro, da nuca e das cervicais. Segundo B. Valdières, osteopata especializado em problemas ósseos relacionados com as actividades profissionais, “na história do trabalho, o homem nunca esteve exposto a movimentos leves mas repetitivos como estes”, segundo cita P. Gilly em *Double clic, danger public?*, France TGV n.º 44, Maio de 2002, p. 12.

⁽¹⁰⁾ Mais genericamente, os progressos da investigação médica demonstram cada vez melhor as interdependências existentes entre as doenças ditas “psicossomáticas” e as doenças “funcionais”, como o cancro. Daí que, legitimamente, se possa pensar que as novas normas de emprego e de trabalho irão produzir, com desfasamentos temporais importantes, novas doenças que terão origens profissionais (Iribarne, 2004).

⁽¹¹⁾ É conhecida a importância dos problemas jurídicos associados a estas questões (Ray, 2001).

⁽¹²⁾ Esta construção serve de base à formulação dos aspectos jurídicos do trabalho, uma vez que define os locais, os tempos de actividade profissional e os direitos e obrigações que lhes estão associados. Tem-se, assim, a maior desestabilização potencial das normas de emprego e de trabalho provocada pelas NTIC.



pelos tempos de trabalho legislativos e contratuais (Institut Chronopost, 2005) ⁽¹²⁾. Mas aquilo que provavelmente constitui a maior novidade das NTIC é que, precisamente onde se conjugavam os contrários, e portanto as exclusões - como a centralização ou descentralização, a autonomia ou o controlo, o regime intensivo ou extensivo, etc. -, estas tecnologias permitem conjugar as associações, e portanto as inclusões, do mesmo modo que as exclusões.

A “e-organização”: associações possíveis

- ☐ Concorrência e cooperação;
- ☐ centralização estratégica e descentralização operacional;
- ☐ autonomia de funcionamento e controlo em linha;
- ☐ estabilidade dos procedimentos e instabilidade dos processos;
- ☐ previsibilidade através da vigilância e imprevisibilidade devido à instabilidade e à mobilidade estratégica;
- ☐ tempo curto e tempo prolongado (controlo dos custos através de prestação quotidiana de contas e orientações estratégicas);
- ☐ intensificação do tempo e extensão do tempo (em sincronia e assincronia);
- ☐ intensificação do lugar e extensão do lugar (aqui e algures, ou o dom da ubiquidade).

As capacidades profissionais exigidas: uma hibridação de saberes

Simultaneamente com esta renovação das referências económicas e sociais da produção, assim como dos utensílios que servem de suporte às actividades produtivas, verifica-se que a hierarquia e o teor dos conteúdos dos saberes são profundamente postos em causa. Os conhecimentos anteriormente exigidos vêem-se, em grande parte, recompostos por hibridação (Zune, 2003, Orgogozo, 2004). Surgem, deste modo, novas exigências genéricas que se expressam em termos de “capacidades exigidas”. Destas novas exigências constam, de uma for-

ma clássica, as utilizações de técnicas e de relações que mantêm as capacidades de utilização das técnicas em conjunto com as que são inerentes ao ofício. Mas aparecem também, de formas explícitas e novas, expectativas “comportamentais” em relação aos aspectos “culturais” e, para além das normas sociais, aos atributos psicofisiológicos. Estas novas exigências resultam menos de problemas de apropriação, ligados à difusão das novas gerações das TIC, do que de exigências formuladas pela sua apropriação no quadro dos já referidos condicionalismos da produção. Em conjunto, estas exigências constituem um princípio unificador para este novo modelo, na medida em que são formuladas para todas as actividades profissionais, seja qual for o seu nível, cariz e local de aplicação.

Conhecer as técnicas e as suas utilizações. A difusão maciça e generalizada destas tecnologias por todas as formas de actividade faz com que a necessidade da sua aprendizagem se torne incontornável. A necessidade de conhecer estas técnicas, e de dominar a sua utilização a níveis relativamente elevados, resulta, por um lado, da sua fiabilidade relativamente limitada e, por outro, da maior exigência dos condicionalismos da produção ⁽¹³⁾. Contudo, e uma vez que estas tecnologias integram o mesmo sistema das tecnologias que já existiam anteriormente, a aprendizagem da sua utilização não pode fazer-se à margem da sua reinterpretação sistémica. Concretamente, isso significa que é o conhecimento das zonas de pertinência de utilização das diferentes tecnologias disponíveis, em função dos trabalhos a efectuar, que se torna a base das capacidades profissionais na matéria e não, de modo algum, as simples competências tradicionais de manipulação.

As capacidades dos ofícios. De um ponto de vista profissional, estas capacidades de utilização são, porém, menos essenciais do que as capacidades dos ofícios. De facto, e na prática, a relação entre as técnicas genéricas e os ofícios é dupla. Por um lado, a utilização das técnicas exerce-se em contextos que podem ser eminentemente variados, uma vez que são constituídos pelos diferentes ofícios de referência nos quais se integram. Por outro lado, e num contexto dinâmico, integram-se nos conteúdos de ofícios que são eles próprios levados a modificar-se em função de evoluções registadas nos produtos/serviços colocados nos

⁽¹³⁾ As capacidades técnicas aqui evocadas não correspondem aos conhecimentos tradicionais de electrónica relacionados com o “hardware” nem aos conhecimentos de informática do tipo da programação. Trata-se do conhecimento dos “sistemas” e do seu funcionamento, susceptível de permitir compreender os “conjuntos de parâmetros”, sendo que o sistema pode ser o computador e a sua biblioteca de programas ou, de forma mais inquietante, o computador e as suas redes de ligação. A necessidade destas capacidades revela-se regularmente no momento das instalações através da “configuração” do sistema. Estas capacidades revelam-se também de cada vez que um ou outro elemento da configuração inicial é modificado, ou de cada vez que surge um problema de funcionamento. Qual é a natureza do problema? Resultará simplesmente de uma manobra incorrecta? Trata-se de uma avaria? Onde é que ela ocorreu? Que devo fazer para a reparar? Eis as perguntas que o utilizador se coloca a si mesmo, sendo a angústia tanto maior quanto ele não beneficiar de um ambiente de proximidade onde estejam disponíveis as capacidades pretendidas.



mercados, e também em função dos utensílios e dos modos de organização mobilizados para os produzir. Neste caso, a sua difusão concorre, por interacção, para a dinâmica dos ofícios. Mas, contrariamente ao que se diz frequentemente, nesta dinâmica interactiva os saberes de base dos ofícios permanecem notavelmente estáveis, efectuando-se as evoluções muito mais por recomposição e hibridação das actividades profissionais existentes do que por criação ex nihilo de “novos ofícios”, que mobilizariam saberes novos e tornariam “obsoletos” os “antigos” (Danzin et al., 2000, Iribarne e Tchobanian, 2003). O essencial, aqui, é que o relacionamento das capacidades de utilização com as capacidades dos ofícios, na perspectiva de uma nova etapa de recomposição dos ofícios antigos, se torna uma fonte importante de confusão das referências tradicionais da formação e do aconselhamento em matéria de emprego. De facto, tanto os conteúdos das actividades como as denominações perdem o seu significado em virtude de um menor rigor, que pode ser observado nas suas correspondências.

As competências comportamentais. Trata-se de competências que constituem uma nova componente das capacidades exigidas. Vêm, de facto, sobrepor-se às competências precedentes, em virtude dos problemas específicos que suscitam as NTIC postas ao serviço de uma vontade de gestão das operações/mutualizações, que estão integradas em redes alargadas que ultrapassam as fronteiras tradicionais dos serviços, das empresas e dos Estados. A comunicação é, de facto, sobretudo antropológica, e os utensílios de comunicação vêm chocar com as incompreensões culturais, quer estas últimas derivem de universos diferenciados de ofícios ou, de uma forma mais geral, de universos de países ou de civilizações (Iribarne, 1998). O conhecimento, ou pelo menos a faculdade de compreender o universo de um outro que é diferente, torna-se, assim, uma componente essencial das capacidades profissionais. Mas esta faculdade não é suficiente, na medida em que a co-opeção requerida se inscreve num contexto de concorrência generalizada e reforçada. Exige-se, por isso, num contexto de competição, que se seja capaz de “cooperar lealmente” e aceitar simultaneamente o contínuo “desafio do outro” ⁽¹⁴⁾.

As capacidades comportamentais individuais que se exigem

- ☐ Ser capaz de procurar, seleccionar e analisar informações para tomar uma decisão sob grande pressão do tempo;
- ☐ ser capaz de hierarquizar as informações e os condicionalismos;
- ☐ ser capaz de classificar as informações para que estejam acessíveis a qualquer momento;
- ☐ ser capaz de trabalhar com eficácia, e de forma intercalada, sobre vários assuntos ao mesmo tempo;
- ☐ interiorizar as relações entre os prazos estabelecidos e os meios atribuídos, como condicionantes da definição do seu trabalho.

As capacidades comportamentais colectivas que se exigem

- ☐ Ser capaz de cooperar com pessoas com diversos modos de ser e sem necessidade de moderadores;
- ☐ ser capaz de intuir correctamente o seu lugar na organização colectiva;
- ☐ ser capaz de informar/comunicar com discernimento;
- ☐ ser capaz de transmitir aos outros os seus próprios conhecimentos de uma forma que lhes seja útil.

É necessário irmos mais longe na avaliação das exigências comportamentais relacionadas com o que foi dito sobre stress. Na medida em que as actividades profissionais têm como características estruturais a sua instabilidade e imprevisibilidade, o facto de estarem inseridas em universos relacionais delicados e gerarem constantemente conflitos de prioridades e de interesses, deve concluir-se que as capacidades para enfrentar este tipo de situações se tornam, também elas, competências genéricas, exigíveis a todos os candidatos a um emprego.

A educação/formação e os diplomas.

Tal como acontece com as outras actividades produtivas, as instituições que dependem da educação/formação são não só atingidas pe-

⁽¹⁴⁾ Não é, portanto, por acaso que se vê surgir por toda a parte, no mundo da gestão dos recursos humanos, uma retórica proveniente da competição desportiva e que faz eco da retórica belicista no mundo empresarial. Trata-se de criar uma espécie de mediação “soft” que, em última instância, se revela bastante cínica, entre intervenientes que têm vantagem em compreender que devem cooperar para aumentarem os seus desempenhos colectivos e, por esta via e como contrapartida, também os seus desempenhos individuais.



las evoluções paradigmáticas que acabámos de referir através dos serviços prestados - a produção das capacidades exigidas - mas também na sua organização produtiva, através de pelo menos três das suas dimensões constitutivas, designadamente a cooperação/concorrência, que se generaliza a todos os estabelecimentos e que se traduz pela constituição de alianças/consórcios nacionais ou supranacionais (Iribarne, 2002); a “liquidez”, que se traduz na ênfase colocada na “formação ao longo da vida” (Iribarne, 1996); e a “virtualidade”, através da “aprendizagem electrónica” (*e-learning*) e do ensino à distância (Kreher, 2001; *Revista Europeia Formação profissional* 2002; Pollmann, 2004).

A empresa que aprende. Relativamente às NTIC e às suas utilizações, a vontade demonstrada pelos empregadores de desconstruir o modelo de Taylor/Ford, associada à sua vontade de acelerar a constituição de uma nova organização produtiva dotada de propriedades já aqui esboçadas, leva-os a pôr a tónica no *knowledge management* (gestão do conhecimento) e na *e-learning* para favorecer a constituição de uma “empresa que aprende”, ou seja, uma empresa que seja capaz de co-produzir continuamente análises (*outputs*) de serviços prestados aos clientes e receber dados (*inputs*) sobre capacidades de produção através de aprendizagens individuais e colectivas (*Centre for Educational Research and Innovation*, 2000; Dierkes et al., 2001). Trata-se, pois, para as empresas, de reendogeneizar e de especificar, em ligação com a produção de “serviços electrónicos” (*e-services*), as capacidades produtivas julgadas necessárias à produção e renovação contínua das suas vantagens competitivas.

A certificação dos conhecimentos e das capacidades profissionais adquiridos. Seguindo esta perspectiva, afigura-se lógico que as certificações dos conhecimentos adquiridos em cursos de formação sancionados por diplomas reconhecidos pelo Estado sejam também questionadas. Este questionamento é feito através das exigências de composição dos processos e dos intervenientes na avaliação e no reconhecimento das capacidades adquiridas. Por um lado, fazem-se exigências em matéria de reconhecimento, através dos pedidos de certificação das capacidades profissionais adquiridas por “terceiros encarregados da certificação”, considerados, de facto, mais rigorosos nas suas avaliações, tan-

to das instituições formadoras como dos conteúdos de formação, ou dos conhecimentos e capacidades adquiridas⁽¹⁵⁾. Por outro lado, concretizam-se por intermédio de um pedido, formulado pelas empresas, para estarem presentes no processo de avaliação das capacidades adquiridas.

A um nível mais global, este questionamento faz-se através de uma transferência do sistema de referência do “universo da qualificação” para o da “competência”. A certificação das capacidades expressas em termos de competências efectua-se, com efeito, num duplo movimento que vai da escola para os locais de trabalho e dos professores para os responsáveis hierárquicos das actividades profissionais, ao passo que as empresas afirmam já não acreditar nas virtudes dos “saberes”, que estariam demasiado entorpecidos face à mobilidade do mundo, e pretendem ter a certeza de que podem “recuperar na prática” os resultados dos investimentos feitos em formação. Com efeito, são estas que, em matéria de transferências, se consideram em melhor posição para avaliar a pertinência e a validade dos saberes adquiridos, no próprio contexto das actividades produtivas, ao passo que as organizações sindicais tendem a contestar estas pretensões, ou exigem igualmente estar presentes em nome da luta contra a arbitrariedade⁽¹⁶⁾.

O estatuto e a remuneração dos saberes. Face a estas perspectivas, há três elementos que se nos afiguram essenciais e estão relacionados com:

- ❑ a vontade de desvalorizar o estatuto dos saberes, considerados como “conhecimentos fossilizados” e continuamente ultrapassados em benefício de conhecimentos operativos, ou seja, continuamente mobilizáveis para os processos produtivos imediatos;
- ❑ a vontade de não remunerar estes conhecimentos, a menos que sejam efectivamente mobilizados para processos produtivos identificáveis e avaliáveis nos seus resultados individualizados;
- ❑ a vontade de não pagar o trabalho efectuado até que este tenha sido valorizado nos mercados de produtos ou serviços.

Assim sendo, e seguindo a bem conhecida lógica das análises conduzidas em termos de “capital humano”, a “taxa de rendimento da educação” - aquilo a que os anglo-

⁽¹⁵⁾ Reencontramos nesta matéria, no domínio da educação/formação, um prolongamento do fenómeno mais global da certificação, fenómeno esse desencadeado no domínio da qualidade com as normas ISO 9000, posteriormente alargadas ao domínio do ambiente com as normas ISO 14000.

⁽¹⁶⁾ Através deste movimento reencontramos um outro elemento de um regresso ao modelo artesanal. Com efeito, neste modelo as unidades de lugar e de tempo da formação e do trabalho eram dominantes e a validação e a certificação das competências adquiridas era efectuada estritamente no quadro das profissões, que estavam organizadas, é certo, em corporações.



saxónicos chamam o *pay-back* de uma formação - torna-se um elemento essencial da sua avaliação, apresentando, como corolário, tendência para favorecer uma individualização das remunerações.

Os compromissos sociais e a “e-regulação” (e-regulation)

Por fim, e a um nível ainda mais global, as transferências observadas nas regras, nas normas e nos procedimentos vêm desestabilizar igualmente os compromissos sociais que, através dos grandes movimentos do século XX, permitiram o aparecimento e a constituição da actual classe dos assalariados. Esta desestabilização afecta o poder público através do questionamento do “Estado-Providência”. Este questionamento traduz-se, a nível internacional, por uma redução do perímetro e da legitimidade de intervenção dos Estados, procurando os acordos de livre comércio assimilar as legislações nacionais que asseguram a protecção social a violações da livre concorrência (Arnaud, 2004). A nível nacional, traduz-se numa vontade de dar mais espaço às relações profissionais, consideradas como a pedra angular da regulação colectiva da relação salarial do modelo Ford, através do papel que desempenha na elaboração das regras e das normas (Le Goff, 2004). Num caso como noutro, o lugar concedido à legislação e à regulamentação tende a ver-se reduzido em benefício de acordos e contratos.

As relações profissionais, pelo seu lado, são questionadas quanto à arquitectura dos seus níveis de regulação, as modalidades e conteúdos das negociações que lhes estão associadas e os intervenientes chamados a participar na elaboração das regras. Na União Europeia assiste-se, nesta matéria, a uma dupla transferência, que se opera a partir das negociações centrais, cuja legitimidade de intervenção tende a enfraquecer. De um lado, e em nome de uma maior flexibilidade e de um melhor ajustamento às realidades do “terreno”, regista-se uma primeira transferência, por impulso dos empregadores, no sentido das empresas e dos seus estabelecimentos, assim como, sob a influência do modelo dos Estados Federados, no sentido das colectividades territoriais a diferentes níveis (Jobert, 2000; Tallard, 2000) ⁽¹⁷⁾. Pelo contrário, uma transferência no sentido supranacional está sujeita aos condicionalismos da construção europeia.

O ciberindustrialismo, cuja aparição traduz a emergência da Internet no domínio das relações profissionais, constitui também ele uma novidade na regulação colectiva e vem interferir neste âmbito a vários níveis. Por um lado, com o correio electrónico e os sítios Web, interfere ao nível dos sindicatos tradicionais no domínio clássico da informação dos seus “mandantes”, através da renovação dos suportes de informação e de comunicação. Por outro, com o aparecimento dos “ciberconflitos”, interfere na “mobilização” em caso de confrontos. Assistimos, assim, ao aparecimento de novos intervenientes que se convidam para os processos de regulação, pondo em causa não apenas os lugares e modalidades do conflito, mas também os monopólios dos intervenientes tradicionais na negociação, isto é, os sindicatos que beneficiam de uma delegação electiva. De uma forma mais genérica, assiste-se ao aparecimento, através de extensões das “coordenações” tradicionais, de autoproclamadas representações que, apoiando-se cada vez mais na Internet e na “rede planetária”, se autoconvidam em nome da representação da “base”. Estes intervenientes procuram transferir os locais das acções para o exterior da empresa - para a ágora - e tentam introduzir no jogo novos intervenientes - como os consumidores/clientes -, tendo como objectivo alterar as relações de força na negociação. A Web e o plano associativo tornam-se, assim, o suporte de uma reivindicação de uma outra democracia, uma democracia participativa e considerada mais representativa ⁽¹⁸⁾.

Ficou claro que, por detrás da “@-empresa” e do paradigma produtivo que lhe está associado sob o conceito de globalização, se exortam as nossas sociedades “pós-industriais” a fazerem inflexões espectaculares, se comparadas com as trajectórias que tiveram ao longo do século passado. Estas inflexões tiveram o seu início no final da década de setenta, quando se operou uma primeira alteração das relações de forças em prol dos clientes e em detrimento dos fornecedores. Este fenómeno prosseguiu nas décadas de oitenta e noventa, com o aumento destas reviravoltas para benefício dos detentores de capitais e em detrimento dos que forneciam a mão-de-obra. No dealbar do século XXI é, assim, uma generalização da economia de mercado que procura impor-se, na perspectiva de um aprofundamento do modelo de Adam Smith, modernizado pelo modelo de Schumpeter: a destruição criativa (Smith, 1991; Schumpeter, 1965). Ainda

⁽¹⁷⁾ Esta observação aplica-se, provavelmente e de forma mais específica, à França, onde é conhecido o peso do Estado central.

⁽¹⁸⁾ Estes movimentos podem ser observados a um nível de macro-regulação planetária com a organização de manifestações “antiglobalização” por ocasião das diferentes reuniões da OMC ou do G7, G8, cimeiras de Seattle, de Génova, etc., ou por ocasião das “cimeiras alternativas” a Davos, organizadas em Porto Alegre. Foram também observados nos conflitos na Danone, com a criação de um sítio Web pirata que imitava o da empresa e convidava os consumidores/clientes a boicotar os seus produtos. Ver J.-E. Ray, op. cit., p. 177 a 239.

⁽¹⁹⁾ Trata-se, mais precisamente, do modelo liberal que nasceu na Inglaterra calvinista e foi erigido em doutrina para atingir o universalismo. Historicamente, a França tentou, em diferentes épocas, apropriar-se dele e aplicá-lo, melhor ou pior, sem nunca o ter conseguido (Jaume, 1997).



de forma mais fundamental, é o modelo de uma democracia liberal ao gosto anglo-saxónico que nos é proposto como referência universal (Weber, 1987), um modelo revisitado pelas TIC, com a figura emblemática do “burguês” como ideal social de acumulação e repartição da riqueza (Sombart, 1966; Pönteil, 1968; Granou, 1977) ⁽¹⁹⁾.

Conclusões

O objectivo deste exercício é propor uma construção paradigmática equivalente àque-la que foi possível realizar anteriormente em relação aos modelos da Ford e da Toyota, assentando um no quadro de um paradigma de “produção industrial normalizada em massa” e outro no quadro de um paradigma de “produção pós-industrial de especificidade normalizada”. Para nós, o traço dominante deste novo paradigma é a capacidade de se basear, de uma forma generalizada, na competição, assim como no risco e na incerteza (Beck, 1992). Neste universo de competição desenfreada, toda a gente é chamada a cooperar com todos e a concorrer com todos. De igual modo, neste universo generalizado de risco e de incerteza, ninguém pode prometer nada a ninguém e todos são chamados a aceitar uma fragilização através da precariedade do vínculo social, fragilização essa que se estende ao conjunto da vida familiar a partir da esfera do trabalho (Sennett, 1998; Supiot, 2004). Com efeito, no acesso a riquezas desigualmente distribuídas só se espera que os “me-

lhores” ganhem, enquanto os primeiros lugares são continuamente postos em leilão pelo jogo das inovações. Pela lógica, nem ninguém nem nenhuma instituição deverá escapar a este modelo de exigência de um desempenho, nem mesmo os intervenientes e as instituições de educação/formação (Iribarne, 2002), sendo que o modelo emblemático do indivíduo com bom desempenho que é proposto como corolário é o do artista (Menger, 2002) ou do desportista colocado entre os dez melhores.

A elaboração de um tal quadro analítico e interpretativo parece-nos indispensável para poder compreender o que se passa actualmente nos diferentes países da União Europeia, com as suas tensões e os seus desafios. Tal é válido tanto em matéria de transformação da “qualidade” do trabalho como em matéria de passagem da qualificação à competência, ou transformação das capacidades profissionais exigidas pelos empregadores (Oiry, 2004), ou, para terminar, em matéria dos conteúdos das formações e do ajustamento nas relações formação/emprego. Com efeito, é apenas o relacionamento da dinâmica dos modelos e dos paradigmas com as construções societárias que permite compreender as formas das transformações em curso nos diferentes países, com as dificuldades que estas encontram ou suscitam. Tal é válido tanto a nível microindustrial, para as práticas de gestão, como a nível macrosocial, para as políticas públicas.

Bibliografia

Arnaud, A.-J. *Entre modernité et mondialisation. Leçons d'histoire de la philosophie du droit et de l'État*. Paris, L.G.D.J., Maison des sciences de l'homme, Col. Droit et société, 2004 2.^a edição.

Bagnasco, A.; Sabel, C. F. *PME et développement économique en Europe*. Paris, La Découverte, Col. Recherches, 1994.

Beck, U. *The Risk Society*. Sage Publications, Londres: 1992.

Benghozi, P.-J.; Flichy, P.; d'Iribarne, A. Le développement des NTIC dans les entreprises françaises: premiers constats. In: Benghozi P.-J., Flichy P., d'Iribarne A., (coordenação do dossier) *Internet en entreprise, Réseaux*, 2000, vol. 18, n.º 104, p. 33 a 57.

Boyer, R. *Une théorie du capitalisme est-elle possible?* Odile Jacob, Paris: 2004.

Capdevielle, J. *Modernité du corporatisme*. Paris, Presses de Sciences Po, 2001.

Caron, F. *Les deux révolutions industrielles du XXème siècle*. Albin Michel, Col. L'évolution de l'humanité. Paris: 1997.

Castells, M. *La galaxie Internet*. Fayard, Paris: 2001 (tradução francesa).

Centre for Educational Research and Innovation. *Knowledge management in the learning society: education and skills*. Paris, OCDE, 2000.

CEE, Croissance, compétitivité, emploi. Livre blanc, Boletim da Comissão Europeia, Suplemento 6/93, Luxemburgo, 1993.

DARES. L'utilisation de l'informatique et des nouvelles technologies par les salariés, Ministère de l'emploi et de la solidarité. *Les Dossiers de la DARES*, 2001, n.º 1, La documentation française, Paris.

Danzin, A.; Quignaux, J.-P.; Toporkoff, S. *Net Tr@vail: Création, destruction de métiers*, Economica, Paris, 2001.

De Bandt, J.; Gadrey, J. *Relations de service, marchés de services*. CNRS Editions, Paris: 1994.

Dierkes, M.; Berthoin, Antal, A.; Child, J.; Nonaka Ikujiro. *Handbook of organizational learning & knowledge*. Oxford University Press, Oxford, 2001.

Palavras-chave

Internet,
enterprise,
network,
work,
competencies,
vocational training.



Eiglier, P.; Langeard, E. *Servuction*. Mc Graw Hill, Paris: 1987.

Etthighoffer, D. *L'entreprise virtuelle*. Les Editions d'Organisation, Col. Tendances, Nouvelle édition, Paris, 2001.

Granou, A. *La bourgeoisie financière au pouvoir*. François Maspero, Col. Cahiers libres 321/322, Paris: 1977.

Gilles, B. (éd.). *Histoire des techniques*, Gallimard, Col. La Pléiade, Paris, 1978. Institut Chronopost, Temps sociaux - Les TIC changent-elles la donne?, *Tempos*, Janeiro de 2005, n.º 03.

Institut des métiers. *Centres d'appels et nouveaux modes de travail*. France Télécom, Paris: 2001.

d'Iribarne, A. Une lecture des paradigmes du Livre blanc sur l'éducation et la formation: éléments pour un débat. *Revista Europeia Formação Profissional*, n.º 8-9/1996, p. 23-32.

d'Iribarne, A. 30 ans du CEREQ. Des qualifications aux compétences: chronique d'un oubli accepté?. In: 30 ans d'analyse, *Formation Emploi*, Outubro-Dezembro de 2001, n.º 76, p. 71-97.

d'Iribarne, A. Quelles stratégies pour les formateurs et les orienteurs dans une économie de la compétition et de la performance?. *Revue Education Permanente*, 2002, n.º 151, p. 127-140.

d'Iribarne, A. Santé au travail et @-entreprise. In: Poltier H. et alii, *Travail et fragilisation*. Editions Payot, Col. Economie, organisation et humanités, Lausana, 2004.

d'Iribarne, A.; Tchobanian, R. Technologies multimédia en réseaux et dynamiques des activités professionnelles: le cas de France Télécom, in, Les enjeux des technologies de l'information et de la communication, *Formation Emploi*, Abril-Junho de 2003, n.º 82, p. 91-105.

d'Iribarne, Ph. *La logique de l'honneur*. Seuil, Paris, 1989.

d'Iribarne, Ph. Coopérer à la belge: la mise en œuvre d'une problématique d'un agenda électronique. In: d' Iribarne Philippe, Henry Alain, Ségal Jean-Pierre, Chevrier Sylvie, Globokar Tatjana. *Cultures et mondialisation*, Seuil, Col. La couleur des idées, Paris, 1998, p. 41-61.

Jaume, L. *L'individu effacé ou le paradoxe du libéralisme français*. Fayard Paris: 1997.

Jobert, A. *Les espaces de la négociation collective, branches et territoires*. Octares, Toulouse, 2000.

Kreher, S. *Empresas virtuais e formação profissional*. *Revista Europeia "Formação Profissional"*, Maio-Agosto 2001, n.º 23.

Lasfargue, Y. *Technomordus, technoexclus? Vivre et travailler à l'ère numérique*. Les Editions d'Organisation, Col. Tendances, Paris, 2000.

Le Goff, J. *Du silence à la parole. Une histoire du droit du travail des années 1830 à nos jours*. Presses universitaires de Rennes, Col. L'univers des normes, Rennes, 2004.

Maurice, M.; Sorge, A. *Embedding Organizations, Societal analysis of actors, organizations and socio-economic context*. John Benjamin's Publishing Company, Amesterdão, 2000.

Menger, P.-M. *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphose du capitalisme*, Le Seuil Col. La république des idées, Paris, 2002.

Oiry, E. *De la Qualification à la Compétence, rupture ou continuité?*, l'Harmattan, Col. Psychologie du travail et ressources humaines, Paris, 2004.

Orgogozo, I. Postmodernisme et action dans un monde incertain. *Thérapie familiale*, Genebra, 2004, vol. 25, n.º 4, p. 433-451.

Pollmann, O. *Aprendizagem electrónica (E-learning) - A universidade virtual inserida no seu contexto!*, *Revista Europeia "Formação profissional"*, Maio-Agosto 2004, n.º31

Ponteil, F. *Les classes bourgeoises et l'avènement de la démocratie*. Albin Michel, Col. L'évolution de l'humanité, Paris, 1968.

Ray, J.-E. *Le droit du Travail à l'épreuve des NTIC*. Editions Liaison, Col. Droit Vivant, Paris, 2001.

Sennett, R. *Le travail sans qualité*. Albin Michel, Col. 10-18, Paris, 2000 (tradução francesa).

Smith, A. *La richesse des nations*. GF-Flammarion, Paris, 1991 (tradução francesa) [publicado em 1776].

Schumpeter, J. *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Payot, Col. La petite bibliothèque, Paris, 1965 (tradução francesa) [publicado em 1942].

Sombart, W. *Le Bourgeois, Contribution à l'histoire morale et intellectuelle de l'homme économique moderne*. Payot, Col. Petite Bibliothèque, Paris, 1966 (tradução francesa) [publicado em 1913].

Supiot, A. (sob a direcção de). *Tisser le lien social*. Editions de la Maison des Sciences de l'homme, Paris, 2004.

Tallard, M. L'action publique en matière de formation professionnelle continue: équité sociale ou extension de gouvernance? In: Tallard Michèle, Théret Bruno e Uri Didier (sob a direcção de), *Innovations institutionnelles et territoires*. L'Harmattan, Paris, 2000, p. 129-156.

Weber, E. *Une histoire de l'Europe. Hommes, cultures et sociétés de la Renaissance à nos jours*. Fayard, Paris, 1987, 2 volumes (tradução francesa) [publicado em 1971].

Zune, Marc. Technologies de l'information et de la communication: quelles logiques professionnelles?. *Formation Emploi*, Abril-Junho de 2003, n.º 82, p. 11-21.

**Anke****Grotlüschen**

*Professora auxiliar
de aprendizagem ao
longo da vida no
Instituto para a
Educação de Adultos
da Universidade de
Bremen*



Uma teoria de aprendizagem crítica sobrevive e ganha novo fôlego. A epistemologia do sujeito exige que o aluno seja levado a sério. Confere visibilidade às suas razões e resistências. Uma exigência demasiado radical para a Escola, porque não permite um plano de aprendizagem fixo. Na formação contínua, contudo, é profícua.

São delineados alguns conceitos nucleares, designadamente a aprendizagem expansiva, a aprendizagem defensiva e o discurso fundamentador. Referem-se críticas conhecidas como, por exemplo, a utilização da análise do poder de Foucault e a completa ausência da aprendizagem informal. As associações ao construtivismo, à teoria do hábito e à governamentalidade, debatidas em conferências, demonstram o alcance da teoria.

(1) O Congresso "Formação ao longo da vida" foi organizado em 2004 em Zurique pela: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Sociedade Alemã das Ciências da Educação), Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (Sociedade Suíça de Investigação em Formação), Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Sociedade Suíça para a Formação de Professores) e Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (Sociedade Austríaca de Investigação e Desenvolvimento da Formação) (<http://www.paed-kongress04.unizh.ch/home.html>).

(2) Um trabalho sobre a tradução dos conceitos teóricos para inglês, com o resumo e uma apresentação em Powerpoint baseada no chamado "Livro da aprendizagem", de 1993, pode ser consultado em www.lern-site.net ou www.anke-grotlueschen.de

Aprendizagem expansiva: Oportunidades e limites de uma teoria de aprendizagem centrada na perspectiva do sujeito

A União Europeia propôs-se o objectivo de se tornar até 2010 na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo. Neste contexto, a aprendizagem ao longo da vida e em todas as esferas da vida, considerada por 90% dos cidadãos comunitários entrevistados no último inquérito do Eurobarómetro, pelo menos em certa medida, de importante (Cedefop, 2003, p. 5), assume carácter prioritário. Estas abordagens reflectem-se igualmente na orientação de fóruns científicos fundamentais. O congresso de educação e formação das sociedades alemãs, suíças e austríacas, realizado em Zurique 2004 (1), por exemplo, teve por lema a "Formação ao longo da vida", reconhecendo, assim, explicitamente, a importância da formação contínua para a Escola e a Universidade. Em debate estão temas como a "aprendizagem", mais precisamente o conceito de aprendizagem expansiva. Um grupo de trabalho homónimo analisa as oportunidades e os limites da designada epistemologia do sujeito (publicado pelos editores Faulstich, Ludwig, 2004). O que está realmente por detrás deste conceito? Por que motivo se assiste, precisamente agora, a uma ampla recepção desta teoria? Estas questões pretendem suscitar a discussão europeia em torno de um debate teórico (por vezes demasiado) alemão. Retomo aqui, em especial, os contributos críticos que abordam as oportunidades e os limites de uma teoria de aprendizagem centrada na perspectiva do sujeito. Procurarei demonstrar que a diferença é marcada pelo aparecimento, no século XXI, de uma segunda geração de investigadores que se debruça sobre a aprendizagem expansiva e a teoria de aprendizagem centrada na perspectiva do sujeito, que lhe subjaz (2).

Conceitos fundamentais: Aprendizagem expansiva e lógica de fundamentação

O que é a aprendizagem expansiva? A melhor explicação é-nos dada pelo próprio criador do conceito, Klaus Holzkamp (ver caixa p. 20). A abordagem epistemológica na perspectiva do sujeito é descrita de forma particularmente acessível numa entrevista concedida a Rolf Arnold, que acaba de ser novamente publicada por Faulstich/ Ludwig, em 2004.

Inquirido sobre a sua definição de aprendizagem, Holzkamp respondeu: "Tradicionalmente, entende-se que existe aprendizagem quando os respectivos processos... são promovidos por terceiros." Holzkamp alude aqui ao que ele designa por "falácia do ensino=aprendizagem", que acompanha todas as correntes pedagógicas, segundo a qual: onde se ensina, aparentemente também se aprende. Será assim? Holzkamp continua: "Pelo contrário, eu penso que a aprendizagem intencional, isto é, propositada e planeada, só surge quando o próprio sujeito da aprendizagem tem razões para isso" (Holzkamp, 2004, p. 29). Aqui reside, precisamente, a mudança de paradigma que torna o conceito tão atractivo: A aprendizagem não é descodificada do lado de quem a ministra. Não é por o ensino ser melhor que a aprendizagem se torna melhor. Mesmo um bom docente é obrigado a admitir que os alunos não podem ser controlados: não podemos produzir ou planejar a aprendizagem, ficará sempre ao critério dos alunos mudar de ideias ou negar-se ao esforço de aprender. Por conseguinte, mesmo numa perspectiva epistemológica e de in-



vestigação, a aprendizagem é sempre percebida como uma questão do sujeito, isto é, concebida do ponto de vista do sujeito. Mas por que razão iria uma pessoa aprender seja o que for, se não for incentivada nesse sentido pelo docente e educador? Klaus Holzkamp explica na entrevista: “Existe aprendizagem sempre que o sujeito é confrontado com obstáculos ou resistências nas ações que normalmente pratica” (Holzkamp, 2004, p. 29). Logo, o interesse prático contribui para a motivação da aprendizagem. Jean Lave e Etienne Wenger estariam de acordo neste ponto. O seu muito respeitado conceito de participação numa comunidade de prática (*Community of Practice*) descreve o interesse em aprender exactamente desta forma. De facto, a participação (*Participation*) é uma razão para aprender: “eu” aprendo, porque “eu” quero participar na comunidade de prática (cf. Lave, Wenger, 1991 e Wenger, 1998). Esta ideia tem muita afinidade com o problema da acção descrito por Holzkamp, o que não admira, pois Lave e Holzkamp cultivavam um intercâmbio criativo (cf. *Forum Kritische Psychologie* N.º 38). Perante uma teoria de aprendizagem, sobejamente divulgada e amplamente aceite pelo Ensino Aberto e à Distância, que atribui ao aluno o papel central⁽³⁾, dir-se-ia não haver razão para investir na leitura adicional de nada menos que mil e quinhentas páginas de pesada literatura. Que tem a categoria aprendizagem expansiva de tão especial e que papel desempenha o sujeito na epistemologia do sujeito, que justifique essa leitura?

Conceitos fundamentais e paradigmas

A aprendizagem expansiva significa: “Eu” aprendo, devido ao meu problema de acção, precisamente aquilo que tenho de aprender para prosseguir as minhas actividades e alargar as minhas possibilidades de acção. A categoria pode ser precisada por oposição ao outro extremo, isto é a aprendizagem defensiva: Opto pela aprendizagem defensiva apenas porque vejo que o meu mundo actual está a ser ameaçado e não posso reagir a essa situação sem ser através da aprendizagem. Estamos perante um problema? Sim, e todos o conhecemos. Todos sabemos que a aprendizagem defensiva não é eficaz. Todos tivemos aulas de línguas na escola durante muitos anos e praticamente nada retivemos de tanto russo, francês ou espanhol. Em contrapartida, se a língua for

relacionada com a acção, seremos capazes de a aprender com grande rapidez. A que se deve a ineficácia da aprendizagem defensiva? A teoria científica do sujeito é, ainda hoje, o único modelo de aprendizagem que conceptualiza estas realidades: Fazer batota, recorrer a cábulas, memorizar para logo esquecer são procedimentos típicos de uma aprendizagem defensiva. Ou dito de forma mais abstracta: são recursos utilizados pelos alunos para satisfazerem “os docentes e se furtarem a sanções”, isto é, para demonstrarem ou até fingirem uma aprendizagem bem sucedida” (Holzkamp, 2004, p. 30). É possível, por conseguinte, formular e compreender a aprendizagem expansiva por oposição à aprendizagem defensiva.

Por outro lado, a teoria do sujeito representa uma abordagem científica inovadora. Abandona os modelos causais de causa-efeito que dominaram desde o behaviourismo (Skinner, Watson), o cognitivismo (Bandura, Bruner) e a teoria sociocultural (Vygotsky, Leontjew, Galperin) e que, cada vez mais aperfeiçoados, se aplicam ainda no construtivismo (Maturana, Varela). Que se pretende? A teoria reclama que se adopte a perspectiva do sujeito para reflectir sobre as asserções científicas, isto é, o investigador tem de se colocar no lugar do sujeito. Uma vez adoptada a perspectiva do sujeito⁽⁴⁾, podemos compreender por que razão alguém aprende ou não aprende. É possível, por conseguinte, estudar as razões e não se ater a meras condições, na esperança de que estas consigam prever os comportamentos de aprendizagem. As razões e as condições serão assim tão diferentes? O exemplo seguinte ajudará a esclarecer o que está em causa: racionalmente, um homem lê o jornal, porque quer aprender algo sobre o mundo. Esta relação está reconstruída logicamente como razão e pode ser generalizada. Todavia, refere-se a seres vivos dotados de intenções e planos. Quando falamos de plantas e de matéria, a gramática não funciona: uma maçã cai racionalmente ao chão, se a deixarem cair? Esta frase não faz sentido do ponto de vista gramatical. Como vemos, a Natureza funciona seguindo o princípio da causalidade, em binómios de causa-efeito, sem a faculdade de raciocinar, mas com leis próprias. Contudo, torna-se mais fácil explicar o tecido humano ou o tecido social se incluirmos a razão e o sentimento (com a lamentável perda dessas leis).

A psicologia crítica foi ignorada durante muito tempo. Durante a Guerra Fria tinha adoptado uma posição demasiado radical para ser recebida pela sua geração. Actualmente, uma segunda geração de investigadores pedagógicos aplica a conceptualidade acutilante em trabalhos empíricos e imprime um cunho diferenciado à teoria. Cresce o número de aplicações práticas, conquanto ainda existam poucas traduções para outros países.

⁽³⁾ Em paralelo com o debate sobre a aprendizagem, assiste-se actualmente a uma mudança de paradigma comparável no debate sobre a qualidade, que é descrita, por exemplo, no trabalho de Ulf Ehlers “Qualidade na perspectiva de quem aprende”, publicado na *Revista Europeia Formação Profissional* N.º 29. A nível institucional, a abordagem científica na perspectiva do sujeito é defendida pela ArtSet em Hanôver (www.artset.de), que está a desenvolver um instrumento de medição da qualidade da formação na perspectiva do aluno (www.artset-lqw.de)

⁽⁴⁾ Nesta mesma linha intitula-se o livro de Joachim Ludwig sobre teorias de aprendizagem e de organização: “Compreender os alunos”.



Esta abordagem não é nova na História da Ciência. Tornou-se conhecida com Wilhelm Dilthey que é, aliás, explicitamente rejeitado como referência teórica por Holzkamp (Holzkamp, 1997, p. 260 e 350). A ligação é estabelecida actualmente por Peter Faulstich, que ultrapassa a controvérsia compreensão, própria das Ciências Humanas e Sociais, versus explicação, própria das Ciências da Natureza: “Uma análise mais cuidada revela-nos, porém, que a hermenêutica em Wilhelm Dilthey também (...) não é considerada um método de interpretação, estando fundamentalmente relacionada com o problema da constituição das Ciências Humanas e Sociais perante a ameaça hegemónica das Ciências da Natureza na segunda metade do século XIX. (Faulstich, em preparação) Resumindo, isso significa que Dilthey e a hermenêutica do sujeito coincidem na definição do mundo e da sua teoria como imutáveis e históricos. Esta associação pode ser polémica e de certeza que ainda suscitará debates controversos.

Da análise da teoria de aprendizagem centrada na perspectiva do sujeito podemos retirar, em resumo, dois pares conceptuais de importância central: o primeiro par, a aprendizagem expansiva e a aprendizagem defensiva privilegia o problema da acção e o interesse de aprender dos alunos, e opõe-se à falácia do ensino=aprendizagem. O segundo par, a lógica da condição e a lógica da razão privilegia o sujeito da aprendizagem, as razões, esperanças, apreensões e resistências ao controlo, públicas e secretas, conscientes ou inconscientes, bizarras, tortuosas, magnânimas ou egoístas dos alunos.

Psicologia crítica

Alguns trabalhos baseados na epistemologia do sujeito foram elaborados antes da publicação da primeira obra principal Fundamentos da Psicologia (Holzkamp, 1983). Para além de uma bibliografia, o sítio www.kritische-psychologie.de apresenta textos sobre a epistemologia do sujeito que estão a ser traduzidos para inglês. Esta primeira geração, que estudou a epistemologia do sujeito e as suas aplicações práticas, aprendeu no curso de inúmeras discussões como é difícil mudar um paradigma. A segunda obra principal, Aprender (Holzkamp, 1993) depara-se com menos obstáculos, já que, embora largamente ignorada pelos psicólogos alemães, diz respeito à actividade nuclear da pedagogia.

Na verdade, a obra designada por “Livro da Aprendizagem” já é citada em manuais de ensino geral da pedagogia (Gudjons, 2001, p. 230). Todavia, a crítica radical aqui feita à Escola tradicional impede que o Livro da Aprendizagem seja alvo de uma larga recepção. É por isso que são antes do mais as escolas de a formação profissional e formação contínua que recebem, criticam e continuam a desenvolver a abordagem epistemológica do sujeito Rolf Arnold (1996) tentou, por exemplo, estabelecer uma ligação com o seu conceito de didática da viabilização, que analisou em duas ocasiões diferentes. Com base num construtivismo moderado e na teoria da epistemologia do sujeito, usa a respectiva conceptualidade para criticar a falácia do ensino=aprendizagem. A obra de Rolf Arnold e Horst Siebert sobre o modelo construtivista da formação de adultos (1999, p. 5) recebe a teoria de aprendizagem centrada na perspectiva do sujeito e Siebert (2003, p. 317) estabeleceu entretanto relações entre os sistemas teóricos (Grotlüschen 2003, pp. 35 e seguintes) no centro da controvérsia.

Socorrendo-se de uma outra conceptualidade, a didática da mediação, Peter Faulstich reformula o papel dos docentes, afirmando que lhes compete mediar entre o conteúdo da aprendizagem e o discente, ou seja, cabe-lhes formular razões de aprendizagem (Faulstich, Zeuner, 1999, p. 52). Em paralelo com a construção teórica, os sistemas de categorias da epistemologia do sujeito estão a ser utilizados em diversos trabalhos de investigação sobre o tema da aprendizagem electrónica (*eLearning*) (Patricia Arnold, 2001 e 2003; Grotlüschen, 2003). Um debate teórico sobre a aprendizagem electrónica (*eLearning*), recentemente lançado por iniciativa de Gerhard Zimmer, também faz referência a paradigmas epistemológicos do sujeito (Zimmer, 2001).

Christine Zeuner e Peter Faulstich têm em mãos a tarefa de reunir e enquadrar os trabalhos de uma investigação “orientada na perspectiva do sujeito”, realizados na área da formação de adultos, estando a obter bons resultados, designadamente no domínio da investigação biográfica, onde existe uma longa tradição histórica (Faulstich, Zeuner, em preparação).

Em resumo, é possível reconhecer uma segunda geração de pedagogos, nomeadamente da área da formação de adultos e da



formação profissional, que utiliza a construção teórica da epistemologia do sujeito no contexto da aprendizagem virtual.

Teoria à sombra do Muro de Berlim

No início do trabalho referi que a epistemologia do sujeito é amplamente debatida na Alemanha em contextos de relevância nacional. Esse facto prende-se com determinados acontecimentos históricos que, apesar de afectarem de forma meramente implícita o debate, acabam por nunca o abandonar. Parece-me conveniente libertar algum lastro nacional, que viabilize uma passagem de testemunho efectiva do produto da investigação conceptual para uma segunda geração de epistemólogos, na continuação, por exemplo, dos debates de Zurique. Importa não esquecer que, ao nível das aplicações práticas, se abordam na formação contínua em França, na Bélgica ou na Noruega conceitos de aprendizagem que remetem para o significado (*“Bedeutung, Sinn, Meaning, Sens”*) e para o interesse como momento recorrente de uma aprendizagem bem sucedida. Chegou o momento, em minha opinião, de enquadrar estas abordagens numa teoria que encare a aprendizagem na perspectiva do sujeito e explique o significado no contexto do sucesso de aprendizagem. Mas regressemos à História.

A psicologia crítica, como é designada esta variante teórica desde a separação institucional ocorrida no curso de psicologia da Universidade Livre de Berlim em 1971, nasceu do confronto directo com o movimento estudantil e a leitura de Marx, com a Guerra Fria e com a presença do Muro de Berlim. Num enclave geograficamente situado em pleno território da antiga RDA, nasceu um grupo de trabalho. Frigga e Wolfgang F. Haug aderem ao grupo que, sob o título “Grupo de projecto Automação e Qualificação (PAQ)” publica diversos trabalhos em conjunto. Entre os parceiros de debate nacionais encontra-se a redacção do “Fórum de Psicologia Crítica” (em 1997, para o caderno temático “Aprender. Colóquio Holzkamp”, composta por: Ole Dreier, Frigga Haug, Wolfgang Maiers, Morus Markard, Christof Ohm, Ute Osterkamp e Gisela Ulmann).

A psicologia crítica tem de lutar com correntes marxistas pelo direito à sua própria teoria do sujeito e de negociar com a psicologia empírico-analítica o direito a um mé-

todo de investigação hermenêutico orientado para o entendimento. Nesse processo surgiram muitas limitações que, na actual situação histórica se afiguram superáveis, em particular quando se considera o plano internacional. O grupo de trabalho de Berlim manteve durante anos um debate construtivo com Jean Lave (Universidade de Berkeley) e Ole Dreier (Universidade de Copenhaga), bem como com Charles W. Tolman (Universidade de Victoria, Canadá).

A abertura da RDA e a queda da ditadura do *Realsozialismus* (socialismo real) colocou a psicologia crítica na Alemanha em estado latente de suspeita ideológica, embora, talvez com alguma precipitação, se esteja a deitar fora o bebé com a água do banho. Compete agora a uma segunda geração desvendar os conceitos teóricos sustentáveis do confronto de métodos e da Guerra Fria, no sentido de obter um extracto da epistemologia do sujeito e, em especial, da sua teoria da aprendizagem, que possa enriquecer o debate europeu.

Renovação, crítica e ligações actuais

As ligações com outras teorias, os elementos de renovação e o alargamento de conceitos são inerentes a uma nova recepção que se debruça de forma crítica e numa perspectiva histórica com uma teoria que fez escola. Para escapar ao perigo da estagnação, o velho tem de se permitir ser descoberto pelo novo, caso contrário não passará de um dogma para memorizar (Dewey, 1989, p. 80, Original 1920). É neste sentido que devem ser entendidas algumas ligações e contradições.

Mal o Livro da Aprendizagem foi dado à estampa, foi questionada a forma como Holzkamp articulou a análise do poder de Michel Foucault. Parece ser de facto problemático analisar a obra “Vigiar e Punir” de Foucault (1975, al. 1977) na perspectiva da tradição marxista (Holzkamp, 1997, p. 273). Seria conveniente, aliás, analisar também todas as obras subsequentes de Michel Foucault até meados dos anos oitenta. A relação entre o indivíduo e a sociedade parece ser um objecto de crítica constante: Hermann J. Forneck baseia-se nos progressos da construção teórica de Foucault (1984), designadamente nos *Governmentality Studies* (Lemke, 2000), para demonstrar que Holzkamp parece partir de um sujeito que, pelo menos em parte, age independentemente da sociedade (cf.



Klaus Holzkamp nasceu em 30 de Novembro de 1927 e faleceu em 1 de Novembro de 1995. Prestou provas de doutoramento para comprovação da excelência das suas capacidades de investigador e docente, em 1963, ano em que deu a sua primeira aula, tendo sido nomeado Professor Catedrático de Psicologia da Universidade Livre de Berlim em 1967. Nessa época eclodiu o movimento estudantil, que reclama uma ciência socialmente responsável. Holzkamp não se coíbe de aprender com os estudantes que lêem Marx. Nasce um projecto, o Schülerladen Rote Freiheit (Associação de Alunos Liberdade Vermelha): Requerido pelos estudantes, sob a responsabilidade científica de Klaus Holzkamp, o Schülerladen inicia-se em 1969. O trabalho termina em 1970 com um programa de televisão. Segundo a companheira de armas e cientista Ute Osterkamp, esta experiência fracassada demonstra que a “boa vontade” por si só não basta e que são necessárias outras bases teóricas. Um entendimento renovado da psicologia, democrático e comprometido com uma sociedade mais humana, levou à rejeição da psicologia tradicional e abriu caminho à epistemologia do sujeito. Em 1983 é publicada a obra principal *Fundamentos da Psicologia, a que se segue Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. [Aprender. Uma abordagem epistemológica do sujeito.]* 1993.

Esta abordagem teórica da aprendizagem adopta, para além dos postulados do movimento estudantil, teoremas pós-estruturalistas da sociologia francesa (Michel Foucault). A psicologia crítica manifesta-se hoje como Instituto da Universidade Livre de Berlim, através de uma sociedade própria, a Sociedade para a Investigação e a Prática da Epistemologia do Sujeito (GSFP), de um extenso arquivo on-line com bibliografia das recepções (www.kritische-psychologie.de), de uma lista de mailing (www.crit-psych@yahoogroups.de) com várias centenas de membros internacionais e de uma revista impressa *Forum Kritische Psychologie /FKP* pela editora Argument-Verlag. Os novos estudos utilizam sobretudo a obra teórica “*Aprender. Uma abordagem epistemológica do sujeito*”, de 1993.

Forneck, 2004, p. 258). A crítica de Frigga Haug vai num sentido semelhante, quando exige uma integração mais profunda do conceito do sujeito na cultura, na comunidade e na História (Haug, 2003, pp. 28 e seguintes). Uma segunda linha crítica de Frigga Haug diz respeito à forma como Holzkamp se demarca, com a sua teoria da aprendizagem, da aprendizagem indesejada ou inconsciente (Holzkamp, 1993, p. 184 e Haug, 2003, p. 27). Enquanto Frigga Haug, na linha de Lave (1997), defende um alargamento do conceito de aprendizagem que, por sua vez, estabeleça ligações com a “aprendizagem informal” e o “saber implícito” (Polanyi, 1985), eu própria defendo uma linha de sentido contrário. Considero desejável, na melhor tradição iluminista, que se torne o aluno mais consciente dos seus processos de aprendizagem (implícitos, informais), como forma de o dotar, simultaneamente, de uma crescente competência de auto-aprendiza-

gem (Grotlüschen, 2003, pp. 310 e seguintes e 2004, pp. 14 e seguintes).

Numa era em que a individualidade degenerou numa ideologia neoliberal, é extremamente difícil dar ênfase ao “sujeito”. Poderia objectar-se, precisamente em defesa da psicologia crítica, que ela sempre remeteu para a articulação do sujeito com a sociedade, para a mediação dos significados através dos processos históricos e até para a 11.^a tese de Feuerbach, se quisermos ir assim tão longe. Não restam dúvidas, porém, que um resto de desconforto varre as escolas teóricas. Uma outra teoria, igualmente francesa, é citada por Jürgen Wittpoth e questionada sobre a forma como se liga e demarca da epistemologia do sujeito: trata-se do conceito de hábito, da autoria de Pierre Bourdieu (1987). Partindo do princípio que o hábito é uma representação essencialmente inconsciente, que influencia fortemente os actos subjectivos, é lícito perguntar como vai o sujeito reconhecer os seus próprios interesses? Não poderá a rotina, o meio, o hábito obstruir o olhar do sujeito? Nesta perspectiva, o discente pode estar iludido ou simplesmente indeciso sobre os seus interesses (Wittpoth, 2004, p. 266). Também aqui se aborda, mais uma vez, a relação entre o aluno e a sociedade.

Nesta segunda geração, a recepção e a renovação da epistemologia do sujeito conduzem, de novo, a um debate construtivo em torno da aprendizagem autónoma (Otto Peters, 2004), autodeterminada (Faulstich, Gnahn, 2002), ou mesmo expansiva. Mantém-se, no entanto, como postulado central, o desejo de abordar a sociedade e o indivíduo numa relação de intercâmbio recíproco que permita aos alunos, por exemplo num ambiente de aprendizagem virtual, influenciar os seus conteúdos de aprendizagem, e aos docentes, remeter para exigências de cariz organizacional e social como, por exemplo, a aptidão profissional.



Bibliografia

- Arnold, P.** *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien; state of the art und Handreichung.* Com a colaboração de Larissa Rogner e Anne Thillosen. Com referências para o desenvolvimento da cultura da aprendizagem telemática de Gerhard Zimmer. Münster, Nova Iorque, Munique et. al., 2001
- Arnold, R.** Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Erwachsenenbildungsbegriff. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1996, Ano 42., Cad. 5, pp. 719-730
- Arnold, R.; Siebert, H.** *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit.* Hohengehren: 1999, 3.^a Ed.
- Bourdieu, P.** *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt a.M., 1982
- Cedefop.** *Lebenslanges Lernen: Die Einstellungen der Bürger.* Luxemburgo, 2003
- Dewey, J.** *Die Erneuerung der Philosophie* (Título da Originalausgabe: *Reconstructions in philosophy*, 1946 & 1920). Hamburgo: 1989
- Ehlers, U.** Qualität beim E-Learning. In: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, Ano 2003
- Faulstich, P.** *Lernen begreifen.* Em preparação.
- Faulstich, P.; Gnahn, D.; Seidel, S. (Edit.).** *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung.* Weinheim, Munique: 2002
- Faulstich, P.; Ludwig, J. (Hrsg.).** *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler, 2004
- Faulstich, P.; Zeuner, Ch.** *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten.* Weinheim e Munique: 1999
- Faulstich, P.; Zeuner, Ch.** *Situation und Perspektiven „subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung“.* Em preparação.
- Forneck, H. J.** Randgänge des Lernens - Eine Lerntheorie jenseits des Subjekts? In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Edit.): *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler, 2004, pp. 246-255
- Foucault, M.** *Vigiar e punir. História da violência nas prisões.* Frankfurt a. M., 1977
- Foucault, M.** *O cuidado de si. Sexualidade e Verdade* 3. Frankfurt a.M., 1984
- Grotlüschen, A.** *Widerständiges Lernen im Web - virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung.* Münster et. al., 2003
- Grotlüschen, A.** Lernen lernen - E-Learning lernen. In: *EWI-Report*, Ano 2004, Caderno 28, pp. 14-16
- Gudjons, H.** *Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch.* 7.^a edição, revista e atualizada. Bad Heilbrunn / Obb. 2001
- Haug, F.** *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen.* Hamburgo: 2003
- Holzkamp, K.** *Grundlegung der Psychologie.* Frankfurt a. M., Nova Iorque, 1983
- Holzkamp, K.** *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt a. Nova Iorque, 1993
- Holzkamp, K.** *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand.* Hamburgo, Berlim, 1997
- Holzkamp, K.** *Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß.* Interview zum Thema >Lernen<. Originalmente publicado em Rolf Arnold (Edit.) *Lebendiges Lernen.* Hohengehren, 1996. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Edit.): *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler, 2004, pp. 29-38
- Lave, J.** *On Learning.* In: *Forum Kritische Psychologie. Lernen.* Holzkamp-Colloquium, Ano 1997, Caderno 38, pp. 120-135
- Lave, J.; Wenger, E.** *Situated Learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: 1991
- Lemke, T.** *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität.* Hamburgo: 1997
- Ludwig, J.** *Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten.* Bielefeld: 2000
- Peters, O.** *Visions of autonomous learning.* Keynote Speaker's Hand Out at the Third EDEN Research Workshop "Supporting the Learner in Distance Education and E-Learning". Oldenburg: 2004
- Polanyi, M.** *Implizites Wissen.* Frankfurt a.M., 1985
- Siebert, H.** *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung.* Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Munique/Unterschleißheim: 2003, 4.^a edição
- Wenger, E.** *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity.* Cambridge: 1998
- Wittpoth, J.** *Gerahmte Subjektivität - Über einige ungeklärte Voraussetzungen der „subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens“.* In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Edit.): *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler, 2004, pp. 256-262
- Zimmer, G. M.** *Ausblick: Perspektiven der Entwicklung der telematischen Lernkultur.* In: Arnold, Patricia (Hrsg.): *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien. State-of-the-Art und Handreichung.* Münster, Nova Iorque, Munique et. al., 2001, pp. 126-146

Palavras-chave

Learning theory, expansive learning, motivation, subject-scientific approach, communities of practice, logical reconstruction of reasons.

**Bernhard Buck**

*Perito sénior da FEF
(Fundação Europeia
para a Formação),
Turim*



O presente artigo aborda os principais desafios que a reforma do EFP coloca à profissão docente e às instituições correspondentes, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Embora possam ser aplicados aos países da UE, estes desafios foram identificados no contexto do trabalho desenvolvido pelo autor sobre os países em transição. O artigo descreve as dificuldades enfrentadas pelo sistema de ensino e formação profissional em incorporar a aprendizagem ao longo da vida como um princípio orientador. Em seguida, apresenta algumas abordagens desenvolvidas no âmbito da formação de professores na perspectiva das novas funções pedagógicas, que já não se limitam ao trabalho desenvolvido na sala de aulas, mas que englobam actividades de desenvolvimento escolar e de cooperação com os intervenientes regionais. O presente artigo aborda ainda a questão do novo papel da instituição profissional no contexto da aprendizagem ao longo da vida e termina com uma reflexão sobre a complexa interacção existente entre o plano político e o plano da prática no que diz respeito à reforma da educação e formação profissional.

Desafios da reforma do EFP (Ensino e Formação Profissional) para a profissão docente: uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida

Introdução

As sociedades industrializadas estão a evoluir rapidamente de uma economia baseada na indústria para uma economia baseada no conhecimento, evolução essa que se reflecte na própria natureza do trabalho, em que as profissões enraizadas na produção industrial estão a dar lugar a profissões associadas ao conhecimento e à informação. Esta mudança veio alterar o tipo de conhecimento exigido: o conhecimento específico, encarado como um instrumento de apoio à capacidade de actuação, está a tornar-se mais importante que o conhecimento científico tradicional. Esta tendência levou não só a UE, mas também outros países e organizações transnacionais como a OCDE, o Banco Mundial e a Unesco a reconhecer a necessidade crescente de investir na educação e formação. Esta necessidade foi evidenciada em dois documentos em particular. O Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida da UE chama a atenção de todos os Estados-Membros sobre a importância da educação e formação a longo prazo, como um recurso humano para tornar a Europa uma potência mais competitiva a nível mundial. Contudo, foi o estudo “Programa Internacional para a Avaliação dos Estudantes” (PISA), da OCDE, que introduziu efectivamente a educação na agenda política. Na sequência da onda de choque gerada pelo PISA, em particular nos países da OCDE que se destacaram pela negativa, foram publicadas inúmeras propostas de reformas. Não obstante, a maioria destas propostas não te-

ve o seguimento desejado, na medida em que não contemplava a mudança de modelo empreendida pelos países que o PISA avaliou positivamente (tais como o Canadá e a Nova Zelândia) e que tinha produzido os seus primeiros resultados positivos. Essa mudança de modelo resume-se na expressão “aprendizagem ao longo da vida”. A este respeito, o Memorando da UE apareceu no momento certo.

Reconhecidamente, estamos numa fase inicial de descoberta das implicações da aprendizagem ao longo da vida para a reforma do EFP, muito embora esta fase represente uma ruptura no modo como encaramos a aprendizagem contínua numa época de mudança. Por um lado, existem forças socioeconómicas que levam os países a investir em infra-estruturas de educação e formação, como forma de fazer face à crescente concorrência internacional e de levar os indivíduos a aprenderem mais e mais frequentemente em novos domínios destinados a assegurar uma adaptação funcional para manter os seus níveis de rendimento. Por outro lado, a evolução para uma sociedade baseada no conhecimento oferece oportunidades de desenvolvimento pessoal, que permitem ao indivíduo participar activamente no processo de mudança e na criação de novas perspectivas na vida económica e profissional.

O papel desempenhado pelos professores (e formadores) neste processo de formação é considerado de tal forma essencial, que tanto os países, como as organizações in-



ternacionais já reconheceram a necessidade de mudar o perfil da profissão docente ⁽¹⁾ e a forma como esta é encarada. As funções do professor tornaram-se mais complexas, exigindo um maior nível de auto-confiança, uma maior capacidade de diálogo e uma maior criatividade no seu trabalho. As tarefas do professor já não se limitam ao trabalho na sala de aulas, mas englobam actividades de desenvolvimento escolar e de cooperação com os intervenientes regionais.

As novas funções e tarefas exigem mudanças nas capacidades do professor em matéria de EFP. O próprio carácter destas mudanças não permite que estas sejam vistas como um processo não recorrente e definitivo permanente e exige uma aprendizagem ao longo de toda a carreira profissional dos professores. No entanto, esta necessidade não passa apenas por uma formação formal e as decisões sobre os conteúdos dessa formação não devem ser tomadas apenas por entidades terceiras. Desta forma, os professores não devem limitar-se a apenas frequentar um curso externo numa instituição de formação de professores quando forem solicitados para tal pelos directores de escolas. Os professores têm de assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Têm de aprender a aprender.

A nova perspectiva

O princípio fulcral da aprendizagem ao longo da vida que qualquer sistema educativo deverá interiorizar é o de que o formando individual está no centro dos interesses e deve ser levado em devida consideração. Até ao momento, a educação e a formação profissional têm seguido uma orientação totalmente distinta: não era reconhecida a individualidade do formando e o objectivo era aprender a funcionar de forma objectiva e infalível num contexto muitas vezes hierarquizado. Daí a grande dificuldade para o sistema de EFP em incorporar a aprendizagem ao longo da vida como um princípio orientador. Não obstante, várias tentativas têm sido feitas desde algum tempo no sentido de desenvolver uma nova abordagem de EFP, em que o formando é mais encarado como “um empreendedor”: alguém que tem uma ideia, põe em prática essa ideia de forma independente e tenta concretizá-la com sucesso. Contrastando com o conceito tradicional de EFP, o conceito de aprendizagem ao longo da vida assenta no potencial individual do formando. O objectivo

principal da aprendizagem ao longo da vida consiste em permitir que o formando mobilize e aplique o seu potencial, de modo a conseguir implementar as suas ideias. Ao agir de forma empreendedora, o indivíduo não se limita a seguir instruções dadas pelo professor ou formador. A ênfase é dada às suas próprias ideias ou às ideias do grupo de aprendizagem, que deverão ser postas em prática. O formando deve ser capaz de avaliar as consequências dos seus próprios actos e, sempre que surgirem diferenças de opinião, ser capaz de defender e corrigir o seu próprio ponto de vista de forma convicta. A aprendizagem ao longo da vida só pode ser desenvolvida se existir um elevado grau da liberdade num contexto de grande diversidade de condições e situações. A questão já não reside no simples desempenho de uma função prescrita ou na execução de uma tarefa dada, mas sim no planeamento da própria actividade num contexto de novos desafios.

É por essa razão que o método de aprendizagem em projecto auto-organizado (criação de ideias, aperfeiçoamento, planeamento, implementação e avaliação) é um dos princípios didácticos chave. Os estudantes trabalham numa ideia ou num problema de interesse e relevância imediatos para eles próprios. Este tipo de aprendizagem representa uma ruptura com o método de trabalho tradicional baseado na orientação temática ou disciplinar, uma vez que existe sempre uma perspectiva para ilustrar um aspecto mais abrangente e essencial da realidade. Deste modo os estudantes ficam habilitados a generalizar o seu conhecimento e utilizá-lo em contextos diferentes.

O método de orientação em projecto não contempla apenas a aprendizagem dos estudantes. Qualquer membro de uma organização passa pela aprendizagem de processos que são essenciais para o desenvolvimento organizacional e pessoal.

Uma reflexão sobre competência

O conceito de competência está a ganhar popularidade dentro da nova orientação do EFP. Os formandos têm de desenvolver aptidões dentro dos seus próprios contextos e devem ser-lhes dadas oportunidades para conduzirem o seu próprio desenvolvimento de forma activa. Em termos exactos, “competência” significa capacidade individual para actuar em situações incertas e complexas

(1) Por ‘profissão docente’ no EFP fazemos essencialmente referência a todos os indivíduos (professores, professores formadores, formadores em empresas, instrutores, professores assistentes, directores e supervisores) que têm um papel de treinador, mentor, professor, formador ou supervisor no processo de aprendizagem. A formação de professores e formadores é o processo de aprendizagem ao longo da vida da profissão docente. Esta pode ser formal, não-formal ou informal. Inclui a educação (pré-serviço/inicial), formação/nova formação/actualização(em serviço/contínuo) da profissão docente em instituições públicas e privadas. A formação focará todos os temas que influenciem o processo de aprendizagem do indivíduo, tais como disciplinas, métodos de ensino e de aprendizagem, abordagens pedagógicas/psicológicas/organizacionais, teoria e prática.



num determinado contexto. A competência tem de ser manifestada pelo desempenho, que é o resultado da prática profissional. A prática só pode ocorrer se existir um cenário onde a actividade profissional seja executada. No mundo do trabalho dependente, este cenário corresponde normalmente à organização de uma companhia ou de uma instituição pública. Desta forma, a competência é caracterizada por acções realizadas por um indivíduo em várias situações de trabalho dentro de um determinado contexto organizacional. Esta visão de competência, é dado relevo ao papel desempenhado quer pelo formando individual, quer pela companhia/instituição no desenvolvimento da capacidade profissional do indivíduo. Nesta perspectiva, a organização desempenha um papel importante na socialização do trabalho e na criação de uma identidade profissional.

Este conceito de competência não deve ser confundido com uma percepção redutora e limitada, em que a competência global é decomposta em vários elementos de competência específicos, que o indivíduo mobiliza em situações definidas e recorrentes. As competências são assim (mal) interpretadas como micro-unidades de capacidades isoladas e o profissionalismo de um indivíduo é reduzido a um leque de características (muitas vezes taylorísticas) (Homs, 1997).

A formação do professor orientada pela prática

Se analisarmos o percurso profissional e a função dos professores das escolas profissionais formados pela via tradicional, ficamos com a impressão de que se encontram constantemente “entre duas cadeiras”. Passam pela formação escolar e universitária, mas não têm qualquer contacto real com o sistema de EFP dentro do qual exercerão a sua actividade. E no momento em que comecem a trabalhar como professores de escolas profissionais, estão a formar alunos cujas futuras circunstâncias de trabalho (as formas organizacionais e os métodos de trabalho das empresas) desconhecem. Esta situação é inaceitável.

Regra geral, a formação dos futuros professores do ensino profissional (quando existente) é um tanto fragmentada e não orientada para a prática. Estes futuros professores frequentam um curso de longa duração onde adquirem conhecimentos especializados

em áreas como a engenharia mecânica, a engenharia eléctrica ou a administração de empresas, mas que não dá ênfase suficiente ao trabalho central dos professores, nomeadamente ensinar. Por exemplo, as disciplinas-chave como a aprendizagem em grupo e em projecto, a avaliação de estudantes, a elaboração de relatórios sobre desenvolvimento de aprendizagem e a análise do desempenho diário do professor não são ministradas em qualquer instituição de formação. Os professores não estão qualificados para serem peritos em ensino e aprendizagem. Existe uma divergência flagrante entre o conteúdo da formação do professor e as exigências reais da profissão de docente numa escola profissional. Não existe articulação adequada entre as diferentes áreas de especialização e a prática do ensino, que assegure uma formação prática na escola amplamente apoiada e permita estabelecer uma cooperação entre a universidade e a escola profissional. Uma das explicações reside no facto de a formação do professor assentar nas aptidões relacionadas com as áreas de especialização em si e se estenderem assim a um vasto número de áreas de especialização. Outra explicação reside no facto de os professores universitários que formam os futuros professores de escolas profissionais não terem, de um modo geral, leccionado em escolas profissionais, nem terem alguma vez tido contacto com as profissões para as quais os estudantes das escolas profissionais pretendem qualificar-se. É por essa razão que a formação de professores de escolas profissionais, segundo os padrões modernos, exige a criação de novos centros, com a necessária reorganização da estrutura de formação do professor, bem como a adopção por parte dos professores universitários que formam os futuros professores de uma nova perspectiva com especial ênfase nas competências que melhoram efectivamente a qualidade das escolas profissionais, dos seus professores e dos seus directores (Jansen, 2002).

No contexto da aprendizagem ao longo da vida, a universidade/estabelecimento de ensino superior representa apenas uma das diversas vias de aprendizagem que podem vir a constar do currículo de um professor de EFP. As universidades e os estabelecimentos de ensino superior devem, por essa razão, desenvolver uma nova visão de si próprios, o que implica o reconhecimento de alguns princípios, nomeadamente:



□ a formação inicial dos futuros professores já não corresponde à formação global do professor, sendo apenas a fase inicial de um processo de aprendizagem em vários estágios; isto reduz drasticamente a pressão de aprendizagem exercida sobre os futuros professores, uma vez que existem instituições de educação e formação contínua, que se encontram melhor preparadas para ministrar determinadas disciplinas;

□ os futuros professores não serão capazes de adquirir a competência necessária apenas através do conteúdo e métodos de formação oferecidos pelas universidades/estabelecimentos de ensino superior. A formação inicial dos futuros professores será cada vez mais insuficiente, à medida que aumentar o nível de competência exigido aos professores (quer por parte dos estudantes que pretendem desenvolver as suas capacidades individuais, como por parte das escolas profissionais que se converteram em organizações em aprendizagem e passaram a manter ligação ao mundo do trabalho) e adquirido essencialmente através da prática (no ambiente da sala de aulas/escola/área educativa).

A primeira conclusão a tirar é a de que a formação dos futuros professores de formação profissional deverá estar mais intimamente ligada à realidade do mundo do trabalho (quer do seu próprio mundo do trabalho, quer do mundo do trabalho em que os estudantes estarão inseridos no futuro). A formação de professores nas universidades e estabelecimentos de ensino superior deve, assim, incluir uma componente inicial de carácter prático que reflecta a realidade das escolas profissionais e do mundo do trabalho. Outra conclusão é a de que o programa curricular dos futuros professores deverá estar mais orientado para os problemas, as práticas e as perspectivas de uma escola profissional eficaz. Isto poderá constituir um primeiro e importante contributo para superar a incómoda dicotomia teoria/prática existente nas escolas profissionais. Quanto à perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, o modelo que ainda se aplica (em que existe um professor para ministrar a componente teórica, um formador para a componente prática, cabendo ao estudante relacionar as duas componentes) não se coaduna com a realidade actual nem com uma visão de futuro.

Se pretendermos que este tipo de orientação prática seja solidamente implementado na formação do futuro professor, faz sentido

introduzir um programa que contemple as duas componentes. Os professores com mais experiência e a aptidão pessoal apropriada seriam formados como mentores em escolas profissionais. A cada mentor seriam então atribuídos de um a três futuros professores durante um período de vários meses. O objectivo geral seria desenvolver capacidades docentes. Cada futuro professor teria de estabelecer objectivos de aprendizagem personalizados e desenvolver um trabalho consistente para alcançar estes objectivos no decorrer do seu programa prático. Não caberia apenas ao mentor verificar se os objectivos são atingidos. Os futuros professores seriam igualmente responsáveis pelo controlo do seu próprio progresso.

A segunda componente seria o estabelecimento de parcerias entre a universidade ou estabelecimento de ensino superior e as empresas da região, de forma a proporcionar a cada futuro professor a oportunidade de realizar um trabalho prático numa empresa durante um período de vários meses. Este tipo de parceria não só beneficiaria o estudante, ao adquirir um conhecimento prático dos procedimentos organizacionais da empresa, mas também permitiria à empresa tirar proveito do conhecimento pedagógico adquirido pelo estudante para desenvolver as suas próprias actividades de formação.

Instituição profissional independente e responsável

A capacidade do sistema de EFP para desempenhar um papel crucial na aprendizagem ao longo da vida dos indivíduos depende da capacidade de resposta das instituições de EFP face à mudança, ou seja, se estas instituições conseguem assumir uma posição de relevo na sua região enquanto organizações mais “abertas”, ao serviço de um vasto leque de interesses e de uma ampla clientela. Em primeiro lugar, este objectivo só poderá ser alcançado se os professores estiverem preparados para incorporar reformas complexas no seu trabalho diário. Assim, um dos principais desafios que se colocam à reforma do EFP é o de enveredar por uma abordagem em que a reforma do EFP e o desenvolvimento de recursos humanos na profissão docente se complementam mutuamente. Os decisores políticos devem assegurar que o investimento nos professores é suficiente e proporcional às exigências que lhes são colocadas. Não só as qualificações dos professores devem ser



adequadas, mas também os seus salários e condições de trabalho devem ser suficientemente competitivos para motivá-los a levar a cabo a reforma com êxito.

Um segundo pré-requisito para que a reforma da EFP possa ser empreendida segundo o paradigma da aprendizagem ao longo da vida diz respeito à necessidade de os responsáveis políticos promoverem uma maior auto-responsabilidade e uma maior auto-organização entre instituições de EFP. Este objectivo só poderá ser alcançado a longo prazo se a responsabilidade principal pelos processos de EFP deixar de estar confinada à administração central e for progressivamente transferida para as escolas profissionais directamente implicadas, os seus directores, os professores e os próprios estudantes. Os responsáveis políticos têm de introduzir o princípio de gestão da “assumpção da responsabilidade”, para que possam adoptar as políticas necessárias para lidar com os problemas e desafios que surgem, sem terem de enveredar por procedimentos administrativos complexos. A administração central tem de abandonar a sua prática actual em que percursos educativos são minuciosamente planeados com antecedência e o financiamento das instituições de EFP é definido ao mais pequeno detalhe. Em vez disso, e no que diz respeito aos programas curriculares, deverá apenas definir um quadro geral, enquanto que o financiamento deverá ser definido na base de uma verba global, de acordo com um código predeterminado. Cada escola deverá ter autonomia para definir a estrutura específica do programa curricular e a forma de repartição das verbas de financiamento. As escolas deverão fazer um uso sensato desta maior autonomia, tanto ao nível das suas relações exteriores como ao nível das suas relações internas.

Autonomia nas relações externas

O desenvolvimento externo de escolas de EFP deverá pôr em causa a separação tradicional de funções entre a escola e o mundo do trabalho. Nos países da UE, assistimos à rápida emergência de novos modelos. Estes modelos não só dão relevo a parcerias de aprendizagem entre escolas e empresas numa base individual, como também contribuem para fomentar uma cultura empresarial na região, que concilia instituições de EFP e universidades, centros de PME, centros de emprego, câmaras de comércio, etc. numa rede funcional.

Para integrar esta abordagem no sistema de educação e formação profissional, as instituições de EFP deverão deixar de assumir a mera função de estabelecimento de formação inicial e transformar-se em “centros de competência regionais” (ver por ex. a nova lei neerlandesa de EFP, que faz referência explícita aos “centros de formação regionais”, e os esforços do Ministério da Educação do Estado alemão de Schleswig-Holstein no sentido de implementar estes centros) que acolhem diferentes tipos de formandos em todas as fases da sua vida. A par das estruturas de educação profissional obrigatória para jovens estudantes, esses centros teriam também uma quota de mercado como fornecedores privados. Prestariam serviços de aconselhamento, aperfeiçoamento e formação a indivíduos e empresas da respectiva região. Os centros seriam uma entidade híbrida que prestaria serviços públicos e privados, aprendizagem formal e não-formal, dirigida a jovens e adultos, indivíduos e PME ou outro tipo de empresas, empregados e empregadores.

A melhor forma de estes centros cumprirem essa missão passaria pelo seu envolvimento em projectos de cooperação com instituições que proporcionam conhecimentos abrangentes (universidades e centros de investigação) e conhecimentos específicos, práticos e empíricos de índole empreendedora (pequenas agências de desenvolvimento de negócios), com quem poderão desenvolver actividades inovadoras. Uma estratégia de inovação deste tipo implicaria também a formação em serviço dos professores, uma vez que estes seriam constantemente solicitados a adaptar-se às novas exigências da sua clientela. Essas actividades teriam simultaneamente efeitos “colaterais” no EFP inicial.

Liderança e equipas de agentes de mudança

As estruturas organizacionais, tradicionalmente burocráticas e hierárquicas das instituições de EFP são contraproducentes às exigências de inovação acima descritas. A redução prudente do peso daquelas estruturas e a reorientação simultânea de todo o corpo docente constituem um vector de mudança. Os objectivos da mudança implicam, para o corpo docente, uma maior liberdade de acção e empreendedorismo por parte das direcções escolares e uma maior autonomia, trabalho de equipa e contacto público por parte do corpo docente.



Essas mudanças definem, indubitavelmente, um novo contexto para a liderança. A liderança tradicional é, acima de tudo, orientada para o controlo. As principais atribuições dessa liderança englobam a gestão geral em matéria de pessoal, finanças e orçamento, a gestão da informação legal e pública, o contacto e planeamento de relações com as autoridades e a adopção de medidas em situações de crise ou especiais que ocorram nas escolas. Por vezes, os directores de escola desempenham adicionalmente a função de líder educativo, exercendo o seu poder estatutário para influenciar directamente os programas escolares e os processos de ensino/aprendizagem.

Nas instituições de EFP modernas, o director de escola também desempenha funções de gestão. Mas existem diferenças significativas: o âmbito das suas funções está mais intimamente relacionado com o desempenho global da escola. Uma das consequências reside no facto de os contratos que vinculam os directores de escola não terem duração indeterminada, mas sim uma duração inicial de cinco a sete anos, após a qual poderão voltar a ser nomeados, de modo a permitir o despedimento dos directores incompetentes. Em segundo lugar, os directores têm mais responsabilidades e direitos. São responsáveis pelo orçamento global da escola, exercem influência no recrutamento e tomam decisões sobre as promoções e os prémios atribuídos para recompensar o desempenho excepcional dos professores. Podem igualmente despedir professores que não se ajustam às funções pretendidas, desde que esse despedimento seja feito de acordo com um procedimento transparente (Rolff, 2002a).

Todas as abordagens em matéria de liderança têm a sua história, sendo cada uma delas desenvolvida num contexto mais abrangente de objectivos, necessidades, normas, ideias e expectativas organizacionais e sociais. A liderança orientada pelo controlo desenvolve-se dentro de uma organização escolar orientada pela oferta. O director cumpre as exigências do Estado em vez de servir as exigências dos seus clientes e intervenientes regionais. Por conseguinte, a organização orientada pela oferta gere o trabalho segundo os princípios de rotina e padronização e confere segurança à escola em termos de previsibilidade.

Mas nem o estilo, nem o tipo de liderança acima descrito se adaptam ao novo contexto de uma organização de escola orientada pela exigência. São requeridas estratégias “compromisso” ou “controlo”. O corpo docente deve ser apoiado, de forma a entender as razões para a mudança. É necessário fomentar o seu empenho no desenvolvimento, experimentação e aperfeiçoamento de novas práticas. Isto significa que os directores de escola devem alargar a sua visão estratégica e concentrar-se cada vez mais em objectivos organizacionais tendo em vista a mudança e encarar assim a capacidade de mudança como um dos seus objectivos centrais. Este tipo de liderança, que podemos designar de “transformacional”, está em linha com a influência exercida pela estrutura e cultura organizacionais sobre o modo como as pessoas associam o seu trabalho e a sua predisposição para se exporem aos riscos da mudança (Leithwood et al., 2002).

Existe uma estratégia emergente, que foi utilizada em recentes projectos da Fundação Europeia para a Formação, para apoiar o processo de desenvolvimento de uma cultura na instituição de EFP por uma equipa de agentes de mudança (incluindo professores seleccionados, pertencentes a uma organização escolar). Uma das funções importantes desta equipa consiste em chamar a atenção para a importância dos recursos sociais na escola e estabelecer um clima que estimula os directores e o corpo docente a actuar de forma empreendedora. Desta forma, os professores deixam de estar confinados exclusivamente às suas próprias disciplinas e às suas próprias turmas, passando a trabalhar em estreita colaboração com os seus colegas e as empresas na sua região. Num esforço colectivo e permanente os professores avaliam (analisam e interpretam) o seu contexto à luz do mercado de trabalho na região e ajustam a sua prática. Mantêm contacto com as empresas participantes e sentam-se nas classes dos seus colegas, trocam ideias automaticamente e transmitem um feedback sobre o seu trabalho, estabelecem objectivos semestrais, desenvolvem indicadores para a formação com êxito, etc., e transformam assim o seu trabalho num assunto do interesse público.

Organização em aprendizagem

Tal como vimos anteriormente, o paradigma de aprendizagem ao longo da vida coloca à instituição de EFP desafios a dois



níveis: externo e interno. A nível externo, obriga a instituição de EFP a desinstitucionalizar a sua organização, de modo a servir uma clientela muito mais vasta com um maior leque de interesses. A nível interno, e de acordo com este novo contexto, a instituição de EFP tem de reorganizar-se para que a mudança seja considerada uma actividade normal e não extraordinária. Esses diferentes tipos de mudança requerem uma aprendizagem permanente individual e colectiva por parte dos directores, dos professores e dos administradores. Para alcançar este objectivo, a instituição de EFP deve ser reformulada em “organização em aprendizagem”. As considerações tecidas sobre a auto-organização dos estudantes também se aplicam à instituição de EFP enquanto organização em aprendizagem. A instituição de EFP auto-organizada consiste num projecto, em que todos os seus membros se juntam para determinar as condições de organização que lhes permitem tirar proveito das capacidades de cada um para gerar ideias e solucionar problemas.

Assim sendo, importa ter em conta que a expressão “organização em aprendizagem” é composta por duas palavras que, à primeira vista, não parecem combinar bem. Quando juntas numa expressão, ambas as palavras vêm o seu significado tradicional alterado. A aprendizagem perderá a sua estrutura formal e passará a integrar todos os outros aspectos da aprendizagem: não-formal e informal, conhecimento tácito e diário, atitudes e experiências. Torna-se um processo inevitavelmente desordenado e demorado, em que as diferenças, os conflitos, as emoções, etc. passam por um processo de reflexão para construir novas concepções e desenvolver o repertório de práticas de cada um. Este intento só será concretizado se o director e a equipa de agentes de mudança, em conjunto com todo o corpo docente, forem capazes de estabelecer uma estrutura favorável ao desenvolvimento de uma cultura colaborativa eficaz. Uma estrutura na qual os professores se sintam à vontade para trocar as suas ideias, a experimentação não seja apenas permitida mas sim desejada e cometer erros faça parte de um verdadeiro processo de interacção.

Num cenário como o de uma instituição de EFP, o termo “organização” significa (segundo a teoria de organização) “sobre-determinado”: por um lado, estamos na presença de objectivos ambíguos e duvidosos,

por outro, estamos perante técnicas ou procedimentos incertos para a realização destes objectivos. Os membros da organização devem prestar atenção às múltiplas partes interessadas existentes ao estabelecer os seus objectivos e procedimentos. No caso de uma instituição de EFP, essas partes interessadas incluem, por exemplo, os parceiros sociais e outros membros do mundo do trabalho regional, as autoridades políticas e educativas, as universidades, os grupos de interesse especiais e ainda os estudantes, professores e formadores. Todas elas devem negociar o que pretendem fazer e estabelecer acordos sobre as mudanças a realizar. Trata-se de um processo altamente político e interpretativo.

Avaliação

A fim de poder melhorar constantemente o seu desempenho, as instituições de EFP precisam de um sistema de feedback que possa ser implementado empiricamente e cujos resultados possam servir de base para seu futuro desenvolvimento. No que respeita à aprendizagem ao longo da vida, é importante que essa avaliação estimule o próprio desenvolvimento da instituição de EFP de um modo profissional e com auto-confiança, e que o objectivo da escola seja conduzir uma avaliação aberta e eficaz.

Qualquer sistema de avaliação deverá ter em conta quer a melhoria da organização interna da instituição de EFP, quer o seu ambiente externo, ou seja, deverá contribuir para melhorar a sua capacidade de resposta às necessidades locais/regionais. É também importante que esse sistema de avaliação não só reflecta as opiniões das entidades e pessoas directamente envolvidas na instituição de EFP, mas também daquelas que apoiam a escola profissionalmente e por quem a escola é responsável. A instituição de EFP, os parceiros sociais, a instituição de formação de professores e a autoridade educativa da escola devem cooperar no processo de avaliação.

A avaliação é uma componente da gestão do ciclo de qualidade da instituição de EFP, que, se realizada com êxito, assume um movimento em espiral ascendente. O planeamento, a implementação, a avaliação, a reflexão e as medidas correctivas constituem fases sucessivas e contínuas do processo, nem sempre fáceis de distinguir entre si. Mas o elemento fulcral de qualquer processo de melhoria da



qualidade é o programa da instituição do EFP. É composto por uma lista de valores comuns, desafios e objectivos, um plano de acção e medidas de avaliação, estabelecidos para um determinado período. No final desse período, o programa passa a ser o ponto de referência que servirá de base para avaliar o desenvolvimento da instituição de EFP.

Existe, na Europa, um método de avaliação baseado em indicadores de qualidade e composto por uma avaliação interna (auto-avaliação) e externa, que parece estar a ganhar cada vez mais aceitação. É importante que a avaliação externa se baseie nos mesmos princípios, indicadores de qualidade e termos utilizados na auto-avaliação realizada pela escola. A auto-avaliação da escola deverá, do mesmo modo, ser organizada pela equipa de agentes de mudança, enquanto que a avaliação externa é geralmente executada pela autoridade educativa da instituição de EFP.

Uma vez que cada avaliação exige muito tempo, é impossível para uma instituição de EFP realizar uma auto-avaliação abrangente todos os anos. Deverão, por essa razão, ser indicados os pontos principais que variam de ano para ano. Além disso, os resultados da auto-avaliação de uma escola destinam-se à própria escola e nem sempre têm de ser publicados. A instituição de EFP necessita de um campo de ensaio protegido, que lhe permita correr riscos.

A avaliação externa é realizada, por exemplo, de cinco em cinco anos. O objectivo principal da avaliação externa consiste em melhorar os efeitos positivos da auto-avaliação. As funções do grupo de avaliação externa consistem em verificar o conteúdo do relatório de auto-avaliação, formular recomendações em áreas susceptíveis de serem melhoradas e proporcionar uma oportunidade de diálogo entre avaliadores e “avaliados”, que reforçará o auto-conhecimento desenvolvido durante o processo de auto-avaliação. Os resultados da avaliação externa destinam-se a ser publicados (Schratz et al., 2000; Rolff, 2002b).

O papel das instituições de formação de professores

Segundo o novo conceito de instituição de EFP enquanto organização em aprendizagem, uma das principais funções da instituição de formação de professores consiste

em contribuir para desenvolver a capacidade empresarial da escola, através de um processo de apoio contínuo que estimule e legitime as escolas (directores e professores) a adquirir as competências necessárias, com base nas suas próprias reflexões, experiências, valores e concepção. O reforço de capacidades das instituições de EFP inclui o desenvolvimento profissional individual de professores, incidindo não só no conhecimento técnico e pedagógico, mas também no domínio da tecnologia como nova ferramenta profissional no ensino e formação. Isto exige o reconhecimento do potencial pedagógico da tecnologia e a capacidade de integrar a mesma em estratégias educativas.

Mas o profissionalismo do professor não pode ser encarado apenas como uma competência única, sob pena de negligenciarmos algumas condições-chave do seu trabalho. As instituições de formação de professores devem estar cientes de que a formação de formadores e professores será tanto mais benéfica para o aperfeiçoamento dos próprios, se isso implicar como um dos objectivos que professores e formadores funcionem como membros de uma organização em aprendizagem. A capacidade de trabalhar em equipa constitui um elemento essencial, apesar de existirem muito poucos professores a trabalhar em equipa. Não existe uma verdadeira colaboração interdisciplinar e entre diferentes grupos etários, uma vez que o actual modelo de organização escolar não exige este tipo de colaboração. A qualidade de uma escola é, deste modo, definida de forma avulsa, ou seja, como a soma do trabalho realizado por cada professor e não como uma sinergia desenvolvida em toda a escola. Para contrariar esta realidade, as instituições de formação de professores devem iniciar e facilitar a realização de projectos de trabalho em equipa especificamente locais, isto é, orientados para as circunstâncias específicas de cada escola e dos professores e formadores que nelas trabalham.

Outra função importante das instituições de formação de professores é a criação de redes. Pode dizer-se que as instituições de formação de professores desempenham um papel semelhante ao das equipas de agentes de mudança, intervindo contudo a um nível mais elevado: as equipas de agentes de mudança estão para uma escola, como as instituições de formação de professores estão



para os agentes de mudança. O estabelecimento de ligações entre os agentes não representa só uma questão de interacção, mas sim de aprendizagem em conjunto. Cada escola exclui normalmente da sua esfera tudo o que não se ajusta ou corrobora o seu modo de funcionamento e actividade. Para chegar a um ponto em que diferentes agentes de mudança possam trabalhar e criar em conjunto, será necessário introduzir mudanças na forma como interacção. As parcerias de aprendizagem entre agentes, criadas e apoiadas pelas instituições de formação de professores, poderão constituir um instrumento útil para assegurar que os agentes aprendam mutuamente, através do desenvolvimento de actividades em conjunto sobre tópicos comuns.

As instituições de formação de professores devem igualmente acompanhar o processo de cooperação entre as instituições de EFP e as empresas e apoiar a criação de parcerias regionais entre as mesmas. Devem ainda organizar workshops sobre temas de comum interesse, tais como:

- a concepção e implementação de processos de aprendizagem apoiados pelas TIC;
- os problemas estruturais que se levantam na criação de parcerias locais entre as instituições de EFP e as empresas;
- os percursos e as interfaces disponíveis para os professores no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.

Apoio e responsabilidades por parte da autoridade educativa

Embora o Ministério de Educação e as autoridades regionais forneçam condições favoráveis ao desenvolvimento das instituições de EFP, a maioria dos elementos externos às instituições de EFP e que, sem dúvida, mais influência exercem, dizem respeito à autoridade educativa. Tradicionalmente, este organismo de supervisão tem poderes para prescrever as medidas necessárias para assegurar o desenvolvimento e a garantia da qualidade “das suas” escolas. Todavia, para uma organização em aprendizagem, cada escola deve decidir por si própria sobre a forma como assimilará essas intervenções. O que a autoridade educativa tem de aprender é que a escola, os directores, os professores e o pessoal administrativo constituem a chave para a qualidade e que

apenas poderá iniciar e apoiar o seu contínuo desenvolvimento. Esta nova concepção afectará a sua função de liderança em relação às escolas.

De uma forma geral, as novas exigências de liderança para as instituições de EFP também se aplicam à autoridade educativa. A sua liderança deverá flexibilizar as suas funções “de controlo” e integrar cada vez mais funções que alargam a sua visão estratégica e se concentram em estratégias “de compromisso” tendo em vista fomentar o modelo de organização em aprendizagem nas instituições de EFP. A este respeito, importa salientar os seguintes pontos:

- a visão e a missão da autoridade educativa têm de integrar este sentido do compromisso;
- a participação nas suas decisões e a delegação de poderes de decisão nas instituições EFP é uma condição *sine qua non* para assegurar a aprendizagem organizacional destas instituições;
- a autoridade educativa tem de promover uma cultura colaborativa e um ambiente de aprendizagem interactivo entre as instituições de EFP.

Todavia, o apoio e a participação das escolas e da profissão docente constituem apenas um lado da moeda. O outro lado diz respeito a aspectos como a transparência na escola, a informação prestada às partes interessadas sobre o que se passa nas escolas e a autoconfiança na profissão docente, sem receio de avaliar comparativamente os seus próprios resultados com indicadores regionais, nacionais ou internacionais. É importante que a autoridade educativa envie todos os esforços possíveis para dotar os directores de escolas e professores das qualificações necessárias para assegurar o desenvolvimento e a implementação de programas escolares, bem como a sua avaliação interna e externa. A profissão docente só poderá assimilar aquilo que se designa por “profissionalismo dos professores” se reconhecer a avaliação como um elemento indissociável da autonomia individual, um princípio básico da aprendizagem ao longo da vida.

De uma forma global, o bom funcionamento do sistema da autoridade educativa deverá ser assegurado por dois compromissos profissionais fundamentais: o compromisso da



autoridade em prestar apoio e a aplicação sensata de medidas de responsabilidade, para levar as instituições de EFP a alcançar níveis de organização em aprendizagem qualitativamente mais elevados, em benefício dos seus professores, clientes e autoridades (Fink e Recorte, 2001).

Reforma da política e prática escolar

Depois de abordar os principais desafios que se colocam à profissão docente (e às instituições correspondentes) quanto ao papel que esta classe deverá desempenhar na reforma do sistema de EFP, e no que diz respeito mais concretamente à aprendizagem ao longo da vida, não devemos esquecer de mencionar os desafios que se colocam na implementação do próprio processo de reforma. Formular o modo de implementação da reforma de acordo com o princípio central da aprendizagem ao longo da vida (ver ponto 2) é útil para clarificar o processo complexo de interacção entre política e prática na reforma de EFP.

Em muitos países, a formulação da política de EFP é encarada como uma tarefa de prestígio, reservada às pessoas ou entidades com elevado estatuto, em contraposição com a implementação, que representa uma tarefa muito menos prestigiosa. Esta constatação tem sido reforçada pela convicção de que existe alguma inércia e resistência intrínsecas por parte do corpo docente face à mudança e que, por essa razão, esta mudança só terá lugar quando as decisões estiverem nas mãos de responsáveis políticos. Consequentemente, a mudança tem sido normalmente vista pelos professores como um processo que lhes foi imposto e não como um processo definido em conjunto com eles, o que não contribui, naturalmente, para mobilizar o sentido de compromisso da classe docente nesta mudança.

A reforma do EFP politicamente orientada aspira, de um modo geral, a modernizar a estrutura organizacional do EFP e a adaptá-la às necessidades do mercado de trabalho. A pergunta-chave para os decisores políticos é a de saber de que forma poderá este objectivo ser alcançado, sendo que, para a maioria deles, a resposta passa por uma política mais coerente e mais ambiciosa. Os políticos encaram o governo como o seu veículo principal e centram-se, deste modo, essencialmente em duas áreas de intervenção:

a adopção de novos instrumentos de política necessários para aprovar a reforma e a simplificação da complexa teia de regulamentação, burocracia e medidas incoerentes existente que entrava essa reforma. Se essa reforma do EFP incluir entre os seus objectivos modificações no ensino, os instrumentos de política incluem normalmente medidas, como a adopção de normas que estabelecem resultados de aprendizagem claros e úteis para todos os estudantes, a formação de professores para melhorar a ratificação das novas normas e processos de avaliação em conformidade com as novas normas.

Na reforma politicamente orientada as escolas tendem a ser encaradas como “um veículo” para alcançar resultados e não como organizações humanas com as suas próprias regras estruturais e culturais. Consequentemente, assume-se que as escolas funcionam na base de actividades relativamente homogéneas que podem ser “rebastecidas” por um conjunto de instrumentos políticos facilmente acessíveis. Esta consideração não deixa de constituir uma conjectura, uma vez que existem muito poucas evidências de uma relação directa e poderosa entre a política governamental e a prática institucional nas escolas. A experiência demonstra que as escolas são instituições altamente complexas regidas por regras, valores e crenças interrelacionados e específicos de cada contexto. A cultura de aprendizagem, a organização escolar, a liderança, o conhecimento académico, os valores profissionais e as relações entre professores, a colaboração e a consulta com o meio regional, etc. constituem ingredientes da prática escolar e docente. A prática é um fenómeno que, por definição, está repleto de situações (inesperadas), definidas tanto pela continuidade do passado, como pelas incertezas do futuro. A mudança desponta de modos bastante confusos em todo o processo de interacção entre os indivíduos em contextos onde a tradição entra em conflito com a criatividade. Alterar um elemento da prática cria reacções imprevisíveis noutros elementos e em toda a estrutura da escola. Além disso, se o processo de mudança contemplar várias escolas, o resultado poderá ainda assim variar de escola para escola.

A reforma politicamente orientada tem que reconhecer que a pergunta: “o que orienta a reforma?” poderá ser relevante do ponto de vista político, mas insuficiente do pon-



to de vista da prática escolar. Uma vez que a prática é criada pelas pessoas, a pergunta a colocar deveria ser: “quem orienta a reforma?”. No que se refere à escola, a questão depende fundamentalmente da vontade e empenho do director e dos professores em gerir as mudanças a introduzir dentro e fora da instituição de EFP e em incorporar medidas de reforma complexas no seu trabalho diário. Muito depende do facto de terem ou não apoio na adopção dessas medidas de mudança que afectam directamente a sua vida profissional e pessoal. A reforma política tende a negligenciar este aspecto e favorece um sentido hierárquico do contexto da reforma, como podemos observar, por exemplo, na definição dos diferentes níveis de intervenção (sala de aula, escola, região, Estado) ou na atribuição de uma maior importância e valor às medidas adoptadas num plano mais elevado (nível político) do contexto da reforma, do que às medidas adoptadas no plano local. Além disso, a reforma politicamente orientada tende a valorizar a gestão efectuada do topo para a base e assumir uma sequência ordenada de actividades. As acções são segregadas e ordenadas de um modo hierárquico: os políticos situados no topo da cadeia hierárquica definem planos enquanto que as pessoas situadas nos níveis inferiores da cadeia ficam incumbidas de executar os planos, aprofundar as metas e objectivos predeterminados pelos agentes da reforma sistémica. Ao avaliar os resultados na perspectiva da reforma sistémica, as variações locais na implementação dos objectivos traçados tendem a ser encaradas como problemáticas, isto é, como uma descontinuidade desfavorável no processo de reforma projectado (Cohen, 1995).

A razão principal pela qual o papel da profissão docente tem sido negligenciado na reforma do EFP deve-se à forma como esta reforma tem sido tradicionalmente gerida a nível político (estabelecimento de um conjunto de exigências técnicas, através da lei nacional relativa ao EFP, regulamentos sobre programas curriculares, esquemas de financiamento, etc.). A intervenção política tradicional tem consistido em delegar em grande medida a gestão da reforma a políticos especialistas ao nível nacional e em concentrar o esforço na definição de procedimentos consistentes. Procura-se assegurar o cumprimento das normas e regulamentos estabelecidos a nível central. Se-

gundo outra perspectiva da reforma de EFP centrada na gestão do pessoal, a chamada perspectiva de recursos humanos, as reformas são encaradas do ponto de vista das aptidões sociais necessárias para estabelecer e manter com êxito um leque de relações funcionais dentro da comunidade da reforma. Procurar um equilíbrio entre estas duas abordagens (gestão política e de recursos humanos) tem constituído o cerne do debate sobre o tipo de processos a adoptar na gestão da reforma. A perspectiva da gestão de recursos humanos está associada a uma abordagem mais reactiva, em que a responsabilidade e a autoridade em matéria de mudança se situam no local onde essa mudança é necessária: na organização individual. A necessidade de estabelecer compromissos sobrepõe-se ao mero cumprimento de normas. Pressupõe-se que todas as partes interessadas tenham de participar nesse processo e não apenas os especialistas políticos. A gestão de recursos humanos assume uma importância estratégica fundamental, devendo a lógica da mera execução política já definida dar lugar a outra lógica em que todas as pessoas implicadas no processo de mudança tenham plenos poderes de participação no mesmo e sejam motivadas para se tornarem agentes de mudança de pleno direito. Para alcançar este objectivo, os decisores políticos têm de fazer parte da “comunidade de aprendizagem” que implementa um projecto, em que os objectivos e métodos de projecto específicos são concretizados pelos participantes envolvidos. A negociação, a flexibilidade e o ajustamento por parte dos profissionais do sector e dos decisores políticos são a chave para o êxito e para a sustentabilidade de qualquer projecto implementado envolvendo uma escola.

Conclusões

Uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida exige novas concepções sobre o papel e as funções da profissão docente na reforma do EFP. Indicámos os principais desafios que poderão levantar-se nesse contexto, tendo todavia a plena consciência de que temos ainda muito que aprender sobre o processo mais apropriado para implementar essa reforma. É importante compreender os diversos aspectos das futuras reformas do EFP, se queremos desenvolver medidas que ajudem os nossos países parceiros a implementar um sistema de EFP moderno.



As nossas conclusões podem ser resumidas da seguinte forma:

□ A capacidade do sistema de EFP em assumir um papel de relevo na aprendizagem ao longo da vida para indivíduos depende:

□ da capacidade dos professores para incorporar medidas de reforma complexas no seu trabalho diário. Os professores deverão possuir as qualificações adequadas, bem como salários e condições de trabalho suficientemente competitivos, de modo a que estejam motivados para levar a cabo a reforma com êxito;

□ da capacidade de resposta das instituições de EFP face à mudança: se estão ou não em condições de assumir uma posição de relevo nas suas regiões, enquanto organizações mais “abertas” ao serviço de um maior leque de interesses e de uma maior clientela.

□ O princípio fulcral da aprendizagem ao longo da vida é o de que o formando individual está no centro dos interesses e deve ser levado em devida consideração. De acordo com a nova orientação EFP, o conceito de competência está a ganhar terreno: os docentes e formandos devem desenvolver competências no âmbito da sua actividade e devem ser-lhes dadas oportunidades para conduzirem o seu próprio desenvolvimento de forma activa.

□ As universidades e os estabelecimentos de ensino superior que formam os futuros professores devem ter consciência de que estes não poderão adquirir as competências necessárias apenas através do conteúdo e dos métodos de formação. A formação inicial dos futuros professores será cada vez mais insuficiente, à medida que aumentar o nível de competência exigido aos professores (quer por parte dos estudantes que pretendem desenvolver as suas capacidades individuais, quer por parte das escolas profissionais que se converteram em organizações em aprendizagem e passaram a manter ligação ao mundo do trabalho) e adquirido essencialmente através da prática (no ambiente da sala de aulas/escola/área educativa).

□ O paradigma de aprendizagem ao longo da vida só poderá ser implementado com sucesso se houver medidas que fomentem a iniciativa independente, a responsabilidade

de independente e a auto-organização nas instituições de EFP. Este objectivo só poderá ser alcançado a longo prazo se a responsabilidade principal pelos processos de EFP deixar de estar confinada à administração central e for progressivamente transferida para as instituições de EFP. A administração central tem de abandonar a sua prática actual em que percursos educativos são minuciosamente planeados com antecedência e o financiamento das instituições de EFP é definido ao mais pequeno detalhe. Em vez disso, e no que diz respeito aos programas curriculares, deverá apenas definir um quadro geral, enquanto que o financiamento deverá ser definido na base de uma verba global, de acordo com um código predefinido. Cada escola deverá ter autonomia para definir a estrutura específica do programa curricular e a forma de repartição das verbas de financiamento. As escolas deverão fazer um uso sensato desta maior autonomia, tanto ao nível das suas relações exteriores como ao nível das suas relações internas. As instituições de EFP deverão deixar de assumir a mera função de estabelecimento de formação inicial e transformar-se em “centros de competência regionais” que acolhem diferentes tipos de formandos ao longo da vida. A par das estruturas de educação profissional obrigatória para jovens estudantes, esses centros teriam também uma quota no mercado como fornecedores privados. Prestariam serviços de aconselhamento, bem como de desenvolvimento e formação a indivíduos e empresas da respectiva região. Os centros seriam uma entidade híbrida que prestaria serviços públicos e privados, aprendizagem formal e não-formal, dirigida a jovens e adultos, indivíduos e PME ou outro tipo de empresas, empregados e empregadores.

Para proceder à reestruturação inovadora acima descrita, as instituições de EFP deverão adoptar um novo tipo de liderança, que podemos designar de “transformacional”, especificamente em linha com a influência exercida pela estrutura e cultura organizacionais sobre o modo como as pessoas associam o seu trabalho e a sua predisposição para se exporem aos riscos da mudança.

Existe uma estratégia emergente para apoiar o processo de desenvolvimento de uma cultura nas instituições de EFP por uma equipa de agentes de mudança. Uma das funções importantes desta equipa consiste



em chamar a atenção para a importância dos recursos sociais na escola e estabelecer um clima que estimule os directores e o corpo docente a actuar de forma empreendedora.

As instituições de EFP precisam de um sistema de feedback que possa ser implementado empiricamente e cujos ? possam servir de base para o seu futuro desenvolvimento. No que respeita à aprendizagem ao longo da vida é importante que essa avaliação estimule o próprio desenvolvimento da escola de um modo profissional e com auto-confiança, e que o objectivo da escola seja conduzir uma avaliação aberta e eficaz. Existe, na Europa, um método de avaliação baseado em indicadores de qualidade e composto por uma avaliação interna (auto-avaliação) e externa, que parece estar a ganhar cada vez mais aceitação.

□ Segundo o novo conceito de instituição de EFP enquanto organização em aprendizagem, o novo papel da instituição de formação de professores deve consistir em contribuir para desenvolver a capacidade empresarial da escola através de um processo de apoio contínuo que estimule e legitime as escolas (directores e professores)

a adquirir as competências necessárias, com base nas suas próprias reflexões, experiências, valores e concepções.

□ As novas exigências de liderança para as instituições de EFP também se aplicam à autoridade educativa. A sua liderança deverá flexibilizar as suas funções “de controlo” e integrar cada vez mais funções que alargam a sua visão estratégica e se concentram em estratégias “de compromisso”, tendo em vista fomentar o modelo de organização em aprendizagem nas instituições de EFP.

□ Segundo os princípios de aprendizagem ao longo da vida, a reforma da escola deve ser encarada como uma actividade de aprendizagem empresarial por todos os intervenientes implicados neste processo de mudança. Os participantes formam uma comunidade de aprendizagem que desenvolve um projecto, em que os respectivos objectivos e métodos específicos são concretizados por si ao longo de um período previsto. A negociação, a flexibilidade e o ajustamento por parte dos decisores políticos e dos formadores, são a chave para o êxito e para a sustentabilidade de qualquer abordagem que envolva a escola.

Bibliografia

Buck, Bernhard. For a modern organisation of training institutions and a corresponding professionalism of teachers and trainers. *Proceedings of the 3rd workshop on curriculum innovation titled 'Teacher and trainer training'*, Turim: Fundação Europeia para a Formação, 1998. Disponível na internet: [http://www.etf.eu.int/website.nsf/Pages/B293AFB9CE082F0DC1256CF4003B2B31/\\$FILE/thirdrdworkshop_EN.pdf](http://www.etf.eu.int/website.nsf/Pages/B293AFB9CE082F0DC1256CF4003B2B31/$FILE/thirdrdworkshop_EN.pdf) [cited 07/04/2005].

Buck, Bernhard. Towards entrepreneurship in education and training. *Proceedings of the 4th workshop on curriculum innovation titled 'Entrepreneurship in education and training'*. Turim: Fundação Europeia para a Formação, 2000. Disponível na internet: [http://www.etf.eu.int/website.nsf/Pages/18062228F829EB89C1256BA600379506/\\$FILE/Entrepreneurship-4th-workshop_EN.pdf](http://www.etf.eu.int/website.nsf/Pages/18062228F829EB89C1256BA600379506/$FILE/Entrepreneurship-4th-workshop_EN.pdf) [cited 07/04/2005].

Changes in teacher and trainer competences: synthesis report of the first homework of the expert group on objective 1.1: improving the education of teachers and trainers / Comissão das Comunidades Europeias, Direcção-Geral da Educação e Cultura. Bruxelas: Comissão Europeia, 2002.

Cohen, David K. What is the system in systemic reform? *Investigador na área da educação*, 1995, Vol. 24, No 9, p.11-17, 31.

Datnow, Amanda; Hubbard, Lea; Mehan, Hugh. *Extending educational reform: from one school to many*. Londres: Routledge Falmer, 2002.

Deutsches PISA-Konsortium. PISA 2000: *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich, 2001.

Eurydice. *The teaching profession in Europe: profile, occupational content and key issues: general and methodological framework of the study*. Bruxelas: Eurydice, 2002.

Fink, Elaine; Resnick, Lauren B. *Developing principals as instructional leaders*. Bloomington: Phi Delta Kappan, 2001.

Foskett, Nick; Lumby, Jacky. *Leading and managing education: international dimensions*. Londres: Publicações Sage, 2003.

Fullan, Michael. *Change forces: the sequel*. Londres: Routledge Falmer, 1999.

Fullan, Michael. *The new meaning of educational change*. 3ª ed. Nova Iorque: Teachers College Press, 2001.

Homs, Oriol. Learning skills or problem-solving: new approaches in curriculum development. In *Proceedings of the 2nd workshop on curriculum innovation titled 'Integration of work and learning'*. Turim: Fundação Europeia para a Formação, 1997.

Hövels, Ben. Integration of work and learning: changing perspectives on human resources. In *Integration of work and learning in transition countries: the experience of Hungary and Slove-*

Palavras-chave

Lifelong learning (LLL), enterprise learning, school development, teacher education and training, learning organisation, institutional reform.



nia. Turim: Fundação Europeia para a Formação, 2001. Disponível na internet: [http://www.etf.eu.int/WebSite.nsf/Pages/B5177CD0A5867451C1256CF7005A486E/\\$FILE/ESEE_ETF01_IntegWk_EN.pdf](http://www.etf.eu.int/WebSite.nsf/Pages/B5177CD0A5867451C1256CF7005A486E/$FILE/ESEE_ETF01_IntegWk_EN.pdf) [cited 07/04/2005].

Jansen, Bernd. Raus aus der Unil! die Lehrerausbildung darf keine Nebensache sein - ein Plädoyer für wissenschaftliche Pädagogische Hochschulen. *Die Zeit*, Maio de 2002, No 22, 23.

Leithwood, Kenneth; Jantzi, Doris; Steinbach, Rosin. *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press, 2002.

McLaughlin, Milbrey W. Listening and learning from the field: tales of policy implementation and situated practice. In Hargreaves, Andy et al. *International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer, 1998, p. 70-84.

Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida/ Comissão das Comunidades Europeias, Direcção-Geral da Educação e Cultura. Bruxelas: Comissão Europeia, 2000. (SEC (2000) 1832).

OCDE. *Attracting, developing and retaining effective teachers: design and implementation plan for the activity*. Paris: OCDE, 2002. Disponível na internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/20/36/1839878.pdf> [cited 07/04/2005].

Rolff, Hans-Günter. Ein Traum von einer Lehranstalt. *Die Zeit*, Janeiro de 2002, N.º 6.

Rolff, Hans-Günter. Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit an Schulen?, In: Weinert, Franz E. (Ed). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 2002.

Rosario, Pascale. Práticas de auto-avaliação em instituições EFP: projecto de relatório final. Em *Fórum Europeu sobre a qualidade na EFP*. Salónica: Cedefop, 2002. Disponível na Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etv/quality/conf_docs/en/report_self_assessment_draftforum_en.doc [visita em 07/04/2005].

Schratz, Michael; Iby Manfred; Radnitzky Edwin. *Qualitätsentwicklung: Verfahren, Methoden, Instrumente*. Weinheim: Beltz, 2000.

Stern, Cornelia; Döbrich, Peter (Ed). *Wie gut ist unsere Schule? - Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, 1999.

Teachers for tomorrow's schools. Paris: Unesco-UIS/OECD, 2001.



**Bénédicte
Gendron**

Mestre de
Conferências -
Orientador de
trabalhos de
investigação na
Universidade de
Montpellier III



O sistema hierárquico do ensino secundário francês, assente em dualismos fortemente estruturantes, foi modificado através da criação do *baccalauréat* profissional. Esta vertente pretende proporcionar aos alunos que reprovaram no sistema geral de ensino um caminho que lhes permita continuar os seus estudos ou recuperar o atraso através de alternativas de maior prestígio social. Cerca de 20 anos após a sua criação, terá este diploma realmente ajudado os alunos a delinear os seus próprios percursos? Terá alterado a imagem que a sociedade tem do sistema de ensino e formação profissional (EFP)? A nossa investigação leva-nos a concluir que esta alternativa constitui um instrumento espacial e temporal de múltiplas transições: do fracasso ao sucesso, da falta de auto-estima à auto-confiança, da dependência à autonomia, da infância à idade adulta, da escola ao trabalho. Os estudos de caso permitem-nos analisar as várias transições que ocorrem sobretudo durante o período escolar, através das dinâmicas de representação social do EFP.

O diploma francês de *baccalauréat* profissional: um espaço de múltiplas transições para os jovens

Introdução

Antes da criação do *baccalauréat* profissional, o sistema educativo francês, de estrutura hierárquica, assentava em dualismos fortemente estruturantes: por um lado, a oposição entre o ensino geral e tecnológico e a formação profissional e, por outro, a oposição entre os estudos de curta e de longa duração. No nível secundário do ensino geral, o *baccalauréat*, considerado um diploma de prestígio, destinava-se aos alunos que pretendiam seguir o ensino superior. No lado oposto, encontravam-se o *Certificat d'Aptitude Professionnelle* (CAP) e o *Brevet d'Études Professionnelles* (BEP), ambos ligados ao ensino profissional e considerados vias de segregação e exclusão, o que reforçava as desvantagens dos alunos com dificuldades de aprendizagem. A criação do *baccalauréat* profissional veio, contudo, alterar toda esta estrutura (ver anexo). O objectivo consistiu em proporcionar aos alunos que reprovassem no sistema geral de ensino um caminho que lhes permitisse continuar os seus estudos ou recuperar o atraso através de alternativas de maior prestígio social. O resultado seria a criação de um programa com um papel importante, ou mesmo determinante, na escolarização de jovens que tivessem reprovado no sistema académico. Mas será que os jovens excluídos do caminho de elite consideram esta opção, tal como Alice no País das Maravilhas, uma oportunidade para delinear os seus próprios percursos? Cerca de 20 anos após a sua criação (1985), terá este diploma realmente alcançado os seus objectivos? O presente documento não pretende dar resposta a esta questão, mas centrar-se num importante aspecto adicional: terá o programa de *baccalauréat* profissional contribuído para a inovação e para mudar a imagem do ensino profissional perante os alunos do nível inicial do ensino secundário francês? Por outras palavras, a percepção social do sistema

de ensino profissional mudou com a criação deste *baccalauréat*? De acordo com um projecto integrado no programa "Leonardo da Vinci" intitulado *Analysis and comparison of social representations of VET in different European countries* [Análise e comparação das representações sociais do EFP em vários países europeus] (Cultura-EFP), os alunos encaram este programa de ensino profissional como um instrumento espacial e temporal de múltiplas transições: do fracasso ao sucesso, da falta de auto-estima à auto-confiança, da dependência à autonomia, da infância à idade adulta, da escola ao trabalho. Neste documento, são analisadas algumas dessas transições, que ocorrem principalmente durante o período escolar, através de estudos de caso que permitem avaliar as dinâmicas de representação social do EFP.

Vitimado pelo papel que a própria instituição o forçou a desempenhar, o sistema de ensino e formação profissional francês sempre foi encarado como um sistema negativo e promotor de exclusão pela generalidade das pessoas (Pelpel e Troger, 1993) até à chegada do novo diploma de ensino profissional: o *baccalauréat* profissional francês. Criado em 1985, este novo diploma, concedido dois anos depois de um período inicial de formação profissional e dando acesso directo ao mercado de trabalho, não tem apenas o objectivo de fomentar a adaptação das competências às novas necessidades tecnológicas e às mudanças na organização do trabalho, mas também de promover o EFP. Hoje, 20 anos após a sua criação, podemos questionar-nos se o diploma conseguiu alcançar os seus objectivos primários. O presente documento tem objectivos mais modestos, procurando antes determinar se o programa de *baccalauréat* profissional contribuiu para a inovação e para mudar a imagem do ensino profissional aos olhos dos alunos do nível inicial do ensino secundário francês. Por outras palavras, de-



terminar-se a percepção social do sistema de ensino profissional mudou com a criação deste *baccalauréat*.

Vários estudos (Marquette, Mériot e Kirsch, 1994) sugerem que o *baccalauréat* profissional tem sido um sucesso que vale a pena analisar. Apesar de não conduzir a um reconhecimento sólido das competências na área profissional estudada e de as atitudes das empresas que recorrem a pessoas com este diploma não coincidirem exactamente com os objectivos subjacentes à criação do diploma, os titulares do *baccalauréat* profissional conseguem encontrar emprego e mostram-se satisfeitos por terem optado por esta via formativa.

De acordo com Beaud (2002), esses alunos são filhos da democratização educacional (*the children of the educational democratisation*), pelo que este artigo deverá focar o último aspecto, complementando um estudo levado a cabo, em 1999, pelo Observatório Regional do Ensino Superior (ORFS) na região da Baixa-Normandia. Como tal, importa saber qual o impacto deste novo diploma nos formandos e de que forma contribuiu para alterar a imagem do sistema de ensino e formação inicial perante a sociedade.

Numa tentativa de dar resposta a estas duas questões, o presente documento foi organizado da forma abaixo descrita. A primeira parte apresenta uma panorâmica geral do sistema de ensino e formação inicial e estabelece os objectivos primários do *baccalauréat* profissional francês. A segunda parte procura analisar, através de estudos de caso, os vários tipos de transição que afectam os formandos durante o período escolar que constitui o *baccalauréat* profissional. Para tal, recorremos à análise das dinâmicas de representação social da EFP.

O nível inicial do ensino secundário profissional e o papel do *baccalauréat* profissional

Os organismos de formação profissional no contexto do ensino profissional inicial

Existem três vias de ensino no contexto do ensino profissional inicial (ver anexo): a primeira prepara os alunos para o CAP ⁽¹⁾, a segunda prepara-os para o BEP ⁽²⁾ e, finalmente, a terceira prepara-os para o *bac-*

calauréat profissional ⁽³⁾. Esses diplomas de ensino profissional são normalmente ⁽⁴⁾ concedidos pelos *lycées* de ensino profissional ⁽⁵⁾.

O papel das diferentes vias de ensino

As vias conducentes a um diploma CAP ou BEP preparam os alunos durante dois anos para a obtenção de um mesmo nível de qualificação (trabalhador qualificado), mas diferem em termos de objectivos e conteúdos. O CAP fornece competências práticas em áreas específicas (restauração, cabeleireiro, carpintaria), permitindo a entrada imediata no mercado de trabalho. Em contrapartida, o BEP conduz à obtenção de qualificações em sectores tecnológicos mais exigentes e que exigem trabalhadores mais qualificados (assistente de contabilidade, assistente de enfermagem, etc.) e permite prosseguir os estudos com vista à obtenção de um *baccalauréat* profissional ou tecnológico.

As áreas de estudo das diferentes vias de ensino

As especializações de cada uma das vias também variam consoante o diploma a que dão acesso. Mais de 200 CAP prepararam os alunos para empregos específicos no sector industrial (por exemplo, electricista, canalizador ou mecânico de automóveis), no sector dos serviços (por exemplo, cabeleireiro, cozinheiro e vendedor) e no sector agrícola (por exemplo, agricultor, jardineiro ou vinicultor). Os alunos distribuíram-se ainda por 39 BEP orientados para os mesmos sectores, tais como trabalhos de bate-chapas, comunicações administrativas e secretariado, vendas e contabilidade, transportes, vinhos e vinicultura, horticultura, fruticultura, etc. A via conducente a um *baccalauréat* profissional, passível de ser obtido após um CAP ou um BEP, oferece cursos adaptados às necessidades do mercado de trabalho, proporcionando desde qualificações para trabalhadores e trabalhadores especializados até qualificações de técnico superior. Criado em 1985, existem agora cerca de 30 *baccalauréats* profissionais, com várias áreas de especialização. No sector industrial, por exemplo, foram criadas especializações nas áreas de equipamento e instalações eléctricas, *design* de produtos industriais e reparação automóvel. No sector terciário, são cobertas áreas como a restauração, as vendas e representação e as artes, enquanto; no

⁽¹⁾ Certificado de aptidão profissional (CAP - *Certificat d'aptitude professionnelle*).

⁽²⁾ O certificado emitido pelas escolas de ensino técnico (BEP - *Brevet d'études professionnelles*) é um diploma nacional que se tornou num passaporte para os cursos conducentes a um *baccalauréat* profissional ou tecnológico.

⁽³⁾ *Baccalauréat*. Um diploma concedido no final do ensino secundário, organizado a nível regional (académie). O *baccalauréat* constitui a primeira fase do ensino universitário, uma vez que dá acesso ao ensino superior. Existem três tipos de *baccalauréat*: geral, tecnológico e profissional, tendo este sido criado em 1985.

⁽⁴⁾ O diploma de *baccalauréat* profissional também pode ser obtido através dos centros de estágio CFA. O estágio (*apprentissage*) é um tipo de formação profissional, com 1 a 3 anos de duração, que permite aos jovens dos 16 aos 25 anos de idade aprender um ofício em alternância com o desempenho de uma profissão, num organismo designado CFA (*centre de formation des apprentis*).

⁽⁵⁾ *Lycées*: escolas secundárias públicas ou particulares de nível superior. Existem dois tipos de *lycée*: os *lycées* de ensino geral e tecnológico (LEGT, *lycée d'enseignement général et technique*), e os *lycées* de ensino profissional (LP, *lycée d'enseignement professionnel*).



Cursos gerais e técnicos (horas semanais) e formação prática para os diferentes diplomas

Quadro 1

	Cursos gerais	Cursos técnicos	Períodos de estágio numa empresa
CAP	De 14h30 a 16h	De 12h a 17h	12 semanas
BEP	De 14h a 22h	De 16h a 20h	8 semanas
Bac. Prof.	De 12h a 14h	De 16h a 18h	De 16 a 20 semanas

Fonte: Ministério da Educação francês

sector agrícola, são cobertas áreas como a manutenção e utilização de máquinas agrícolas, a indústria madeireira, etc.

Diferenças entre os centros de estágio CFA e os lycées de ensino profissional

Um centro de estágio CFA prepara os seus alunos para o desempenho de uma profissão. O estágio é um tipo de formação profissional, de um a três anos de duração, que permite aos jovens dos 16 aos 25 anos aprender um ofício ao abrigo de um contrato particular de trabalho. Os estagiários ficam sob a supervisão de um orientador e frequentam os cursos em alternância com a componente prática na empresa.

Existem duas categorias de lycées: o lycée de ensino geral e tecnológico (LEGT) e o lycée profissional (LP), centrado nas áreas do ensino profissional, mas de acordo com a lei-quadro de 1989, todos os cursos tecnológicos e profissionais podem ser concluídos ao abrigo do sistema de estágios. Apesar de a formação inicial nas escolas formais continuar a ser a principal finalidade dos cursos ministrados nos lycées de ensino profissional, o Ministério da Educação francês pretende que as escolas públicas também permitam a realização de estágios. O artigo 57.º da lei quinquenal relativa ao emprego e à formação profissional, datada de 20 de Dezembro de 1993, permite a existência de unidades de estágio ou de formação em regime de estágio em todos os lycées, em estreita parceria com o tecido empresarial e com o acordo e apoio das autoridades regionais. Em ambos os casos, o coordenador de curso é responsável pelos conteúdos programáticos.

Diferenças curriculares e organizacionais

Independentemente da via escolhida, os programas de formação profissional têm por base os cursos do ensino geral^(*), complementados por cursos tecnológicos e períodos de estágio em empresas. A carga horária depende das áreas de especialização

escolhidas pelos alunos nas diferentes vias (Quadro 1).

Os cursos profissionais variam em função das áreas de especialização e das qualificações pretendidas, mas possuem uma estrutura organizacional semelhante:

- disciplinas tecnológicas de base adequadas a áreas de especialização semelhantes ou integradas numa única área profissional como, por exemplo, todos os cursos relacionados com trabalhos de escritório (direito, economia, contabilidade, etc.);
- aulas especializadas ou práticas, mais ligadas ao desempenho futuro de uma profissão;
- períodos de estágio numa empresa, introduzidos em 1992.

O percurso de obtenção de um diploma de ensino profissional também varia em função do estabelecimento de ensino escolhido (lycées e CFA). No primeiro, os cursos são principalmente ministrados em contexto escolar (lycée). Apesar de existir um período obrigatório de estágio numa empresa, este é proporcionalmente muito inferior ao tempo de formação teórica e prática passado numa oficina ou laboratório do lycée. A formação profissional ministrada ao abrigo de um contrato de estágio, no âmbito da CFA, segue exactamente o caminho oposto. A maioria da formação ocorre no mercado de trabalho, sendo complementada com o ensino obrigatório. O estagiário deixa de estar integrado no contexto escolar para passar a integrar uma empresa ao abrigo de um contrato salarial.

Diferenças entre os cursos do ensino secundário

No final dos estudos CAP e BEP, os alunos têm a possibilidade de prosseguir os seus estudos pelas vias do ensino profissional ou do ensino técnico, conducentes a um diploma de *baccalauréat*. No entanto, esta decisão cabe principalmente ao corpo docente e ao conselho de turma, dada a particular importância de conhecer a fundo o perfil de cada aluno antes de escolher o tipo de estudos mais adequado. Ao contrário do *baccalauréat* profissional, a opção tecnológica prepara os alunos não propriamente para a entrada imediata no mercado de trabalho, mas para a prossecução dos estudos no en-

(*) No ensino geral, estão englobadas disciplinas como francês, uma língua contemporânea, história e geografia, arte, cidadania, matemática, física e vida social e profissional em todos os ramos. Os departamentos de CAP e BEP têm aulas suplementares de matemática e economia familiar e social. O objectivo consiste em dotar os alunos de bases culturais, fornecendo-lhes também uma orientação profissional.



sino superior, principalmente para o ensino técnico superior. Assim, a via tecnológica é recomendada para alunos que tenham demonstrado uma grande motivação, força de vontade, autonomia e capacidade de trabalho durante os dois anos de estudos gerais do CAP e do BEP, qualidades que lhes permitirão obter bons resultados em cursos técnicos superiores, ou mesmo de engenharia. De forma a maximizar as hipóteses de sucesso dos alunos que optam pelo *baccalauréat* tecnológico, existe um primeiro nível de adaptação (*) (*premières d'adaptation*), no qual é feita uma revisão geral das matérias antes de se prosseguir para as disciplinas tecnológicas finais, comuns a todos os alunos, independentemente da sua proveniência. Cabe ao comité decidir sobre a integração dos candidatos em turmas de primeiro nível de ensino profissional ou em turmas de adaptação, tendo em conta as opções dos mesmos e os lugares disponíveis.

Baccalauréat profissional: um novo nível

Uma resposta nova e original

A história do *baccalauréat* profissional começa em 1983/84, com um debate na comissão consultiva de formação profissional (CPC - *Commission Professionnelle Consultative*) e um relatório elaborado pela associação das indústrias metalúrgica e mineira (UIMM - *Union des industries métallurgiques et minière*). Esta apelou repetidamente ao desenvolvimento quantitativo e qualitativo de competências e qualificações profissionais no nível IV do sistema de ensino francês, através da criação de um novo diploma: o *baccalauréat* profissional. O seu pedido pretendia dar resposta à redução do número de alunos que abandonavam os seus estudos após o *baccalauréat* técnico (na medida em que começavam a optar cada vez mais pela prossecução de estudos superiores). Esta questão começou a colocar-se aos órgãos de administração dos *lycées* de ensino profissional a partir de 1984. O Ministério da Educação sugeriu, então, a criação deste novo diploma no nível IV (ver anexo), com a designação *baccalauréat* professionnel. A medida foi anunciada em Junho de 1985, tendo a lei sido aprovada em Dezembro do mesmo ano.

O objectivo consistia em promover e valorizar o ensino profissional ministrado nas escolas agora designadas *lycées* de ensino

profissional, de forma a que aos respectivos alunos pudesse ser atribuído o título de *bachelier*, um título prestigiante outrora apenas atribuído aos alunos dos estabelecimentos de ensino geral e técnico. O desejo de democratizar a educação ficou patente nos objectivos delineados pelo Ministério da Educação na sua lei de orientação da educação (*Loi d'orientation sur l'éducation*), de 1989, os quais elevam a 80% a proporção mínima de alunos de uma mesma faixa etária que o país pretende integrar no nível de *baccalauréat*. Este objectivo implicava a participação do ensino técnico e profissional neste esforço nacional, uma vez que a proporção de titulares de diplomas CAP e BEP com intenções de prosseguir os seus estudos, adiado assim o seu ingresso no mercado de trabalho, era apenas de 20%. A revisão do sistema de ensino profissional também se estendeu ao nível V, através da criação de disciplinas técnicas nos 4.º e 5.º anos. Além disso, o BEP foi alvo de alterações que, hoje em dia, lhe permitem preparar os alunos para o nível de *baccalauréat* profissional.

O objectivo pluralístico do *baccalauréat* profissional

O desemprego juvenil e as importantes mudanças estruturais ocorridas ao nível da organização da produção e do trabalho levaram à necessidade de criar novas formações e qualificações. O Ministério da Educação francês procurou, através da lei de orientação da educação, de Julho de 1989, introduzir alterações ao sistema de orientação e acompanhamento dos alunos e salientar dois objectivos principais: conduzir 80% de alunos de uma mesma faixa etária ao nível de *baccalauréat* e os restantes a um diploma de nível V. Foi este o objectivo subjacente à criação do *baccalauréat* profissional. A sua criação também permitiu harmonizar e reduzir o número de ramos do ensino profissional. Este diploma passou a conter os requisitos mínimos de qualificação profissional, levando à invalidação de diplomas de ensino profissional com níveis de qualificação inferiores, tais como o CAP e o BEP.

Os seus objectivos eram vários. Em primeiro lugar, responder às necessidades crescentes manifestadas pelas empresas em termos de trabalhadores altamente qualificados nas áreas da produção e da manutenção, cujas qualificações se situassem entre o nível dos técnicos superiores (detentores de cer-

(*) Primeiro nível de adaptação (*Première d'adaptation*): este nível proporciona aos alunos com bom aproveitamento no último ano do BEP a oportunidade de prosseguirem os seus estudos ao nível do *baccalauréat* tecnológico ou de obterem um certificado técnico.



tificados técnicos superiores - BTS - ou do diploma tecnológico de nível universitário - DUT), e o dos trabalhadores qualificados titulares de um diploma CAP ou BEP. Estes últimos revelaram-se cada vez menos capazes de acompanhar o desenvolvimento das novas tecnologias na produção de bens e serviços (concepção e fabrico assistidos por computador, robótica, automatização de escritório, técnicas de produção automatizadas e ciências informáticas para aplicações industriais e de gestão). O segundo objectivo consistia em fazer face ao desenvolvimento de novas técnicas de reparação e manutenção de equipamentos informáticos e electrónicos pessoais (tais como gravadores de vídeo, computadores pessoais e DVD). A sua criação teve também como objectivo impulsionar o ensino profissional e melhorar a cooperação e as relações entre as empresas e as escolas através dos períodos de estágio obrigatório no mercado de trabalho. Os *baccalauréats* profissionais foram criados em estreita colaboração com as entidades empregadoras e, como tal, dão resposta a necessidades formativas específicas para inserção imediata no mercado de trabalho. A orientação para o desempenho de funções específicas torna-os diferentes dos *baccalauréats* tecnológicos, cujo campo de acção é mais abrangente (electrónica, mecânica, etc.).

Os princípios do *baccalauréat* profissional

Os estudos conducentes a um *baccalauréat* profissional levam dois anos a concluir e constituem o ciclo final do percurso formativo (primeiro e último ano de ensino profissional - *première* e *terminale*). Ao contrário do que acontece com o *baccalauréat* tecnológico, o *baccalauréat* profissional é, antes de mais, um certificado de ensino profissional que dá acesso directo ao desempenho de uma profissão. Apesar de este diploma também permitir a prossecução de estudos universitários, em 1995 menos de 15% dos alunos optou por esta via. O *baccalauréat* profissional proporciona uma formação qualificada para o desempenho de profissões específicas e admite titulares de um diploma BEP (ou CAP de dois anos após o terceiro nível) correspondente ao *baccalauréat* profissional em causa. Apesar de, há dez anos, a opção de enveredar pelo ensino superior ser menos comum entre os alunos do *baccalauréat* tecnológico, hoje em dia, mais de um terço dos alunos opta

por prosseguir os seus estudos. O *baccalauréat* profissional mantém assim o seu objectivo e o seu papel de diploma final: 15% dos alunos que concluem o *baccalauréat* profissional prossegue os seus estudos.

Objectivos do documento, metodologia e recolha de dados

Fundamentos da investigação

O presente documento faz parte de um projecto comunitário intitulado *Analysis and comparison of social representations of VET in different European countries*, que abranja cinco países europeus. Este estudo comparativo pretende revelar as diferenças e as semelhanças dos conceitos e representações partilhados pelas sociedades dos diferentes países e que definem as novas orientações das políticas comunitárias de emprego e formação profissional. O objectivo principal consiste em compreender de que forma o EFP é perspectivada pelos diferentes actores sociais (aqueles que, na qualidade de aprendizes, estão directamente envolvidos nas actividades de formação, aqueles que pertencem ao mundo empresarial e aqueles que actuam na qualidade de professores/formadores), bem como explorar o caminho evolutivo da compreensão mútua e da aprendizagem entre todos esses actores. Este documento apresenta ainda dados referentes a grupos envolvidos em processos de aprendizagem ⁽⁸⁾.

Metodologia e dados

Os dados foram recolhidos através de entrevistas de grupo. Foram estudados seis *lycées* de ensino profissional da Baixa-Normandia e entrevistados cinco grupos de pessoas (alunos, professores, directores, titulares de *baccalauréat*, empregadores e trabalhadores). Ao todo, foram entrevistadas 60 pessoas.

Em vez de utilizar as categorias profissionais já existentes, o estudo distingue os alunos em função da sua opção por três tipos gerais de emprego: alunos em formação para o desempenho de funções principalmente relacionadas com documentação, com pessoas ou com produtos e objectos.

Tendo em conta estes três tipos de emprego, o estudo baseou-se, respectivamente, em entrevistas a alunos de contabilidade e secretariado, a alunos das áreas de gestão

⁽⁸⁾ Para consultar o estudo completo, ver Gendron B., *Social representations of vocational education and training in France through the French vocational "Baccalauréat" Case-study*, ITB-Arbeitspapiere, Universität Bremen, Bremen: Institut Technik und Bildung Press, 2004b.



empresarial, comércio e vendas, e a alunos de automatismos mecânicos e engenharia climática. Os alunos tinham entre 18 e 22 anos de idade e encontravam-se matriculados no último ano do programa de dois anos de *baccalauréat* profissional dos lycées de ensino profissional. Nenhum dos alunos entrevistados pertencia aos centros de estágio CFA e todos eles já tinham passado períodos de 16 semanas de formação em empresas, integrados no programa de *baccalauréat* profissional de dois anos.

Os dados foram recolhidos em grupos de seis ou oito alunos, perfazendo um total de 26 alunos. As entrevistas realizadas tiveram uma duração aproximada de duas horas e abrangeram os seguintes tópicos e assuntos:

□ O EFP e o mercado de trabalho/emprego: quais os motivos que o levaram a optar pelo seu curso? De que forma este curso irá ajudá-lo a preparar-se para o mercado de trabalho?

□ O EFP e a educação: que imagem tem do curso que está a frequentar? Como percepciona este curso em comparação com as suas experiências educativas anteriores?

□ O EFP e a exclusão e inclusão social: considera que as pessoas que frequentam este curso têm o prestígio e a projecção social que merecem? Considera que as pessoas que frequentam este curso usufruirão de prestígio e projecção social nas funções que desempenharão no futuro?

□ O EFP e a identidade empresarial: considera que este curso lhe proporcionará o prestígio e a projecção social que merece no organismo onde trabalha ou poderá vir a trabalhar?

□ O EFP e a educação e formação ao longo da vida: considera que os conteúdos que lhe estão a ser ministrados lhe darão uma base sólida para a eventual aprendizagem de outras matérias no futuro?

□ O EFP e os projectos de vida: que papel desempenha o curso que frequenta actualmente no seu percurso educativo? Que papel desempenha o curso que frequenta actualmente nos seus planos de futuro em termos da forma como pretende viver a sua vida?

Número de áreas de especialização e de alunos no primeiro ano do *baccalauréat* profissional (apenas estabelecimentos públicos de ensino) **Quadro 3**

Sector	Áreas de especialização	Alunos do sexo masculino	Alunos do sexo feminino	Total de alunos
Industrial	31	22 915	1 779	24 694
Serviços	16	9 679	22 959	32 638
Total	47	32 594	24 738	57 332

Fonte: Ministério da Educação francês, 1994.

□ O EFP e a preparação para o mercado de trabalho e para a nova economia: considera que o seu curso será capaz de o preparar para a nova economia e para as mudanças que afectarão o trabalho que desenvolve? O seu curso ajudá-lo-á a contribuir para a inovação no seu posto de trabalho?

Perspectiva dos alunos sobre o *baccalauréat* profissional

Programa de *baccalauréat* profissional: um novo significado?

Titulares de *baccalauréat* profissional - de uma situação profissional mediana...

No início do ano lectivo de 1985/86, apenas 1 300 jovens titulares de um diploma BEP procuraram obter um *baccalauréat* profissional. Actualmente, são quase 170 000 os alunos matriculados no programa de *baccalauréat* profissional. O número de alunos aumentou rapidamente nos primeiros anos que se seguiram à criação deste novo diploma e, apesar de o ritmo de crescimento ter acabado por registar um abrandamento gradual, ainda se regista um aumento anual superior a 2%.

Contudo, esta tendência geral oculta diferenças substanciais entre as várias áreas de especialização. Enquanto o sector industrial combina um pequeno número de alunos com muitas áreas de especialização, o sector dos serviços conta com um grande número de alunos e poucas áreas de especialização (ver quadro 3 para valores referentes ao *baccalauréat* profissional em 1994).

Os estudos levados a cabo pelo Centro de Estudos e Investigação sobre o Emprego e as Qualificações (*Centre d'études et de Recherche sur l'Emploi et la Qualification*) e pelo Observatório Regional do Ensino Superior (ORFS - *Observatoire Régional des Formations Supérieures*), sobre os jovens que



acabam de concluir estes novos programas de formação (o primeiro a nível nacional, o segundo a nível regional), analisam a integração no mercado de trabalho daqueles que optam por esta via. Os estudos revelam que, apesar da facilidade com que estes jovens são integrados no mercado de trabalho (em relação aos jovens com níveis de qualificação inferiores, tais como um BEP ou um CAP), as suas funções e mobilidade no emprego não correspondem às expectativas. Por exemplo, dois anos após a turma de 1990 ter terminado a sua formação, mais de dois terços dos homens especializados nas áreas de fabrico continuavam a ocupar postos de trabalho de “trabalhador qualificado” e mais de 85% das mulheres empregadas no sector dos serviços continuavam a desempenhar funções administrativas nas empresas. Nenhum dos titulares de *baccalauréats* na área da produção industrial foi contratado como “técnico”, a função que serviu de referência à criação do diploma de *baccalauréat* profissional. Mesmo as funções desempenhadas pelos titulares de *baccalauréat* contratados como agentes operativos em serviços de reparação e manutenção estão longe das expectativas criadas no referencial de empregos do *baccalauréat*.

Para uma imagem positiva do programa de *baccalauréat* profissional

Apesar de as funções desempenhadas nas empresas não coincidirem exactamente com os objectivos estabelecidos aquando da criação do diploma, tanto o ORFS como o estudo efectuado indicam que os alunos continuam satisfeitos com o seu *baccalauréat* profissional e que não se arrependem da sua decisão. Tendo como base questionários realizados a titulares de diplomas de *baccalauréat* (dos anos lectivos de 1994, 1995 e 1996) da Baixa-Normandia, 2 500 jovens que concluíram os seus estudos em 1996 foram entrevistados (ORFS, 1999) alguns meses após a obtenção do seu diploma, sobre os programas de formação de dois anos e os seus empregos.

Os resultados revelaram que, independentemente dos resultados ao nível profissional, tinham uma imagem positiva dos dois anos passados no *lycée* de ensino profissional. Foram apontados vários motivos: em primeiro lugar, a qualidade do ensino ministrado, em que mais de 60% (homens e mulheres) consideraram o programa de for-

mação uma “verdadeira oportunidade” no seu percurso educativo. No que respeita ao emprego, 7 em cada 10 mulheres afirmaram estar bem preparadas para o desempenho das suas funções, apesar de apenas 4 em cada 10 desempenhar funções directamente ligadas ao seu programa de formação. Todos afirmaram que o diploma tinha uma boa imagem perante os empregadores e que, para a maioria dos homens, o grau de *baccalauréat* era útil à obtenção de um emprego. Apesar de o seu emprego não corresponder às expectativas, os formandos consideraram o *baccalauréat* profissional um sucesso. Esta afirmação levanta algumas questões: qual a explicação para esta boa imagem? Estará a EFP a ser encarada de uma forma diferente pelos formandos?

Uma imagem positiva do *baccalauréat* profissional

Os titulares de um *baccalauréat* profissional parecem beneficiar de períodos de estudo mais longos e ter em mente a qualidade do seu programa de formação. Assim, em que medida é que este novo diploma difere dos restantes cursos de ensino e formação profissional? Que imagem têm deste novo programa formativo e deste novo diploma? Algumas destas perguntas encontram resposta na estrutura hierárquica do sistema educativo francês, nas entrevistas realizadas aos formandos e na recolha de pontos de vista através de monografias do estudo Cultura-EFP supramencionado.

Promover o ensino profissional num sistema educativo hierárquico

Esta mudança de imagem parece estar relacionada com os aspectos institucionais, económicos, ambientais e pedagógicos dos programas formativos, através dos quais os formandos passam por importantes fases de transição.

Antes da criação do *baccalauréat* profissional, o ensino e a formação profissional eram negativamente perspectivados como uma alternativa para os alunos com insucesso escolar na via de ensino geral. O *baccalauréat* profissional veio alterar esta imagem, ainda que com demasiada lentidão. Proporcionou aos alunos que reprovaram no sistema geral de ensino uma nova oportunidade de continuar os seus estudos ou de recuperar o atraso através de alternativas de maior prestígio social. Os alunos do bac-



calauréat profissional parecem ainda beneficiar de períodos de estudo mais longos.

“Todos nós éramos casos especiais, não a nível social mas... todos nós tínhamos problemas... ou alguma coisa que não estava a correr bem... e todos nós tínhamos de lidar sozinhos com isso...” (aluna especializada na área da documentação) ⁽⁹⁾.

“No final do primeiro nível, eu não conseguia obter bons resultados. Quando iniciei o programa BEP, as minhas notas melhoraram e, por isso, fiquei mais satisfeito” (aluno especializado na área da produção).

“Não escolhi este percurso mas, no final do meu programa de *baccalauréat* profissional, considero que finalmente encontrei algo que me deixa totalmente satisfeito” (aluno especializado na área da produção).

“O meu desejo era seguir a via de ensino profissional, mas a minha mãe queria que eu seguisse a via de ensino geral. Após dois anos de estudos, senti-me descontente e quis desistir da escola, mas a minha mãe matriculou-me num programa BEP e, a partir de então, tudo começou a correr melhor, senti-me melhor...” (aluno especializado em relações humanas).

O *baccalauréat* profissional contribuiu também para a divulgação dos novos conhecimentos gerados pela revolução tecnológica de finais da década de 60 e pela transformação das ferramentas de trabalho daí resultante.

O equilíbrio foi de certa forma mantido enquanto a legitimação pelo mercado de trabalho conseguiu contrabalançar as tendências do sistema educativo. Este sistema era acusado de funcionar de forma discriminatória. Mas a elevada taxa de emprego que se registava na época permitiu compensar as desigualdades ao nível cultural e desenterrou as preocupações de igualdade que se encontravam profundamente enraizadas na cultura nacional. Com a crise do desemprego, este frágil equilíbrio foi quebrado.

A ruptura teve dois resultados:

□ Orientação da educação para fazer face à forte concorrência pelos cada vez mais raros empregos disponíveis para os jovens. Esta situação veio aumentar a concorrência, por um lado, entre jovens em diferentes

níveis de formação e, por outro lado, entre os jovens e os adultos que já se encontravam empregados.

“Com um diploma BEP, é difícil arranjar emprego... hoje em dia, o diploma de *baccalauréat* é um requisito mínimo... e os pais estão conscientes de que os tempos mudaram, de que as situações pelas quais passaram já não são as mesmas... sem um diploma de *baccalauréat*, será muito complicado...” (director de um *lycée*).

Os alunos e as suas famílias reagiram a esta concorrência prolongando o tempo de escolaridade, baseando-se no facto geralmente comprovado de que quanto mais elevado for o nível do diploma, maiores serão as hipóteses de entrar no mercado de trabalho. Esta situação resultou na hierarquização dos percursos e áreas de especialização que, ao reforçarem a vertente de prossecução dos estudos do ensino profissional, acabaram, de certa forma, por lhe retirar a sua vertente profissionalizante.

“Para ter um diploma de *baccalauréat*, os meus pais disseram-me, no final do BEP, que queriam que voltasse ao primeiro nível de adaptação ⁽¹⁰⁾” (aluno especializado em relações humanas).

“A minha mãe queria que eu seguisse a via de ensino geral” (aluno especializado em relações humanas).

□ Domínio crescente do ensino geral sobre o ensino técnico e profissional. Devido à diminuição das oportunidades de emprego, a inscrição de alunos na via de ensino profissional, sobretudo nas primeiras fases de escolha do seu percurso, baseava-se cada vez mais num modelo implícito de recuperação. Esta situação aumentou a lacuna entre o ensino geral e o ensino profissional, menos prestigiante e encarado como uma forma de “salvar” alunos com dificuldades de aprendizagem.

Em resposta, o Ministério da Educação francês deu início a um processo de reorganização dos percursos iniciais de formação profissional nos *lycées* de ensino profissional, promovendo a modernização e melhoria do sistema. O objectivo de aumentar o tempo de estudo nos *lycées* de ensino profissional foi consensual. O Governo afirmou claramente a sua intenção de desenvolver o ensino profissional e técnico

⁽⁹⁾ A selecção das áreas de especialização dos programas de EFP foi efectuada com base em três categorias; em vez de se recorrer às categorias profissionais existentes, decidiu-se usar a distinção entre três tipos abrangentes de trabalho, que também são as categorias utilizadas pelos sociólogos e pelo grupo europeu de Cultura-EFP e que são, no nosso estudo de caso: desempenho de funções principalmente relacionadas com pessoas ou contacto com pessoas (comércio e vendas, negócios, empregado de comércio), com produtos (reparação e manutenção de automatismos mecânicos, engenharia climática, indústria gráfica) e com documentos (contabilidade, secretariado).

⁽¹⁰⁾ Ver nota 7.



e de introduzir um nível de *baccalauréat* profissional nos *lycées*. Este novo diploma superior de ensino profissional referente ao segundo nível de formação inicial, o *baccalauréat* profissional, teve de adoptar os valores e critérios de avaliação do ensino geral, para poder beneficiar do mesmo estatuto.

O objectivo consistia em conferir ao *baccalauréat* profissional o seu nome e forma final: um programa de formação com a duração de dois anos após um período de formação inicial, complementado por ferramentas pedagógicas inovadoras envolvendo um estágio numa empresa. A implementação deste diploma ao nível do *baccalauréat* constituiu uma inovação positiva e foi bem acolhida por alunos e respectivas famílias.

“Para ter um diploma de *baccalauréat*, os meus pais disseram-me, no final do BEP, que queriam que voltasse ao primeiro nível de adaptação, mas eu recusei e disse-lhes: ‘não, para continuar os estudos prefiro matricular-me num programa de *baccalauréat* profissional’ e eles concordaram. Por isso, fui para um *lycée* de ensino profissional” (aluno especializado em relações humanas).

“Em primeiro lugar, optei por fazer o BEP, mas como obtive bons resultados, decidi continuar e matriculei-me num programa de *baccalauréat* profissional” (aluna especializada em relações humanas).

“O meu objectivo era seguir a via de ensino geral, mas, como não tinha as notas mínimas exigidas, aconselharam-me a optar pela via de ensino profissionalizante. Não tive escolha. Frequentei os dois anos do BEP e, por ter gostado, decidi matricular-me no programa de *baccalauréat* profissional” (aluno especializado na área da produção).

“Estava a obter bons resultados no BEP, por isso coloquei a hipótese de continuar os estudos... as nossas famílias, os professores, todos nos incentivam a obter um *baccalauréat*” (aluno especializado em relações humanas).

Foi dada prioridade ao aumento do número de alunos (80% de uma faixa etária inscrita num *baccalauréat*) mas também ao aumento da qualidade (Solau, 1990), reforçando, assim, o papel do *baccalauréat* enquanto único centro de gravidade da for-

mação inicial em França, o que desvalorizou, simultaneamente, os níveis mais baixos de formação. Este nível IV contribui para promover a imagem do percurso profissionalizante, uma vez que permite aos alunos prosseguir os seus estudos no ensino superior. Com efeito, tal como os restantes *baccalauréats*, o *baccalauréat* profissional constitui um nível académico, permitindo, por conseguinte, que os alunos prossigam os seus estudos. Do ponto de vista dos alunos, foi um desafio obter este nível de escolarização e este diploma, pelo que os consideram muito importantes. Esta noção foi repetidamente afirmada nos seus discursos.

“Hoje são 80% (os que obterão um diploma de *baccalauréat*)! E eu queria estar incluída nessa percentagem, só isso. Crescemos com essa ideia, também alimentada pelos meus pais” (aluna especializada na área da produção).

Pela sua designação - *baccalauréat* - o *baccalauréat* profissional criou uma situação sem precedentes no sistema educativo, o que, por sua vez, originou também algumas ambiguidades (Leroux, 1998). A componente formativa integrada nas empresas não pretende apenas conferir qualificações aos alunos:

“Obter um *baccalauréat* é também obter qualificações” (aluno especializado na área da produção).

O objectivo consiste também em dotar os alunos de um título académico - o *baccalauréat*. Este é ainda utilizado como filtro e continua a ser a referência académica para a obtenção de um emprego.

“Ser aceite num programa de *baccalauréat* profissional é como passar através de uma rede... ao longo do caminho, algumas pessoas foram ficando para trás, mas algumas resistiram e cá estamos nós!” (aluna especializada em relações humanas).

“A conclusão de um *baccalauréat* é fundamental para podermos assumir cargos de maior responsabilidade. Consequentemente, temos de prosseguir os estudos após o BEP e optar por um sector profissional. Com um diploma BEP, encontramos-nos no nível inferior, mas quanto mais apostarmos na nossa formação, obtendo um *baccalauréat* profissional ou até mesmo um BTS, maiores serão as nossas hipóteses” (aluno especializado na área da produção).



“A procura de trabalhadores qualificados leva muitos empregadores a querer contratar pessoas com o *baccalauréat* profissional. Por exemplo, este ano, tivemos muitas ofertas de trabalho antes do final do nosso programa de formação” (director de um *lycée*).

Conclui-se assim que, após um início de percurso caótico no sistema educativo para alguns alunos, este diploma lhes fornece os instrumentos de que necessitam para a sua transição, permitindo-lhes recuperar a sua dignidade e devolvendo-lhes a sua auto-estima e a sua auto-confiança.

“Pensava que os alunos matriculados em programas BEP não eram pessoas normais, pensava que tinham algum problema, mas a chave residia no facto de eu não me esforçar na escola, não me interessava pela escola... mas, agora, estou bem, tudo está a correr bem” (aluno especializado em relações humanas).

“O *baccalauréat* profissional constitui uma segunda hipótese para pessoas como eu, que, no ensino geral, não conseguiram alcançar níveis de aproveitamento que lhes permitam continuar os seus estudos” (aluna especializada na área da documentação).

“No *lycée* académico, as turmas eram demasiado numerosas, os professores não se interessavam por nós. Decidi mudar para esta via profissionalizante e adorei. Além disso, consegui boas notas, senti-me melhor” (aluna especializada na área da documentação).

“Não quero que o *baccalauréat* profissional seja o fim dos meus estudos. Quero continuar os meus estudos num programa BTS, por isso, terei de procurar um empregador que me permita estagiar na sua empresa” (aluna especializada na área da documentação).

Estas novas circunstâncias proporcionaram aos alunos mais autonomia e responsabilidades, que, por sua vez, os ajudaram a recuperar a confiança que tinham perdido com os maus resultados obtidos no sistema geral de ensino ou no *collège*.

Além disso, o programa de *baccalauréat* profissional foi criado com ferramentas pedagógicas inovadoras e com uma nova lógica de formação que combinava os conhe-

cimentos fundamentais (que justificavam o título de *baccalauréat*) e a experiência profissional numa empresa.

A criação do *baccalauréat* tinha como objectivo fazer face às profundas mudanças na organização do trabalho, tais como a descentralização, a descompartimentação e a fusão de várias funções, no caso da indústria da transformação. Estas mudanças pretendiam assegurar uma maior autonomia dos operadores, permitindo-lhes lidar com certos problemas com que se deparavam no decurso das suas actividades. Assim, com este objectivo, foram sendo preparadas aulas e cursos destinados a desenvolver a autonomia dos alunos, levando-os a preparar os seus trabalhos escolares sozinhos ou com os seus colegas. Os alunos tiveram de aprender a organizar o seu tempo livre e a aprender uns com os outros. Além disso, as competências dos trabalhadores qualificados passaram a ser desenvolvidas em função do tipo de trabalho e das formas que o trabalho assume nas diferentes actividades, relegando para segundo lugar os conhecimentos sobre o trabalho em si.

“É completamente diferente... os professores interessam-se por nós... antigamente, quando obtínhamos maus resultados ou quando não percebíamos algum ponto da matéria, éramos colocados no fundo da sala; aqui, pelo contrário, explicam-nos até percebermos” (aluna especializada na área da documentação).

“Sentimo-nos mais livres, mas sempre acompanhados” (aluna especializada em relações humanas).

“Até os professores nos olham de forma diferente, mesmo em relação aos alunos do BEP... já não somos alunos do BEP, onde nos pediam que sublinhássemos uma determinada frase a vermelho. No programa de *baccalauréat*, é-nos exigido saber tirar notas e desempenharmos o nosso trabalho com autonomia. Se tivermos um prazo para a entrega de um trabalho, não podemos contar com mais ninguém; se temos dificuldades ou se precisamos de ajuda, os professores estão sempre disponíveis... e no início do ano lectivo, dizem-nos aquilo que esperam de nós... É a nossa orientação! Temos de saber lidar com as dificuldades” (aluna especializada em relações humanas)



“Já não estamos no BEP... temos documentos, quadros... que temos de discutir e analisar em conjunto, temos de saber tirar notas... é um ambiente mais descontraído ... até os professores são mais descontraídos... Nas aulas do BEP, os professores estão sentados atrás da sua secretária, dão a matéria e depois vão-se embora... aqui podem sentar-se em cima das secretárias, “vivem” as disciplinas que ensinam... isso tem a ver com a selecção que é feita no início do programa... os alunos que escolhem continuar os estudos num programa de *baccalauréat* profissional estão motivados, mais do que estavam no BEP, porque a formação era ministrada sem ter em conta as suas opiniões... a quem interessa se seguem ou não a matéria?” (aluna especializada em relações humanas).

Neste programa, são várias as razões que parecem tornar a relação entre professores e alunos única ou especial: o número de alunos por turma, a faixa etária dos alunos e o processo de selecção. Estes factores permitem novas experiências de ensino e, consequentemente, produzem novos comportamentos. Os professores estão mais disponíveis e conseguem utilizar novas técnicas de ensino nas salas de aula.

“Pelo facto de as turmas serem constituídas por um número reduzido de alunos (as turmas são divididas em duas partes), se alguém manifesta alguma dificuldade de aprendizagem, é possível chamá-lo à parte e dedicar mais tempo a explicar-lhe aquilo que não entendeu” (aluna especializada na área da documentação).

“Quando um aluno demonstra alguma dificuldade em perceber algum ponto da matéria, o professor interrompe a aula para lhe explicar melhor. Durante esse tempo, concentramo-nos noutras actividades ou ouvimos a explicação” (aluna especializada na área da documentação).

“Sabemos que não estamos sós, podemos contar com o seu apoio... Se tiver dificuldades na realização do trabalho de casa, tentarei ultrapassá-las, mas se, mesmo assim, não conseguir, sei que posso colocar-lhes as minhas dúvidas no dia seguinte e procurar perceber as soluções. Seja como for, acho que estão sempre disponíveis” (aluna especializada na área da documentação).

“Se alguma coisa corre mal, debruçam-se imediatamente sobre o problema e pro-

movem discussões sobre o assunto... interessam-se por nós” (aluna especializada em relações humanas).

“A selecção dos alunos influencia o comportamento dos professores, porque têm diante de si alunos que querem realmente frequentar o programa de *baccalauréat* profissional, que querem obter bons resultados e que decidiram preparar-se para o desempenho de uma profissão, aprender e dar o seu melhor... e quando nos esquecemos deste facto, os professores tratam de no-lo recordar dizendo ‘foram vocês que escolheram estar aqui, portanto se não estiverem satisfeitos, podem desistir...’ podemos ficar zangados com eles, mas não podemos culpá-los... a realidade é essa e nós temos de lidar com ela...” (aluna especializada na área da documentação).

Esta autonomia parece agradar aos alunos. Consideram-na uma prova de confiança mútua entre a instituição e os alunos e torna-se parte dos conhecimentos formativos e profissionais que alguns têm de adquirir. O facto de já não serem tratados como uma massa anónima, mas como pessoas completas ou adultos ajuda-os a recuperar a confiança em si mesmos. A auto-estima também pode ser promovida através da ajuda mútua e da aprendizagem em grupo.

“Faz parte do conhecimento profissional, passamos muitas horas em aulas que promovem a nossa autonomia, temos também muitos trabalhos individuais e os professores esperam algo diferente de nós (em relação aos alunos do BEP)... estes factores ajudam a criar ligações entre a equipa pedagógica e a instituição... se quisermos interromper a aula para falarmos durante 10 minutos com o professor, fazemo-lo, se encontrarmos o professor na cafetaria, cumprimentamo-lo e falamos com ele com naturalidade... já não somos uma massa anónima, já não existe a barreira entre alunos e professores. Trata-se agora de um frente-a-frente entre dois adultos que se respeitam mutuamente” (aluna especializada na área da documentação).

“Trabalhar com autonomia... é muito agradável... dão-nos um trabalho com um determinado prazo e dizem-nos: ‘têm de resolver o problema sozinhos, têm uma sala de informática à vossa disposição, podem usar todo o material que julguem necessário, façam o que quiserem, desde que o traba-



ho esteja pronto a tempo' e é a isto que eu chamo 'autonomia'" (aluna especializada na área da documentação).

"Durante as horas de autonomia, podemos usar os computadores, trabalhar nos nossos ficheiros que, se quisermos, ficam guardados durante todo o ano, e há sempre professores por perto se precisarmos de ajuda, por exemplo, na área da informática, ou podemos trabalhar com outros colegas e ajudarmo-nos mutuamente a realizar o nosso trabalho... é muito interessante e existe um bom ambiente. Os alunos do programa de *baccalauréat* profissional são muito próximos uns dos outros e verifica-se uma maior entreaajuda do que entre alunos de outros programas, falamos em conjunto e tentamos resolver os problemas de cada um" (aluna especializada na área da documentação).

"O *baccalauréat* profissional permite uma maior autonomia e auto-gestão. Aprendemos a resolver os problemas sozinhos. É mais gratificante..."

"Os professores sentam à mesma mesa os alunos com melhor aproveitamento e aqueles que demonstraram mais dificuldades, permitindo que os primeiros expliquem aos segundos aquilo que estes não perceberam" (aluna especializada em relações humanas).

Esta inovação pedagógica foi facilitada pelas mudanças ocorridas ao nível destes estabelecimentos de ensino, com cada vez menos pessoas provenientes dos sectores de produção e cada vez mais da área da formação. Mais importante ainda foi a introdução dos períodos de estágio em empresas: uma média de 16 semanas distribuídas pelos dois anos de duração do programa. Esta alternância entre a empresa e a escola desempenha um papel muito importante na formação dos alunos, contribuindo para a formação da sua personalidade e da sua identidade profissional. Além disso, parece ser ainda uma oportunidade para obterem uma melhor perspectiva daquilo que pode vir a ser o seu papel numa empresa e na sociedade: sentem-se úteis.

"Além disso, temos 16 semanas de estágio que nos permitem adquirir alguma experiência profissional" (aluna especializada na área da documentação).

"Os estágios são, para nós, uma motivação. Aquilo que aprendemos na escola pode ser

aplicado durante os estágios e esse é um bom motivo para aprender" (aluno especializado na área da produção).

"Mostram-nos que podemos trabalhar e isso, por si só, já é estimulante".

"Na empresa, tentamos aplicar e utilizar os conhecimentos que adquirimos na escola. Isso é muito positivo, e são-nos dadas algumas tarefas de responsabilidade... temos uma componente prática, por isso estou satisfeito ... os empregadores atribuem-nos algumas tarefas de responsabilidade... para eles, não somos apenas estagiários... consideram-nos trabalhadores" (aluno especializado na área da produção).

"Já tivemos seis semanas de estágio, por isso tivemos tempo para aprender e ter alguma experiência profissional. A minha chefe perguntou-me se podia substituí-la nas suas férias. No mínimo, senti-me valorizada. É muito agradável porque isso implica que transfira para mim todas as suas responsabilidades. Se alguma coisa acontecer, terei de assumir as consequências, mas, seja como for, ela confia em mim. É diferente dos estágios do BEP, em que ainda éramos considerados crianças... No período de estágio do *baccalauréat* profissional, sentimo-nos mais adultos e temos já alguma experiência que adquirimos em estágios anteriores. Sabemos do que estamos a falar e, por vezes, chegamos mesmo a ensinar-lhes algumas coisas." (aluna especializada na área da documentação).

"Os estágios do BEP não nos permitiam assumir qualquer responsabilidade, mas ao nível do *baccalauréat*, tratam-nos como adultos e pessoas responsáveis... atribuem-nos tarefas importantes, confiam em nós" (aluno especializado na área da produção).

"Neste tipo de formação, sentimo-nos integrados em qualquer lugar ou em qualquer empresa... somos formados para nos sabermos integrar facilmente em qualquer local ou sector, e para sermos imediatamente operacionais"

"Ao apresentarmo-nos... ao 'vendermos' a nossa imagem... até mesmo ao procurarmos um local de estágio... as cartas, as chamadas telefónicas... diria que no primeiro mês de procura de estágio já temos de ultrapassar obstáculos. Pegamos nas nossas malas e vamos à procura de uma empresa que



nos receba como estagiários... Tudo isto será de grande ajuda no futuro ...” (aluna especializada na área da produção).

“No início, adoptamos as atitudes a que nos habituámos na escola e que são as nossas referências, como por exemplo, sorrir ao telefone, escrever... é a nossa capacidade de adaptação a funcionar... mas, mais tarde, o contacto com o cliente e com os nossos colegas leva-nos a reagir de forma diferente. Aprendemos com a empresa onde nos integramos, esquecemos as referências escolares, que se transformam em reflexos, naturais e espontâneos... e imprimimos o nosso próprio toque naquilo que fazemos. Assim aprendemos mais” (aluna especializada em relações humanas).

Uma situação nova e confusa

O período de transição da escola para a vida activa está a tornar-se cada vez mais longo e complexo. Os jovens com baixos níveis de escolaridade e provenientes de vias profissionalizantes menos exigentes são particularmente afectados pela mudança, que, segundo Kirsch (1994), revela o carácter infernal da espiral que foi activada, associada ao reconhecimento de uma crise na socialização do emprego. Este problema traz à luz duas dimensões da integração dos jovens na sociedade: a transição da escola para a vida activa e a construção da sua identidade profissional.

A transição profissional é constituída pelo percurso entre a escola e o mercado de trabalho. Representa o período em que as primeiras referências sociais (correspondentes à escola) se perderam sem que fossem imediatamente substituídas por referências profissionais, que só mais tarde surgirão. No anterior período de crescimento económico, esta transição contava imediatamente com a solidariedade de grupos, empresas e/ou profissionais de orientação profissional. O casamento, as relações entre vizinhos e as redes sociais funcionavam como canais para conseguir um emprego. Com a crise do desemprego, este processo natural deixou de oferecer garantias. A tendência para o recrutamento de jovens com o diploma de *baccalauréat* profissional para ocuparem cargos normalmente ocupados por titulares de diplomas CAP ou BEP poderá resultar numa desvalorização do novo diploma. Este risco é aumentado pela redução do número de diplomados nos níveis CAP ou BEP, decorrente

de cada vez mais jovens optarem pelo *baccalauréat* (e do impacto desta situação, descrito por Beaud, 2002) e pelo prolongamento dos estudos. Assim, durante uma crise de desemprego juvenil, o sucesso ou fracasso do *baccalauréat* profissional depende igualmente das empresas, que organizam o trabalho e seleccionam os trabalhadores. Espera-se uma redução demográfica e do seu impacto na economia e no mercado de trabalho. Neste sentido, será interessante observar a resposta das empresas em termos de recrutamento de trabalhadores.

Para Kirsch (1994), a construção de uma identidade profissional entre os jovens levanta o mesmo tipo de questões. Em épocas de muita oferta de emprego, o processo ocorre naturalmente com base em modelos desenvolvidos no ambiente familiar e nos contextos que lhe são próximos, bem como nos vários grupos em que os jovens se integram e no contacto entre diferentes gerações, que se estabelece dentro das empresas. Num contexto de crise económica, este processo natural é interrompido, na medida em que as empresas deixam de poder facilitar a integração dos jovens na vida activa, preferindo recrutar trabalhadores imediatamente operacionais, experientes e qualificados. Além disso, a massificação dos diplomas e a crescente procura de emprego tornaram as entidades empregadoras mais exigentes, resultando numa hierarquização de percursos e áreas de especialização que, ao incentivarem a prossecução dos estudos, acabam por lhe retirar a sua vertente profissionalizante. Neste aspecto, os alunos do *baccalauréat* profissional continuam divididos entre opiniões negativas e positivas relativamente ao EFP.

“É do conhecimento geral, é um beco sem saída, se não conseguires prosseguir os estudos no sistema geral de ensino, só poderás fazê-lo na via de ensino profissional” (aluno especializado na área da produção).

“O programa (de *baccalauréat* profissional) tem aspectos positivos, mas é uma pena que as pessoas continuem a encará-lo de forma diferente dos diplomas de ensino geral. O sistema geral de ensino é um papel em branco para pessoas que ainda não sabem o que querem fazer. Em contrapartida, a via profissional destina-se a pessoas que sabem exactamente aquilo que querem seguir. Já fornecemos alguma informação sobre a profissão que escolhemos para o nosso futuro” (aluna especializada na área da produção).



“Escolher a via profissionalizante é como retercer nos estudos... As pessoas consideram o ensino profissional abaixo do ensino geral. É essa a opinião geral, e antes de ter optado pelo ensino profissional, eu também partilhava essa opinião. Mas agora que estou neste programa, apesar de concordar que o nível é inferior, também sei que o ensino profissional é algo muito diferente, abarca outras áreas e outros domínios, e é tão frutífero como a vertente geral do ensino” (aluna especializada na área da produção).

“Quando me matriculei no ensino profissional, fi-lo com algumas reservas, devido à sua ‘má’ reputação... esta conotação provém dos adultos... não propriamente da minha família ou dos meus amigos, mas quando andava no *lycée* do sistema geral de ensino e discutíamos os vários *baccalauréats*, a opinião geral era de que os programas de ensino profissional, assim como o BEP ou o CAP, eram lixo e de que eram frequentados por ‘malucos’... Estes programas eram seguramente considerados inferiores ao nosso nível educacional... e tínhamos a mesma opinião em relação ao *baccalauréat* profissional. Os professores pensavam e diziam o mesmo. Conheci várias pessoas de vários contextos que promoviam esta percepção errada. Agora que estou na via profissionalizante, mudei completamente de opinião. Os adultos e os professores transmitiram uma imagem errada destes programas aos jovens da minha geração” (aluno especializado na área da produção).

Os alunos inscritos em programas de *baccalauréat* profissional parecem beneficiar de um período de estudos mais longo e, apesar de as suas actividades laborais e de a mobilidade no emprego não terem correspondido às expectativas, a sua forma de encarar o EFP e os seus pontos de vista estão a mudar. Essas mudanças têm de funcionar em contextos organizacionais e sociais, resultando, contudo, numa situação confusa que poderá depender dos objectivos do próprio aluno: conseguir um diploma, ter acesso a uma qualificação reconhecida pelos empregadores ou conseguir entrar no mercado de trabalho. Apesar de o ensino e formação profissional continuar à procura de uma identidade, o programa de *baccalauréat* profissional, de dois anos, foi, para os alunos, um tempo de transição.

Conclusão

Antes da criação do *baccalauréat* profissional, os níveis básico e secundário do sistema educativo francês assentavam em dualismos estruturantes. Sobretudo ao nível secundário, a via profissionalizante era considerada um caminho de segregação e exclusão (destinado a alunos reprovados nos cursos académicos). Contudo, a criação do *baccalauréat* profissional veio alterar esta estrutura, contribuindo, assim, para a introdução de importantes inovações no nível secundário inicial do sistema educativo francês. Este programa pretende proporcionar aos alunos que reprovaram no sistema geral de ensino um caminho que lhes permita continuar os seus estudos ou recuperar o atraso através de alternativas de maior prestígio social. O resultado é a criação de um programa com um papel importante, ou mesmo determinante, na escolarização de jovens que fracassaram no sistema académico. Neste contexto, os alunos do *baccalauréat* profissional parecem beneficiar dos vários factores que caracterizam este programa (os períodos de estudo são mais longos, promove-se o amadurecimento dos alunos, promovem-se novos métodos pedagógicos, ou seja, outras formas de aprender e de ser ensinado). Apesar de alguns dos alunos entrevistados terem afirmado que não conseguiram o emprego que pretendiam (como demonstrado no estudo publicado por Beaud, em 2002), todos eles disseram que se tivessem de voltar a escolher um percurso do ensino secundário, voltariam a escolher o EFP. Para os alunos excluídos do percurso de elite, este programa constituiu uma verdadeira oportunidade de delinear o seu próprio caminho, tal como a Alice no País das Maravilhas, recuperando a sua auto-estima e a sua confiança e prazer na aprendizagem. Do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e individual, estes resultados são, por si só, muito significativos: centram-se nas competências emocionais, que são frequentemente ignoradas pelo sistema de ensino tradicional, apesar de serem cruciais para o trabalho e, acima de tudo, para o crescimento do capital humano (Gendron, 2004a). Não terá o ensino e a formação profissional como principal objectivo o desenvolvimento de todos os aspectos de uma pessoa? Ter-nos-emos esquecido das palavras de Aristóteles, quando dizia que a educação deve permitir ao Homem realizar-se e descobrir a sua própria essência? O *baccalauréat* profissional consti-



tui um instrumento espacial e temporal de múltiplas transições: do fracasso ao sucesso, da falta de auto-estima à auto-confian-

ça, da dependência à autonomia, da infância à idade adulta, da escola ao trabalho.

Bibliografia

Agulhon, C.; Gonnin-bolo, A.; Guillaume, F.-R.; Kokosowski, A. *Constitution de nouvelles identités spécifiques dans les filières professionnelles: le rôle de l'établissement*. Paris: Ministério da Educação francês, 1997.

'Baccalauréat Professionnel'. *Formation Emploi*, 1995, N.º especial 49.

Bacheliers professionnels, parcours scolaires et devenir professionnel des diplômés bas-normands/ O.R.F.S. Caen: Documento ORFS, 1999.

Beaud, S. *80% au bac ... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire, la découverte*. Paris: La Découverte, 2002.

Dubar, C. 'Socialisation et construction identitaire'. In Ruano-Borbalan, J.C. (ed.). *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Paris: Editions Sciences Humaines, 1999, p. 135-141.

Dubar, C. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 1993.

Gendron, B. *Social representations of vocational education and training in France through the French vocational baccalauréat case-study*. Bremen: Institut Technik und Bildung Press, 2004. (ITB-Arbeitspapiere, N.º 52). Disponível na Internet: <http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Forschung/AP-52.pdf> [cited 7.4.2005].

Gendron, B. 'Emotions, learning, and success: which links? The emotional capital: a case study on students at the vocational school leaving certificate level in France'. In *European Conference on Educational Research: EERA, Crete, 2004*. Glasgow: EERA, 2004.

Gendron, B. 'Social representations of VET in France through the French vocational baccalauréat case-study'. In Leonardo research report: *VET-culture - analysis and comparison of social representations of VET in different European countries*, Junho de 2001.

Gendron, B. 'Learning in another way through vocational education and training (VET) in France: the case of the French vocational 'baccalauréat' diploma'. *International seminar 'Focus point northern Europe' about 'Learning with school structures and at work places'*. Akershus University College, Center for research on education and work, Oslo, Noruega, Abril de 2001.

Gendron, B. *The French vocational 'baccalauréat' and its impact on the change of VET representations*. Documento de trabalho *European forum on vocational education and training*, Norte de Gales, RU, Julho de 2000.

Gérard, F. et al. *Profils professionnels, formation et pratiques des tuteurs en entreprise en Allemagne, Autriche, Espagne et France: rapport de synthèse*. Paris: Centre Inffo, 1999. Disponível na Internet: <http://www.centre-inffo.fr/maq100901/pdf/rapportleonardo.pdf> [cited: 29.3.2005].

Kirsch, J. L. 'New directions for vocational education in France? *Training & Employment*, 1994, N.º 15, p. 1-4.

Leroux, J. Y. 'Le bac professionnel: des objectifs ambitieux, des résultats mitigés'. *Education & Formation*, Dezembro de 1998, N.º 54, p. 109-117.

Liaroutzos, O. 'Le métier de secrétaire en reformation'. *Cahiers du Mage*, 1996, N.º 2.

Marquette, C.; Mériot, S.A.; Kirsch, E. 'Création d'un baccalauréat professionnel productique pour les industries de process'. In *CPC-Documents*. Paris: Ministério da Educação francês, 1994, N.º 94-3.

Moscovici, S. *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

Pelpel, P.; Troger, V. *Histoire de l'enseignement technique*. Paris: Hachette, 1993.

Solaulx, G. 'Le baccalauréat professionnel et son curriculum'. *Formation Emploi*, 1995, N.º 49, p. 31-45.

Palavras-chave

Vocational training, training evaluation, learning, pedagogy, individual development, sciences of education.



Um diagrama simplificado da organização dos níveis secundário e superior do sistema educativo francês (e do sistema de estágios)

				Tronco comum (ensino regular: graus conferidos)			Tronco dos CFA (centros de estágio: grau de estagiário)
Ensino Superior	A partir dos 18 anos		Nível II-I	Doutoramento	(sob estruturação ao abrigo do processo de Bolonha) Doutoramento		Diploma de Engenharia
				Grau de estudos superiores (DEA - <i>Diplôme d'études approfondies</i>) (DESS - <i>Diplômes d'études supérieures spécialisées</i>) (<i>Diplôme d'ingénieur</i>)	Mestrado (anterior <i>Maîtrise</i> + DEA ou DESS)		
				Mestrado (<i>Maîtrise</i>)			
				Licenciatura (<i>Licence</i>)	Licenciatura (<i>Licence</i>)		
			Nível III	Diploma de 1.º nível universitário e diplomas de grau técnico superior (DEUG - <i>Diplôme d'études universitaires générales</i>) (DUT- <i>Diplôme universitaire de technologie</i>), (BTS- <i>Brevet de technicien supérieur</i>)			DUT, BTS
Lycée	Dos 15 aos 18 anos	De 3 a 4 anos	Nível IV	Certificado de aproveitamento do ensino geral (<i>baccalauréat general</i>)	Certificado de aproveitamento do ensino técnico (<i>baccalauréat technique</i>)	Certificado de aproveitamento do ensino profissional (<i>baccalauréat professionnel</i>)	<i>Certificado de aproveitamento do ensino profissional (baccalauréat professionnel)</i>
			Nível V	Curso geral	Curso técnico	BEP CAP (certificados profissionais de nível inferior) Curso profissional	BEP CAP (certificados profissionais de nível inferior) Curso profissional

**Madlen Șerban**

Director, Centro Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Técnico-Profissional (Ministério da Educação e Investigação), Roménia.

**Lucian Ciolan**

Leitor, Faculdade de Ciências da Educação (Universidade de Bucareste) e coordenador de programas de formação do Centro Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Técnico-Profissional, Roménia.



O debate em torno da necessidade de fomentar a participação e a criação de parcerias para assegurar a qualidade do ensino e formação técnico-profissional (EFTP) não é novo, embora a capacidade dos agentes do sistema educativo para estabelecer formas de cooperação eficazes e sustentadas com as partes interessadas continue a constituir um desafio, especialmente nas economias de transição caracterizadas pela instabilidade e pela imprevisibilidade. Neste documento, tentaremos apresentar um modelo de planeamento de participação em acções de EFTP que começou a ser utilizado na Roménia e que, acompanhado pelas medidas de apoio adequadas, deverá assegurar uma ligação entre as escolas profissionais (EP), a comunidade e os parceiros sociais. O modelo baseia-se numa abordagem regional e apoia-se em medidas centradas na introdução de mudanças culturais na gestão de estabelecimentos de EFTP (novo conceito de parcerias, certificação de qualidade, responsabilidade social, etc.), de mudanças ao nível das práticas de ensino e aprendizagem (integração de trabalho e aprendizagem, metodologias centradas no formando, inserção de estudantes com necessidades especiais, etc.) e na criação de uma rede institucional para conduzir esta abordagem integrada (os chamados centros de recursos).

Cedefop

Alargamento da participação no sistema de ensino e formação técnico-profissional: a experiência da Roménia

Entre os inúmeros desafios que o sistema de ensino romeno enfrentou nos últimos anos, o chamado período de transição, destacam-se os esforços envidados no sentido de transformar um sistema centralizado e altamente hierarquizado, num sistema flexível e orientado para a procura, tendo como princípio fundamental o alargamento da participação de diferentes agentes em todos os estádios do ensino e formação profissional. O presente documento analisa alguns exemplos de práticas bem sucedidas que contribuíram para reforçar a aproximação entre os estabelecimentos de EFTP e os beneficiários dos seus serviços. A diversificação de funções, o envolvimento das partes interessadas e a criação de capacidades e estruturas institucionais no sistema de EFTP são algumas das medidas que estão actualmente a ser implementadas a diferentes níveis, com o apoio significativo dos programas Phare financiados pela União Europeia.

Contexto geral da reforma do ensino

Na bibliografia existente sobre a matéria em questão, existem já diferentes abordagens e perspectivas acerca dos momentos-chave ou marcos da reforma educativa na Roménia. No intuito de retratar as evoluções e transformações nos últimos anos, iremos apresentar uma perspectiva que poderá ajudar a compreender o contexto geral da reforma e da evolução da gestão na área da educação. Birzea e Badescu (1998) tentaram retratar os diferentes estádios da reforma, mas estes carecem todavia de alguma actualização. As três fases principais identificadas por estes autores foram as seguintes:

❑ desestruturação (1990): os principais instrumentos da educação comunista (por exemplo a doutrina política, o excesso de centralização e o controlo abusivo dos indivíduos e das instituições) foram extintos. Foram reconsiderados os objectivos gerais da educação e a estrutura do sistema de ensino;

❑ estabilização (1991-92): deu-se prioridade à definição de um quadro legal para restabelecer um sistema de ensino coerente, de acordo com os novos valores sociais, políticos e culturais. A nova Constituição consagra o direito de todos os indivíduos à educação, o livre acesso, a diversificação da oferta de ensino, a igualdade de oportunidades, a disponibilização de ensino privado além do público e a criação de escolas alternativas;

❑ reestruturação (1993-95): neste período foram lançados importantes programas de reforma em diferentes sectores da educação, com o apoio técnico e financeiro de organismos internacionais (Banco Mundial, Comissão Europeia). Em 1995, foi adoptada a Lei relativa à Educação.

Tendo em conta os desenvolvimentos que tiveram lugar após 1995, poderíamos acrescentar, pelo menos, duas fases:

❑ reforma extensiva (1996-2000): foram planeadas mudanças cruciais, coerentes ao nível das componentes (programa curricular, gestão, avaliação, formação de professores, etc.), tendo como principal objectivo passar de uma reforma por sector/domínio para uma reforma sistémica;

❑ “reforma da reforma” (2001- ...): existem duas linhas ou direcções na política educativa, após a mudança de governo em 2000.



Uma consiste em reforçar os resultados alcançados com os governos anteriores e basear-se na sua experiência. A segunda linha de orientação consiste em repensar algumas das medidas importantes que já estão a ser implementadas. Algumas destas mudanças poderão ser consideradas lógicas, até normais, enquanto que outras se inscrevem apenas numa lógica de “mudar por mudar”, sendo predominantemente ditadas por motivações políticas e não por avaliações das políticas vigentes.

Esta última tendência não caracteriza, felizmente, o sistema de ensino e formação profissional, que registou mudanças consideráveis após 2000, coerentes com as reformas anteriores. Ultimamente, tem vindo a ser considerada uma abordagem sistémica à reforma do sistema de EFTP, com o objectivo de harmonizar a formação profissional inicial e contínua, racionalizar o sistema e torná-lo mais flexível e receptivo às exigências do mercado de emprego.

Uma das mudanças mais importantes deste último período, cujo impacto abrange também a educação profissional, foi a extensão da escolaridade obrigatória de 8 para 10 anos. A escolaridade obrigatória inicia-se aos 6/7 anos e inclui o ensino básico (graus 1-4, segundo o CITE 1) e o ensino secundário inferior (graus 5-10 segundo o CITE 2) organizados em dois ciclos sucessivos: liceu (graus 5-8) e 9º e 10º graus. Os dois últimos graus ramificam-se em duas vias: uma via profissional, ministrada nas escolas de artes e ofícios, que permite obter qualificações de nível I, uma via geral no ciclo inferior do ensino secundário (ver também o Anexo 1).

De um sistema altamente hierarquizado centrado na oferta para um sistema centrado na procura

O sistema de EFTP assente numa estrutura altamente hierarquizada, que prevalecia antes de 1990 é sobejamente conhecido e não precisa de mais explicações e descrições. A verdade é que os princípios que regem a organização e o funcionamento do ensino profissional não mudaram de acordo com o ritmo e as tendências dos novos desenvolvimentos que deram origem a uma economia livre de mercado. Embora o sistema centralizado tenha sido progressivamente dissolvido após o colapso do comunismo, o en-

sino profissional continuou (e, em parte, continua a ser) um (sub)sistema centrado na oferta. Este problema caracteriza todo o sistema de ensino, embora as consequências sejam mais directas e visíveis no caso do EFTP, devido às expectativas de inserção imediata no mercado de emprego por parte dos formandos.

A mudança de perspectiva de uma produção em massa para uma produção flexível exige um leque mais vasto de qualificações e conhecimentos que os proporcionados pelo anterior modelo de especialização. Alguns países da Europa e Ásia Central eliminaram a especialização após o ensino básico, outros não o fizeram, enquanto que outros introduziram essa especialização ainda mais cedo (Desafios ocultos aos sistemas de ensino nas economias de transição, 2001).

As principais características do sistema de EFTP na Roménia no início dos anos noventa eram as seguintes:

- especialização muito precoce e fragmentação da estrutura de qualificações numa série muito vasta e pouco flexível de especializações, que tornava a oferta de EFTP rígida e inadaptável;
- um sistema decisório e de definição de políticas centralizado e, consequentemente, um reduzido nível de participação por parte dos meios interessados;
- um programa curricular prescritivo e ultrapassado, baseado nas relações directas frequentes entre os estabelecimentos de EFTP e a entidade patronal mais importante da região;
- uma deficiente estrutura de parcerias com as entidades patronais e uma fraca capacidade, por parte das escolas, para diversificar a oferta de cursos e responder aos novos desafios do mercado de emprego.

Em 1995, foi implementado o primeiro projecto Phare, tendo em vista reformar o ensino e a formação profissional. Tal como todos os projectos financiados pelo Phare, este destinava-se a apoiar a reforma nacional e a prestar dois contributos importantes:

- o financiamento de materiais de formação e equipamento modernos para as escolas, além da respectiva reabilitação;



□ a assistência técnica da UE como contributo para os desenvolvimentos conceptuais e metodológicos necessários a um sistema de EFTP moderno.

A transferência de conhecimentos em matéria de desenvolvimento do EFTP foi e continua a ser importante para países de transição como a Roménia. O compromisso de assumir uma economia de mercado e um novo tipo de relações entre os “produtos” da escola de formação e o emprego deve assentar na vasta experiência dos países ocidentais, de modo a assegurar consistência e sustentabilidade. A rápida passagem do pós-comunismo para o pós-modernismo, de uma economia centralizada para uma economia baseada na informação/conhecimento seria ainda mais difícil se não fosse apoiada e assistida pelos países mais avançados.

Em 1995, deu-se início a um extensivo projecto de reforma do sistema de EFTP (através do projecto Phare RO 9405), com os seguintes objectivos principais:

- adaptar a estrutura de EFTP às necessidades da economia de mercado emergente;
- mudar a orientação do planeamento do ensino centralizado por um sistema centrado na procura;
- definir um novo programa curricular, de acordo com as novas necessidades do mercado de emprego em termos de qualificações;
- reforçar as parcerias sociais no ensino e formação profissional, especialmente através da criação de organismos consultivos tripartidos a nível regional (Comités de Desenvolvimento Local).

O primeiro projecto de reforma foi implementado em 75 escolas-piloto por todo o país, representando todos os principais domínios de formação profissional. A nova estrutura institucional e de qualificação, assim como programa curricular desenvolvido no âmbito do projecto, tiveram êxito e foram alargados a todo o sistema de ensino profissional.

Gerir o processo de transição de um sistema de ensino centralizado para um sistema orientado pela procura não foi uma tarefa fácil. Muito trabalho continua a ser desenvolvido neste domínio, tendo em consideração alguns princípios orientadores, que consistem em:

- dar preferência a políticas funcionais (desenvolvimento e aperfeiçoamento) e à abordagem sistémica;
- colocar a aprendizagem no centro da pedagogia e os formandos no centro das políticas educativas;
- assegurar que o desenvolvimento de políticas e o processo de mudança se baseiem na análise e na consulta;
- dar prioridade às necessidades do indivíduo e da comunidade, de forma articulada a nível regional (ver também Rado, 2000).

Os visíveis passos em frente dados através deste programa, que terminou em 1998, têm agora continuidade com o novo projecto Phare plurianual. Para alcançar o objectivo da coesão económica e social, foi lançado um novo projecto Phare na Roménia, que comporta várias componentes. Uma delas (Phare RO 0108 TVET) está centrada na modernização do ensino e da formação profissional e foi efectivamente iniciada em 2003. No mesmo ano, a estrutura de EFTP sofreu novas alterações, na sequência de novas políticas e decisões, que incidiram em especial no prolongamento da escolaridade obrigatória de 8 para 10 anos.

O Ministério da Educação e Investigação tomou recentemente várias decisões no sentido de criar instalações para facilitar o acesso ao ensino e formação iniciais, de modo a torná-los mais atraentes e proporcionar igualdade de oportunidades de acesso aos indivíduos oriundos de regiões desfavorecidas, como as zonas rurais. A principal dificuldade em desenvolver o EFTP nas áreas rurais reside no fosso económico existente entre as zonas rurais e as zonas urbanas, bem como nas limitações relativamente à capacidade para realizar prognósticos quanto às estratégias de desenvolvimento económico para estas zonas.

O fraco nível de parceria entre as escolas e as empresas e a falta de equipamento didáctico nas escolas (especialmente nas zonas rurais e urbanas de pequenas ou médias dimensões) constituem os principais obstáculos ao desenvolvimento do EFTP.

Outro problema diz respeito à inclusão de estudantes com necessidades de educação especiais no sistema de ensino oficial. No



âmbito do projecto Phare 2001, foram adoptadas acções específicas visando reforçar a capacidade institucional das escolas de formação profissional para oferecer melhores oportunidades a estes estudantes.

O programa Phare 2001-2002 deverá ser implementado em 100 escolas, distribuídas por 11 áreas de reestruturação económica com potencial de crescimento económico e 22 centros de recursos (escolas envolvidas no projecto anterior e com potencial para prestar assistência e constituir redes, de acordo com a estrutura regional de qualificação/de campo).

Os objectivos gerais do novo projecto consistem em:

- consolidar os resultados da reforma alcançados com o programa Phare VET RO 9405 e apoiar a racionalização e modernização do actual sistema de EFTP;
- rever os mecanismos de responsabilidade e gestão na oferta de EFTP inicial, à luz do desenvolvimento social e económico, numa perspectiva regional;
- garantir a todos os jovens igualdade de oportunidades na obtenção de boas qualificações profissionais ao nível dos padrões europeus, através de um ensino profissional que responda de forma flexível às necessidades de cada indivíduo.

Um ano após a implementação do programa, que foi muito intenso e rico em actividades dirigidas aos objectivos gerais acima mencionados, os primeiros resultados são já visíveis.

Foi desenvolvido um novo programa curricular, relativo ao de nível 1 qualificação. Um dos aspectos importantes a realçar a este respeito prende-se com a nova metodologia já em uso para o desenvolvimento de programas curriculares, baseada em padrões de formação profissional, numa abordagem modular, nas competências e num sistema de créditos. Esta nova abordagem visa assegurar a flexibilidade da formação profissional, a mobilidade/transferência de competências entre qualificações e a coerência entre a formação profissional inicial (FPI) e a formação profissional contínua (FPC).

Foi desenvolvido um sistema de garantia de qualidade de EFTP, baseado no Quadro Europeu de Garantia de Qualidade ⁽¹⁾ e os prin-

cipais instrumentos deste sistema foram implementados de forma experimental nos 22 centros de recursos. As revisões necessárias terão lugar no próximo ano e o sistema será alargado a outros estabelecimentos de EFTP.

Foi lançado um programa extensivo de desenvolvimento de recursos humanos, baseado em metodologias específicas e de acordo com as necessidades de formação identificadas em diferentes áreas: aprendizagem centrada no formando, inserção de estudantes com necessidades especiais, desenvolvimento de parcerias e trabalho com empresas, aconselhamento e orientação profissional, planeamento pedagógico personalizado, etc. Durante este primeiro ano, participaram nos estágios de formação professores, directores de escolas, inspectores e representantes dos parceiros sociais.

Este programa visava o desenvolvimento e a implementação inicial de um novo modelo de planeamento pedagógico com entidades terceiras, ao nível regional, local e da escola. Qualquer medida no sentido de racionalizar a oferta de EFTP deverá basear-se numa cuidadosa avaliação das necessidades do mercado de emprego, das necessidades individuais dos estudantes, bem como da capacidade das escolas para dar resposta a todas estas necessidades.

Algumas áreas requerem mais intervenção de modo a produzir melhorias urgentes, na medida em que o projecto ainda não foi capaz de produzir resultados satisfatórios. Estas áreas incluem:

- a ainda fraca participação dos parceiros sociais (especialmente as entidades patronais e suas organizações, sindicatos) no planeamento e desenvolvimento de qualificações profissionais. A situação difícil das pequenas e médias empresas, confrontadas com uma “economia de sobrevivência” instável e por vezes caótica, com elevados impostos, não incentiva e dificulta o envolvimento no ensino e formação. Os debates sobre a criação de um sistema de incentivos para as entidades patronais, que contemple, pelo menos, a sua participação na organização da aprendizagem no local de trabalho para os estudantes do EFTP, não produziram até agora quaisquer resultados;

- o nível de coerência entre ensino e formação profissional inicial e ensino e formação profissional contínua. Espera-se que

⁽¹⁾ Ver o trabalho desenvolvido pelo Grupo Técnico de Trabalho com vista à garantia de qualidade no ETP, Comissão Europeia.



o novo programa curricular, que assenta num sistema de padrões, competências e créditos, contribua significativamente para assegurar essa coerência, mas deverá ser criada uma agência responsável pela regulação e enquadramento nacional das qualificações, que funcione como organismo de referência tanto para a FPI como para a FPC.

□ o número limitado de estabelecimentos de EFTP apoiadas pelo projecto (122) ⁽²⁾. Esta situação cria exemplos de boas práticas, mas é difícil assegurar a disseminação e generalização de resultados em todo o sistema de EFTP, tanto em termos de recursos humanos, como de financiamento. Este problema deverá ser devidamente tomado em consideração, a fim de evitar possíveis desigualdades entre as escolas que beneficiam de apoio e aquelas que não beneficiam de apoio, uma vez que o objectivo global do projecto consiste em contribuir para a coesão económica e social e não em acentuar as desigualdades.

Alargamento da participação de diferentes agentes

Transparência, responsabilidade e participação no sistema de EFTP são os princípios orientadores das medidas de reforma. No que toca à participação, importa tecer as seguintes considerações:

Participação dos parceiros sociais

Esta participação diz especialmente respeito às empresas que proporcionam uma experiência de trabalho consistente e relevante a jovens estudantes, mas abrange igualmente o desenvolvimento e a validação de programas curriculares, assim como o planeamento da oferta educativa. Melhorar a qualidade do ensino profissional não é um objectivo que possa ser atingido pelos esforços isolados das escolas e do sector da educação, mesmo que apoiados pelo *know-how* e pelo financiamento dos projectos Phare. A participação dos parceiros sociais no planeamento e organização de cursos de EFTP foi uma prioridade desde o primeiro projecto de reforma do ensino profissional. Os principais parceiros sociais, considerados cruciais para o desenvolvimento sustentável do sistema de EFTP são:

□ os representantes das entidades patronais e suas organizações,

- os sindicatos,
- as organizações/agências governamentais,
- os pais de alunos.

Quebrar o ciclo vicioso em que os empregadores se queixam de que as escolas não produzem profissionais de alta qualidade e as escolas se queixam da falta de interesse e pouca participação na educação por parte das empresas constitui uma alta prioridade. Esta culpabilização mútua poderia ser evitada através de uma cooperação mais estruturada, com responsabilidades e papéis bem definidos e um sistema eficaz de incentivos e desincentivos, que contribuiria também para criar uma plataforma de trabalho para a prossecução de objectivos comuns. Vários directores de escolas e professores participaram em acções de formação com o objectivo de aprender a trabalhar com empresas e a planear conjuntamente as parcerias. As necessidades das entidades patronais, em termos de qualificações e de competências, constituem instrumentos fundamentais para o planeamento de acções de formação personalizadas.

Pela primeira vez na Roménia, os padrões de formação profissional para cada área, na sua maior parte desenvolvidos por programadores pedagógicos, foram validados por representantes do mundo laboral. Criou-se assim uma plataforma de debate sobre as competências exigidas pelos empregadores e a estrutura de cada qualificação. “A ligação entre a escola e o mundo do trabalho é o marco para qualquer sistema de ensino profissional. Se essa ligação não for adequada, existe o risco de o sistema produzir diplomados difíceis de colocar no mercado de emprego, o que poderá dar origem a um aumento do desemprego entre a população mais jovem e à necessidade de criar programas de conversão profissional dispendiosos. Se a ligação estiver demasiado centrada nas necessidades individuais dos empregadores, torna-se difícil modernizar o sistema e assegurar uma boa mobilidade no mercado de emprego” (Deij e Badescu, 2003, p. 48).

Participação de entidades que prestam serviços de apoio

Estas entidades incluem em especial os serviços de orientação e aconselhamento e as instituições de formação de professores em serviço. A orientação profissional é uma componente crucial para o desenvolvimento e

⁽²⁾ Isto é, as 100 EP complementares integradas no novo programa Phare 2001-02 e as 22 EP participantes no primeiro projecto de reforma Phare, que funcionam como centros de recursos devido ao seu potencial para prestar assistência e constituir redes, tendo em conta a sua experiência anterior (nota do redactor).



aperfeiçoamento contínuos no âmbito do sistema romeno de EFTP. A imagem socialmente distorcida que os pais de alunos têm do sistema de ESTP, muitas vezes aliada a políticas pouco claras, cria problemas na distribuição eficaz de estudantes no sistema e na sua futura empregabilidade no mercado de emprego. Foi criada uma rede nacional de centros de aconselhamento e orientação profissional, um para cada região, que prestam serviços a todos os “clientes” na sua zona (professores, estudantes, pais). Para além destes centros, quase todos os estabelecimentos de EFTP têm os seus próprios especialistas em aconselhamento e orientação e dispõem de um gabinete de aconselhamento e orientação nas próprias instalações da escola, ao serviço de estudantes e professores. A rede de centros regionais é coordenada e financiada pelo Ministério da Educação e Investigação e visa fornecer serviços a escolas públicas de nível pré-universitário. As chamadas Casas do Professor constituem outra rede de prestadores de serviços de apoio importante: trata-se de centros regionais de formação em serviço de professores, também financiados pelo Ministério da Educação. Além disso, nos últimos anos começou a surgir um mercado de formadores independentes, tanto para professores como para outros profissionais em FPC. Passaram também a estar mais envolvidos nesta área outros tipos de prestadores, como ONG, empresas privadas, universidades, estabelecimentos de ensino e formação profissional, etc.

Participação dos organismos regionais

Esta participação refere-se principalmente a uma estrutura consultiva recentemente criada, na sequência do novo projecto Phare: os Consórcios Regionais. Estes organismos são estabelecidos ao nível de cada região e incluem representantes das autarquias locais, das agências de desenvolvimento regional, dos organismos de inspecção escolar e universitária, entidades patronais e sindicatos. São presididos pela Agência de Desenvolvimento Regional e a sua principal tarefa consiste em elaborar os planos de acção regionais em matéria de EFTP, com base na análise das tendências e da evolução do contexto social e económico de cada região. Esta análise do contexto social e económico permitirá ao consórcio regional elaborar um plano de acção a longo prazo para o desenvolvimento do ensino e da formação profissional.

Poderá ser útil apresentar uma descrição geral das regiões e do seu papel no desenvolvimento, a fim de esclarecer as ideias acima apresentadas. Em 1998, a Roménia passou a estar dividida em oito regiões de desenvolvimento, com objectivos sociais e económicos e sem funções administrativas. Existe em cada região um Conselho para o Desenvolvimento Regional, com um papel interventivo em matéria de coordenação da política de desenvolvimento regional. Para cada região, este organismo é composto pelos presidentes da câmara e por representantes dos diferentes tipos de estruturas administrativas: cidades, vilas de pequenas e médias dimensões e aldeias. O Conselho para o Desenvolvimento Regional coordena a actividade da Agência de Desenvolvimento Regional (ADR). A ADR está encarregue da elaboração e implementação de políticas na sua região. Os projectos propostos pelas ADR são financiados, após aprovação, pelo Fundo Nacional para Desenvolvimento Regional e por outras fontes, identificadas por cada ADR.

Uma das características mais evidentes do desenvolvimento económico registado na Roménia nos últimos anos é a crescente importância assumida pela da Região de Bucareste. A tendência que se verifica em todos os países em transição é mais visível na Roménia devido às dimensões do país, tanto em termos de território como em termos de população. Albergando cerca de 5,4% da população total do país, Bucareste contribui com 21% do PIB, ; 20% das pequenas e médias empresas estão registadas nessa região e 51,1% de todo o investimento estrangeiro são também realizados nesta região. Em contraste, a Região do Nordeste, na proximidade da Moldávia e da Ucrânia, depende largamente da agricultura e regista uma elevada percentagem de população rural.

O planeamento e o desenvolvimento do ensino e formação profissional numa perspectiva regional são encarados como um instrumento eficaz para diminuir as desigualdades regionais e fomentar a coesão social e económica.

Participação dos estudantes

Esta participação comporta, pelo menos, duas vias: participação na construção da própria aprendizagem e participação na definição de percursos de carreira de acordo com as competências do estudante e com



as necessidades do mercado de emprego local/regional. Tendo em vista reforçar o “sentimento de domínio” dos estudantes sobre as suas experiências de aprendizagem, os professores foram formados em metodologias modernas de ensino/aprendizagem, baseadas no princípio da aprendizagem centrada no formando. Estão agora a ser desenvolvidos materiais de aprendizagem individuais, dando-se uma atenção especial à adaptação da aprendizagem a estudantes com necessidades especiais. Foram delineadas medidas específicas para criar um ambiente de aprendizagem abrangente dentro e fora da escola, de modo a apoiar a integração de estudantes com necessidades especiais. No primeiro ano do projecto, mais de 2500 professores e gestores de escolas profissionais receberam formação no âmbito do projecto Phare em diversos tópicos, incluindo os acima mencionados. Organizaram-se mais de 60 estágios de formação a nível regional, para permitir a criação de redes e a cooperação entre as escolas, e a realização destes estágios foi assegurada por equipas compostas pelos peritos em assistência técnica e formadores locais de professores e gestores, que tinham já recebido formação no âmbito do programa.

“Finalmente, as novas técnicas de gestão e formas de organização laboral estão a levar o processo de individualização para o local de trabalho onde, numa clara procura de valor acrescentado, as hierarquias tradicionais e os procedimentos laborais formalizados que tradicionalmente organizavam as operações estão a ser flexibilizados ou mesmo abandonados” (Brater, 2000, p. 46).

Participação dos pais de alunos

Esta participação ainda está longe de ser alcançada, embora existam determinadas áreas de actividade escolar em que os pais podem decisivamente desempenhar um papel mais importante:

- ☐ elaboração de micro-políticas ao nível da escola;
- ☐ orientação profissional;
- ☐ planeamento participado do desenvolvimento da escola;
- ☐ organização e transmissão de experiência de trabalho.

Objectivos gerais

O alargamento da participação em diferentes processos e domínios do ensino e formação profissional é encarado como um instrumento-chave para estabelecer uma correspondência a procura e a oferta, e para criar fortes elos de ligação e cooperação efectiva entre todas as partes interessadas. Será ainda necessário desafiar a actual imagem social do EFTP.

O sistema romeno de EFTP defronta-se com uma imagem negativa, devido a vários factores:

- ☐ recordações do velho sistema comunista, tais como:
 - ☐ a experiência social dos pais que foram formados no sistema de EFTP: embora a ideologia comunista declarasse que os trabalhadores (*oamenii muncii*) são os proprietários de todos os bens, o seu estatuto social era bastante baixo e não auferiam benefícios financeiros compensadores,
 - ☐ a estrutura do sistema anterior (especialização muito restrita e precoce, habilitações desactualizadas, etc.), que fez dos jovens qualificados um grupo de risco, no contexto da nova economia de mercado.
 - ☐ a instabilidade da economia de transição, em que o dinamismo extremo dos sectores económicos e as reduzidas perspectivas a longo prazo criam um sentimento de receio do desemprego. (O receio de mudar de emprego e o receio do desemprego estão muito disseminados, especialmente entre os adultos que se qualificaram quando vigorava o sistema anterior, numa época em que era comum ter apenas um ou dois empregos durante toda a vida activa).
- ☐ A ideia enraizada de que o EFTP se destina aos estudantes que não têm capacidades para frequentar as vias de ensino gerais/académicas. Verificou-se um processo paradoxal, com duas evoluções interessantes. Por um lado, nos últimos anos, as expectativas de educação formal dos pais e as suas ambições para os filhos aumentaram. Assumiu-se, como dado adquirido, que a obtenção de um nível de educação mais elevado é sinónimo de melhores oportunidades para atingir um estatuto sócio-económico mais elevado. Ao mesmo tempo, espalhou-se entre pais e estudantes uma espécie de tendência elitista,



em que as opções tomadas após a escolaridade obrigatória são mais orientadas para as vias de ensino académicas, consideradas “melhores” e com estatuto superior. Uma vez que o número de vagas neste tipo de ensino é limitado, os alunos que ficaram de fora eram forçados a frequentar escolas de EFTP, contra a sua vontade inicial e primeira opção.

Embora os números relativos ao desemprego demonstrem que os diplomados da via geral do ensino secundário constituam o maior grupo de desempregados, a maioria dos pais ainda pretende orientar os filhos para esta via e, em muitos casos, impõem-na. Esta opção pode constituir uma reacção aos factores negativos, mas também reflecte a convicção de que este tipo de ensino secundário “de elite” pode aumentar as oportunidades de ingresso no ensino superior ⁽²⁾.

Em boa verdade, a realidade das escolas de EFTP existentes contribuiu por vezes para esta imagem negativa, devido ao facto de possuírem equipamentos e orgânicas desactualizados para uma formação prática, pessoal pouco qualificado e uma falta de capacidade para dotar os alunos dos novos tipos de qualificações exigidas pelos empregadores num mercado livre.

Planeamento da participação: abordagem regional

Um dos resultados e inovações alcançados mais significativos no planeamento do ensino diz respeito à abordagem articulada numa perspectiva regional. Tal como demonstra Davey (2003, p. 151),

“Na corrida para a entrada na UE, o debate sobre a reforma e o desenvolvimento nos países candidatos tem assumido uma dimensão regional forte mas frequentemente confusa. Esta dimensão foi encorajada pela UE e comporta três vertentes interligadas:

□ governo regional: a possível criação ou reforma de um estrato superior de governação autónoma, para completar as reformas da administração pública iniciadas em 1990 e para estimular o desenvolvimento sócio-económico;

□ política regional: o interesse em direccionar o investimento público e encorajar o investimento privado de modo a reduzir as crescentes desigualdades territoriais em termos de rendimento e emprego;

□ planeamento do desenvolvimento regional: Conceder percentagens de investimento público cada vez maiores a estratégias e prioridades concebidas e centradas no plano regional, em detrimento de programas e objectivos sectoriais no plano nacional.”

Foi criado um Consórcio Regional em cada uma das sete regiões em desenvolvimento com escolas envolvidas no novo projecto Phare (Phare RO 0108 TVET) para a modernização do ensino e da formação profissional.

As actividades deste Consórcio Regional estão relacionadas com:

□ o apoio às escolas profissionais e outras entidades de formação profissional no desenvolvimento e oferta de qualificações relevantes a nível nacional e regional;

□ a monitorização do sistema de garantia de qualidade do EFTP em colaboração com os organismos de inspecção escolar locais;

□ a comunicação e interface entre as regiões e os organismos responsáveis nacionais, com vista a identificar numa fase precoce as qualificações exigidas no mercado de emprego e os perfis profissionais emergentes nas regiões respectivas;

□ a orientação com vista a racionalizar e optimizar a atribuição de recursos para o ensino e a formação profissional nas regiões.

Não obstante, uma das principais funções destes organismos consistia em desenvolver os planos regionais de acção educativa (REAP) para o EFTP, incidindo nas áreas de desenvolvimento-chave durante o período de 2003-2010. Os REAP deveriam ser orientados segundo a procura e sustentados por uma análise realista do mercado de emprego e da capacidade de oferta.

“Foi proposta uma abordagem-padrão de planeamento para a elaboração dos REAP. Estes planos devem deste modo incluir uma declaração do contexto das políticas, uma análise da situação actual e uma previsão da situação futura no que respeita ao emprego, às competências e oportunidades de formação na região, assim como um plano para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema de EFTP que permita ir ao encontro das necessidades individuais e do mercado na perspectiva de 2010” (Swainger, 2003).

⁽²⁾ Para uma análise comparativa, consultar os Quadros 1 a 3 do Anexo 2.



A principal contribuição dos REAP deverá consistir em identificar prioridades regionais e delinear acções específicas a implementar para responder a estas prioridades. Estes planos de acção contêm objectivos e prioridades que abrangem um largo espectro de questões relacionadas com o ensino e a formação profissional, de acordo com as especificidades de cada região, embora todos os planos, em todas as regiões, devam prever acções relacionadas com:

- os tipos e níveis de qualificação necessários na região, de modo a dar resposta às mudanças que deverão ocorrer no mercado de emprego até 2010, segundo as previsões;
- a estrutura e distribuição da rede de escolas profissionais na região, de modo a garantir uma maior eficiência e capacidade de adaptação do sistema de EFTP, bem como a igualdade de oportunidades de acesso a todos;
- as medidas necessárias para reforçar as parcerias entre escolas, estudantes e empresas.

Com os REAP, foi criado um sistema de planeamento que, partindo da realidade regional, dá continuidade ao desenvolvimento de planos de acção locais para o EFTP (nível regional) e de planos de acção escolar (nível institucional, nomeadamente o sistema de EFTP).

Os planos de acção educativa locais no âmbito do EFTP (LEAP, em inglês) representam a segunda fase do planeamento do ensino.

Os comités locais para o desenvolvimento de parcerias sociais no sistema de EFTP são estruturas consultivas dos organismos regionais de inspecção escolar, inicialmente criados no âmbito do primeiro projecto Phare RO 9405. São organismos tripartidos que apoiam os estabelecimentos de EFTP na implementação de estratégias nacionais, dando também assistência aos organismos de inspecção na elaboração de planos curriculares e na estruturação da oferta local de ensino, de acordo com as necessidades locais.

No novo paradigma, são responsáveis pelo desenvolvimento de planos locais de acção educativa para o EFTP, baseados nos REAP, mas completados e adaptados de acordo

com as condições e necessidades locais, assegurando uma ligação coerente entre o planeamento local e regional de EFTP.

Ainda no contexto desta abordagem, existem os planos de acção escolar (SAP). Cada escola recebe formação e deverá depois desenvolver planos ao nível da escola, baseados nas prioridades regionais e locais. A interacção entre escolas é encorajada através da definição conjunta de medidas e soluções destinadas a suprir as necessidades locais e regionais de ensino e formação profissional. A cooperação entre escolas e empresas assume uma forma mais estruturada. As parcerias locais no âmbito do EFTP têm por objectivo criar comunidades de aprendizagem eficazes, capazes de planear e implementar o auto-desenvolvimento e acções de aperfeiçoamento contínuo.

Este processo de planeamento abrangente baseia-se na formação prévia dos elementos envolvidos e em directrizes comuns, conjuntamente desenvolvidas e acordadas pelas regiões. Na actual fase-piloto, 122 escolas darão início ao processo, aprenderão com ele e irão aperfeiçoar os instrumentos e condições necessários para implementar o sistema em geral. Espera-se que os resultados contribuam de forma significativa para vencer os desafios com que se defronta o EFTP neste momento:

- construir a “verdadeira imagem” do EFTP em termos de aceitação social e comportamento social derivado: não prometer mais do que é possível, mas também não aceitar o estatuto de educação de segunda categoria;
- adaptar o EFTP aos desafios da transição económica e aos desafios da globalização;
- construir uma nova identidade para os estabelecimentos de EFTP, mais abertos e próximos das empresas, mais flexíveis e adaptáveis a mudanças internas e externas. Pretende-se assim criar centros de recursos comunitários, com um vasto leque de serviços e actividades dirigidos a diversos beneficiários;
- reformular a identidade profissional dos professores do EFTP, de acordo com o novo programa curricular, com o novo papel dos estabelecimentos de EFTP e com as exigências próprias de um processo pedagógico centrado na aprendizagem;



- ❑ implementar os princípios do desenvolvimento regional no planeamento do ensino;
- ❑ criar parcerias sustentáveis e eficazes com o mundo do trabalho, que beneficiem ambas as partes;
- ❑ influenciar a formação inicial dos professores do EFTP ao nível de todos os aspectos acima mencionados.

A criação ou consolidação de organismos locais e regionais que representem o interesse das partes envolvidas no EFTP destina-se a contribuir para institucionalizar a participação de diferentes agentes. “Muitos países aperceberam-se das vantagens da institucionalização local dos interesses das partes envolvidas. (...) Os representantes das autarquias locais, das entidades patronais e dos sindicatos negociam as acções de formação necessárias na sua área e regulam a interacção entre os estabelecimentos de ensino oficial e as estruturas de formação inicial ministradas nas empresas” (Drake, 1994, p. 159).

Os estabelecimentos de EFTP enquanto centros de recursos locais

Aquela que se pretende seja a nova imagem do EFTP não pode ser criada a partir de tendências generalizadas em matéria de desenvolvimento organizacional. As novas condições criadas pelo advento da economia baseada no conhecimento, conduzida e regulada pela especialização flexível e pelo modelo de relações laborais pós-fordista baseiam-se na confiança, nas competências e no valor acrescentado. A dinâmica interna da economia global e do ambiente social assumem formas particulares nos países em transição, criando mercados de emprego móveis e flexíveis, na maioria das vezes caracterizados pela instabilidade e imprevisibilidade.

As organizações em aprendizagem e o neo-institucionalismo - as novas tendências da teoria organizacional - ainda têm impacto nas escolas. O comportamento organizacional das escolas tem-se alterado significativamente a dois níveis: estrutural e funcionalmente. Nos países em transição, trata-se de um novo tipo de gestão e de uma nova organização interna, mais flexível e receptiva às exigências e desafios do contexto, bem como de uma vasta diversificação de funções e serviços.

Uma organização em aprendizagem só pode existir se as estruturas de tomada de decisão em todas as áreas organizacionais - incluindo as teorias pedagógicas, o pessoal, os recursos financeiros e a organização escolar - estiverem de acordo com o princípio da auto-organização. As partes envolvidas deverão ter a possibilidade de desenvolver formas de organização que reflectam as exigências sociais e económicas dominantes e as prioridades-chave estabelecidas independentemente (Formação de professores e formadores. 3º seminário sobre inovação curricular, 1999, p.3).

Num primeiro passo para criar centros de recursos comunitários, o programa para a modernização do sistema de EFTP seleccionou 22 escolas profissionais e iniciou um processo de consolidação da sua capacidade institucional. Com o reforço desta capacidade, estes estabelecimentos serão os pioneiros do projecto e ficarão habilitadas a prestar apoio metodológico às outras escolas do sistema. Estas 22 escolas profissionais possuem a experiência do primeiro projecto de reforma Phare, tendo adquirido um certo nível de desenvolvimento institucional e de recursos humanos. Foram seleccionadas com base em domínios representativos do EFTP e na sua distribuição regional.

As principais funções dos centros de recursos consistem em:

- ❑ transferir o conhecimento conceptual e metodológico, bem como as boas práticas adquiridas com a participação no projecto anterior (Phare RO 9405) e na sua actividade em geral;
- ❑ ajudar a implementar as alterações e medidas propostos às escolas participantes no novo projecto Phare RO 0108 TVET;
- ❑ prestar apoio metodológico e serviços de aconselhamento a outras escolas e assumir o papel de “centro de recursos” para a aprendizagem dos seus pares;
- ❑ assumir a função de centro regional de ensino e formação profissional contínua, em cooperação com as empresas;
- ❑ servir de interlocutor “local” da Unidade de Implementação do Projecto, assegurando uma interface de comunicação entre a escola do programa e a gestão do programa;



□ organizar e ministrar acções de formação no local de trabalho para formadores e gestores de EFTP, de acordo com as suas competências e com as necessidades do sistema de ensino e formação profissional;

□ unir em redes de aprendizagem a comunidade local, os recursos e as partes envolvidas a nível regional, de modo a reforçar a parceria social do ensino e formação profissional;

□ promover uma gestão colaborante e associativa, centrada na participação, na garantia de qualidade e na responsabilidade.

Esta perspectiva de desenvolvimento organizacional prevista para os centros de recursos implica obviamente mudanças em todo o ambiente de aprendizagem, especialmente nas práticas de gestão e nas técnicas de ensino/aprendizagem.

“Este novo contexto de aprendizagem implica a atribuição de um papel diferente aos professores e formadores. Os professores precisam de adquirir novas qualificações e tornarem-se, eles próprios, formandos ao longo da vida para se manterem a par dos novos conhecimentos, teorias pedagógicas e tecnologias. À medida que a aprendizagem se torna mais colaborante, também o desenvolvimento profissional dos professores deverá caminhar nesse sentido, sendo necessário promover redes profissionais e centros de aprendizagem nas escolas e outros estabelecimentos” (Aprendizagem ao longo da vida na economia do conhecimento global: desafios para países em vias de desenvolvimento, Maio de 2003).

O rumo a seguir

Tentámos reunir neste documento as principais linhas orientadoras e acções dirigidas ao alargamento da participação de diferentes agentes no planeamento, desenvolvimento e funcionamento do ensino e formação profissional.

A experiência e os esforços envidados ao longo de 13 anos de reformas do ensino, de concentração e magnitude diversas, de-

monstraram que é necessário introduzir, ao nível das políticas, pelo menos dois tipos de mudança:

□ deixar de dar ênfase às “grandes” mudanças estruturais e sistémicas e passar a dar ênfase a programas de desenvolvimento específicos e abordagens locais e regionais, mais próximas dos beneficiários dos serviços de ensino e formação profissional e do funcionamento íntimo do processo pedagógico a nível de raiz;

□ alterar a cultura escolar, sob pena de não alcançar o impacto esperado e a sustentabilidade da mudança do ensino a nível da escola (nível básico, de raiz). Mesmo as medidas sistémico-estruturais até agora tomadas produziram implícita ou explicitamente algumas mudanças na cultura das escolas. Estamos a falar de um tipo de mudança cultural que começa a partir de dentro da organização, como uma necessidade intrínseca para o seu próprio desenvolvimento. Só uma mudança cultural decidida pela escola, assumida e aceite pela massa crítica de professores e executada em colaboração com a comunidade local poderá assegurar a sustentabilidade das medidas de reforma. Esta mudança deverá ser o resultado do desenvolvimento interno da escola, iniciado e conduzido de dentro para fora da organização.

A construção de uma cultura de parceria e gestão associativa no ensino e formação profissional poderá ser a chave para o alargamento da participação no sistema de EFTP, num esforço conjunto para assegurar serviços de alta qualidade no contexto de desafios que caracteriza a Roménia neste momento. Estas ideias não são novas do ponto de vista teórico (ou mesmo prático, se olharmos para os países com uma longa tradição democrática). Continuam a ser desafios-chave para o desenvolvimento do EFTP no futuro, nos países em transição como a Roménia. A distância que separa o que sabemos que devíamos fazer daquilo que realmente fazemos na prática é ainda considerável e, por vezes, algumas soluções bem conhecidas para os problemas carecem de coerência na abordagem política e de persistência na implementação.



Estrutura do sistema de ensino na Roménia					Anexo 1	
Idade	Grau	CITE		Nível de ensino		
		5, 6		Ensino superior		
		4		Ensino pós-secundário (ensino técnico)		
18	XIII	3				Ciclo superior do liceu (ensino técnico)
17	XII					
16	XI					
15	X			Ciclo inferior do secundário		Ensino profissional (escola de artes e ofícios)
14	IX					
13	VIII	ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA	2	Liceu		
12	VII					
11	VI					
10	V					
9	IV					
8	III		1	Básico		
7	II					
6	I					
5	3		0	Pré-primário		
4	2					
3	1					

Taxa de participação no ensino e formação inicial							Anexo 2 Quadro 1
Ano lectivo	Ensino técnico e profissional						
	TOTAL	Ensino profissional	Ensino secundário				
			Ensino secundário - via tecnológica	Liceus para estudantes com aptidões específicas (artes, desporto) - via profissional	Geral/teórico	Total ensino secundário	
	Nº total de alunos inscritos (% zonas rurais)	Nº total de alunos inscritos (% zonas rurais)	Nº total de alunos inscritos (% zonas rurais)	Nº total de alunos inscritos (% zonas rurais)	Nº total de alunos inscritos (% zonas rurais)	Nº total de alunos inscritos (% zonas rurais)	
2001/2002	565 665 (11,26 %)	252 347 (15,8 %)	313 318 (7,6 %)	51 042 (2,6 %)	346 303 (5,9 %)	710 663 (6,4 %)	
2002/2003	596 531 (11,47 %)	270 215 (15,9 %)	326 316 (7,8 %)	53 951 (2,3 %)	360 137 (6,2 %)	740 404 (6,6 %)	
2003/2004	618 951 (12,09 %)	279 124 (17,3 %)	339 827 (7,8 %)	53 756 (2,1 %)	365 334 (6,7 %)	759 917 (6,9 %)	
Fonte: Instituto Nacional de Estatísticas da Roménia, 2004.							

Distribuição dos diplomados por sector profissional entre 1999-2003							Quadro 2
Sector profissional	Tipo de ensino - Nível de qualificação	1998-99	1999-2000	2000-01	2001-02	2002-03	
Industrial/ técnico	Ensino profissional - níveis 1 e 2	53 063	49 423	52 598	44 681	55 464	
	Ensino secundário - nível 3	52 147	47 861	45 620	39 793	46 044	
	Ensino pós-secundário - nível 3	7 570	6 109	5 987	4 102	3 887	
Agricultura	Ensino profissional - níveis 1 e 2	3 892	3 556	3 455	2 698	4 243	
	Ensino secundário - nível 3	10 314	7 903	7 200	5 491	3 684	
	Ensino pós-secundário - nível 3	1 336	1 578	1 352	1 394	1 143	
Serviços	Ensino profissional - níveis 1 e 2	21 420	17 333	22 616	20 614	23 587	
	Ensino secundário - nível 3	15 286	15 277	14 070	13 733	18 228	
	Ensino pós-secundário - nível 3	26 052	31 479	26 130	22 960	20 307	

Fonte: Instituto Nacional de Estatísticas da Roménia.



Estrutura do emprego segundo o nível de escolaridade/qualificações (%)

Quadro 3

Nível de ensino/qualificações	Roménia		
	2000	2001	2002
Básico ou incompleto	14,2	13,5	8,5
Secundário inferior	21,6	21,2	22,8
Ensino profissional (níveis 1 e 2)	21,6	22,3	22,1
Ensino secundário (incluindo tecnológico, nível 3)	29,1	29,1	29,3
Ensino pós-secundário e profissional (nível 3)	4,4	4,5	4,2
Ensino superior	9,1	9,4	12,9

Fonte: Instituto Nacional de Estatísticas da Roménia, Anuário Eurostat, 2002.

Bibliografia

Birzea, C. (ed.). *Modernizarea sistemului de educatie si formare profesionala in tarile aflate in tranzitie. Raport National: Romania*. [Modernização dos sistemas de educação e formação profissional nos países de transição. Relatório Nacional: Roménia]. Bucureste: Observatório Nacional, 1999.

Birzea, C. et al. *National report on VET system in Romania: recent changes, challenges and reform needs* [Relatório Nacional sobre o sistema de ensino e formação profissional na Roménia: mudanças recentes, desafios e necessidades de reforma]. Bucureste: Observatório Nacional, 1998.

Birzea, C.; Badescu, M. *Financing the public education in Romania. Policy issues and data availability* [Financiamento do ensino oficial na Roménia. Políticas e dados disponíveis]. Bucureste: Alternative, 1998.

Brater, M. Education and training in times of globalisation. In Søgaaard, J.; Wollschläger, N. (ed.). *Internationalising vocational education and training in Europe* [Internacionalização do ensino e formação profissional na Europa]. Salónica: Cedefop, 2000.

Chinen, C. *The use of ICTs in technical and vocational education and training* [Utilização das TIC no ensino tecnológico e profissional]. Moscovo: Unesco, Instituto para as Tecnologias da Informação na Educação, 2003.

Ciolan, L. Leading institutional capacity building in TVET. The policy and practice of resource centres. In Ahonen, J. et al. (ed.). *Leading schools with global perspective* [Escolas de ponta com perspectivas globais]. Actas da conferência internacional. Riga: Enirdem, 2003.

Davey, K. *Investing in regional development. Policies and practices in EU candidate countries* [Investir no desenvolvimento regional. Políticas e práticas nos países candidatos à UE]. Budapeste: OSI/LGI, 2003.

Deij, A.; Badescu, M. (ed.). *Monografie privind educatia si formarea profesionala si serviciile de ocupare a fortei de munca in Romania* [Monografia sobre o ensino e a formação profissional e os serviços de emprego na Roménia]. Bucureste: ETF e Observatório Nacional da Roménia, 2003.

Drake, K. Policy integration and cooperation: a persistent challenge. In *Vocational education and training for youth: towards coherent policy and practice* [Ensino e formação profissional para a juventude: rumo a políticas e práticas coerentes]. Paris: OCDE, 1994.

Hidden challenges to education systems in transition economies [Desafios ocultos nos sistemas de ensino das economias de transição]. Banco Mundial, Região da Europa e Ásia Central, Sector de Desenvolvimento Humano. Washington, DC: Banco Mundial, 2001.

Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries [Aprendizagem ao longo da vida na economia do conhecimento global: desafios para os países em vias de desenvolvimento]. Banco Mundial. Washington, DC: World Bank Education, May 2003.

Rado, P. *Transition in education*. [Transição na educação]. Budapeste: Open Society Institute, 2000.

Serban, M.; Rogojinaru, A. (ed.). *Preuniversity vocational and technical education - Romania* [ensino técnico e profissional pré-universitário - Roménia]. Bucureste: Oscar Print, 1998.

Søgaaard, J.; Wollschläger, N. (ed.). *Internationalising vocational education and training in Europe* [Internacionalização do ensino e formação profissional na Europa]. Salónica: Cedefop, 2000.

Swainger, J. *Guidance on the production of the regional action plans for technical and vocational education and training* [Orientações para a elaboração de planos de ação regional relativos ao ensino tecnológico e profissional]. Bucureste: Projecto Phare TVET, 2003.

Teacher and trainer training. 3rd workshop on curriculum innovation [Formação de professores e formadores. 3º seminário sobre inovação curricular]. ETF: Fundação Europeia para a Formação. Turim: ETF, 1999.

Technical assistance for institution building for economic and social cohesion - technical and vocational education and training [Assistência técnica para o reforço das instituições tendo em vista a coesão económica e social - ensino tecnológico e profissional]. Relatório inicial: relatório complementar. Bucureste: 2004.

Vocational education and training reform programme. Policy aspects and strategy [Programa de reforma do ensino tecnológico e profissional. Políticas e estratégias]. Ministério da Educação da Roménia, Unidade de Gestão de Projectos. Bucureste: Ministério da Educação da Roménia, 1997.

Palavras-chave

Educational policy,
Phare,
regional planning,
social partners,
vocational school,
empowerment.



Estatísticas comparativas a nível internacional sobre educação, formação e qualificações: últimas evoluções e perspectivas

Introdução

Os dados comparativos a nível internacional sobre educação, formação e qualificações foram ganhando uma importância particular à medida que os países da Europa se desenvolveram em conjunto e à medida que foram sendo implementadas políticas e estratégias comunitárias. Este factor constitui também um dado importante para os estudos comparativos sobre educação e formação que visam elaborar um quadro geral sobre os sistemas de educação e formação dos diferentes países.

O interesse político e científico nestes dados e o reconhecimento do papel crucial que desempenham na definição das políticas económicas e sociais (comunitárias) são relativamente recentes. A maioria dos desenvolvimentos empreendidos nos estudos estatísticos comparativos internacionais sobre educação e formação tiveram início na década de 1990. Por conseguinte, as fontes internacionais nem sempre fornecem (ainda) as informações mais pertinentes ou séries cronológicas de dados suficientemente longas. Não obstante, a maioria das fontes informativas vão sendo cada vez mais adaptadas de modo a abranger futuras necessidades. Novas fontes e novos estudos vão sendo concebidos e os dados internacionais vão tendo uma cobertura geográfica cada vez mais vasta. Vários projectos de investigação realizados levaram também à criação de novos conceitos, métodos, dados e indicadores utilizados por organizações inter-

nacionais para melhorar a disponibilidade de dados e elaborar novos estudos ⁽¹⁾.

Apesar dos enormes progressos realizados no desenvolvimento de estatísticas e indicadores internacionais, a falta ou insuficiência de dados e informações estatísticas ainda levanta algumas dificuldades na definição de políticas fundamentadas, na análise de estudos e na tomada de decisões por parte dos indivíduos (no momento de realizar as suas opções em termos educacionais ou profissionais, por exemplo). Com efeito, os dados comparativos sobre educação, formação e qualificações ainda padecem de algumas insuficiências:

- ❑ falta um vasto conjunto de dados-chaves úteis e necessários para os decisores políticos e investigadores;
- ❑ muitos dos dados disponíveis ainda não foram totalmente explorados;
- ❑ existem muitas limitações na comparação de dados entre países e a nível cronológico.

Os relatórios do Cedefop sobre investigação e políticas ⁽²⁾, por exemplo, já abordaram alguns destes problemas em pormenor. O Estudo de Maastricht (Maastricht Study) (Lehey et al., 2004) ⁽³⁾ também se debruçou, embora de forma diferente, sobre os dados disponíveis e as suas limitações na avaliação do progresso registado pelos Estados-Membros na consecução dos objectivos de Co-penhaga em matéria de EFP.



Pascaline Descy

Gestora do Projecto
"Comunicação de
dados de
investigação"
Cedefop



Katja Nestler
Perita em estatísticas
Cedefop



Manfred Tessaring
Chefe da Área "Desenvolvimento da Investigação"
Cedefop

As estatísticas comparativas sobre educação, formação e qualificações não são apenas utilizadas na investigação e análise tendo em vista fornecer explicações e provas sobre o funcionamento dos mercados de trabalho e dos sistemas de educação e formação europeus, mas servem também para elaborar indicadores que permitem estabelecer comparações entre os diferentes Estados-Membros da UE, entre a UE e os seus concorrentes, bem como avaliar o nível de sucesso na consecução de objectivos e parâmetros de referência. Embora tenham sido feitos progressos significativos na área das estatísticas, ainda existem lacunas relativamente a certos dados importantes sobre questões como as despesas no ensino e formação profissional (EFP), os desajustes existentes ao nível das qualificações, os resultados dos sistemas de educação e formação ou os níveis de qualificação e competência das populações. Acresce ainda o facto de os dados disponíveis apresentarem várias limitações à análise comparativa entre países e cronológica, além de que as fontes existentes não são sempre suficientemente exploradas. O presente artigo visa chamar a atenção para o problema da falta de dados importantes e aumentar a transparência relativamente às fontes de informação disponíveis, bem como às suas potencialidades e limitações. A este respeito, o anexo apresenta uma panorâmica global das fontes de informação existentes e futuras.

Cedefop



Dados necessários para a coordenação das políticas a nível europeu

Os novos métodos de coordenação política a nível europeu exigem um suporte estruturado e contínuo na forma de indicadores estatísticos e parâmetros de referência. Reforçar o conhecimento acerca das estatísticas comparativas tornou-se, deste modo, uma prioridade para a União Europeia.

Nas suas conclusões, o Conselho Europeu de Lisboa preconizou o método aberto de coordenação (MAC) como forma de divulgar as melhores práticas e assegurar uma maior convergência no que respeita aos principais objectivos da UE, respeitando ao mesmo tempo o princípio de subsidiariedade previsto nos diferentes tratados da UE. O MAC constitui uma nova forma de cooperação ao dispor dos Estados-Membros, baseada numa abordagem totalmente descentralizada que assenta em várias formas de parcerias e se destina a ajudá-los a desenvolver progressivamente as suas estratégias políticas. Esse método consiste essencialmente em:

- ❑ identificar e definir em conjunto os objectivos a alcançar (parâmetros de referência);
- ❑ definir em conjunto critérios (estatísticas, indicadores) que permitam aos Estados-Membros saberem em que fase se encontram e avaliarem o progresso na consecução dos objectivos definidos;
- ❑ criar instrumentos de cooperação para fomentar o intercâmbio e a divulgação de boas práticas. ⁽¹⁾

O MAC também se aplica ao domínio da educação e formação. Visa incentivar processos de aprendizagem mútua, recorrendo a indicadores e parâmetros de referência, comparar as melhores práticas e organizar, numa base periódica, processos de monitorização, avaliações e análises inter pares.

Na sequência desta necessidade estratégica, o Comunicado de Maastricht (2004) identificava “a melhoria do âmbito, da precisão e da fiabilidade das estatísticas em matéria de ensino e formação profissionais” como uma prioridade, defendendo que a existência de dados e indicadores adequados é fundamental para melhor compreender o funcio-

namento da EFP e para determinar que intervenções e decisões devem ser adoptadas por todas as partes interessadas. Paralelamente, a criação de um Grupo permanente sobre os indicadores e parâmetros de referência (SGIB) pela Comissão Europeia ⁽²⁾ representou um passo importante não só pelo facto de o uso dos dados e estatísticas disponíveis ter sido alargado, mas também pelo facto de ter permitido melhorar a sua cobertura e qualidade. É também encorajador o facto de a Comissão ter criado recentemente, no Centro Comum de Investigação de Ispra, uma unidade de investigação sobre aprendizagem ao longo da vida, dando especial ênfase ao desenvolvimento de dados e indicadores.

Avaliação do actual nível de disponibilidade de dados comparativos

O quadro em anexo apresenta as diferentes fontes de informação existentes a nível internacional que disponibilizam dados comparativos sobre educação, formação e qualificações. Nesta secção, é feita uma avaliação destas fontes à luz das actuais necessidades sentidas a nível político e da investigação em termos de dados comparativos. São ainda identificadas algumas lacunas metodológicas e apresentadas orientações tendo em vista melhorar o quadro de investigação e desenvolvimento para o futuro.

Necessidades sentidas ao nível político e da investigação em termos de dados comparativos sobre EFP, aprendizagem e qualificações

Uma análise das necessidades verificadas ao nível político e da investigação e uma avaliação das diferentes fontes de informação existentes permitem-nos, em conjunto, identificar várias lacunas e áreas passíveis de melhoria no actual quadro de disponibilização de dados comparativos ⁽³⁾.

Os dados sobre as despesas e o investimento na educação e formação deverão ser mais refinados, de modo a fazer uma distinção entre os diferentes tipos de despesas (formação profissional inicial e contínua, educação e formação profissional, ensino geral), entre as fontes de financiamento públicas e privadas (incluindo o financiamento pessoal), entre despesas institucionais e outros tipos de despesas (por ex., despesas em

⁽¹⁾ A título de exemplo, o website “Research on lifelong learning” (Investigação sobre aprendizagem ao longo da vida) visa proporcionar um canal de disseminação bem estruturado entre investigadores/peritos que trabalham em estatísticas sobre educação e o Sistema Europeu de Estatísticas, discutindo resultados de projectos de investigação comparativa no âmbito dos quais foram desenvolvidos novos conceitos, métodos e/ou dados estatísticos (<http://www.researchonlifelonglearning.org/>).

⁽²⁾ As informações acerca do relatório sobre políticas e dos três relatórios sobre investigação publicados até à data (1998, 2001, 2005) podem ser consultadas na Aldeia Europeia da Formação do Cedefop (www.trainingvillage.gr) na secção “Projects and Networks”: “Policy report” ou “Research laboratory”.

⁽³⁾ Leney, T. et al. Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET: final report for the European Commission. 15.10.2004. Disponível na Internet: http://www.refernet.org.uk/documents/Achieving_the_Lisbon_goal.pdf [citação de 13.9.2005]. O Cedefop publicou um relatório de síntese: Tessaring, M.; Wannan, J. Vocational education and training - key to the future: Lisbon-Copenhagen-Maastricht: mobilising for 2010. Luxemburgo: EUR-OP, 2004.

⁽⁴⁾ http://europa.eu.int/comm/education/policies/pol/policy_en.html#methode; programa de trabalho pormenorizado sobre o acompanhamento dos objectivos definidos para os sistemas de educação e formação na Europa (Conselho da União Europeia, 2002).

⁽⁵⁾ O SGIB é constituído por peritos propostos pelos Estados-Membros e outros peritos nomeados pela Comissão.

⁽⁶⁾ As características principais das fontes de dados mencionadas mais adiante são especificadas no quadro apresentado no final do artigo, incluindo abreviaturas.



materiais didácticos, despesas em alojamento e despesas de deslocação). Segundo Leney et al. (2004), existem muito poucas informações sobre as despesas com o EFP inicial e as informações disponíveis não são satisfatórias. Embora alguns dados possam ser fornecidos pelas autoridades dos diferentes países e por outras fontes internacionais, as despesas com o EFP inicial são normalmente incluídas nas despesas globais com as instituições educativas. O actual indicador relativo à despesa pública em educação, expressa em percentagem do PIB, fornecido pelo questionário da Unesco-OCDE-Eurostat (UOE) não faz a distinção entre os diferentes tipos de ensino (EFP *versus* ensino geral). As despesas em formação profissional contínua (FPC) são actualmente exclusivas às empresas: as informações sobre os custos relativos aos cursos de FPC ministrados pelas empresas podem ser obtidas através do inquérito sobre a formação profissional contínua nas empresas (IFPC), mas estes dados são limitados aos sectores de actividade abrangidos pelos inquéritos e não incluem outras modalidades de formação. As despesas públicas em medidas activas de mercado de trabalho (incluindo a formação) encontram-se disponíveis na recolha de dados sobre política de mercado de trabalho (Eurostat) e na base de dados sobre programas de mercado trabalho da OCDE (⁷). Por último, são escassas as informações sobre as despesas realizadas pelos indivíduos ou as famílias na educação e no EFP inicial e contínua, em particular.

Os dados do questionário UOE não permitem actualmente desenvolver, com facilidade, simples indicadores como as taxas de participação em cursos de EFP e as taxas de diplomados, apesar de estes indicadores serem importantes na medida em que poderiam contribuir para compreender melhor os factores susceptíveis de reduzir as taxas de abandono escolar e para ajudar os jovens a completar o nível de ensino secundário. Outros indicadores como a conclusão de programas de ensino sobrepõem-se entre si e os resultados são inconsistentes. As duas principais fontes de dados sobre o nível de participação e o nível de qualificação alcançado, a saber, a recolha de dados UOE e o inquérito às forças de trabalho (IFT) da UE, apresentam lacunas em matéria de comparabilidade, dando origem a discrepâncias significativas, especialmente quando se trata de comparar o nível de obtenção do diploma de estudos secundários à idade

normal (UOE) e o nível de qualificação obtido pelos jovens (IFT), discrepância essa que chega a atingir os 18% ou percentagem superior nalguns países (Leney et al., 2004). Os dados relativos à transição dos diplomados da via de EFP para o mercado de trabalho, o ensino pós-secundário ou o ensino superior, quando comparados com os diplomados das outras vias de ensino, também não se encontram disponíveis actualmente nas fontes correntes. Os dados do módulo ad hoc sobre transição, integrado em 2000 no IFT, ainda não foram totalmente explorados.

É necessário desenvolver mais dados específicos sobre a mobilidade (não só geográfica, mas também profissional, sectorial e social/intergeracional) para compreender a dinâmica do emprego e do desemprego no mercado de trabalho europeu. O IFT não permite desagregar os dados ao nível necessário para estudar essas questões em pormenor, devido a limitações inerentes à dimensão das amostras. Seria também útil para a investigação se o IFT fornecesse dados mais detalhados sobre os desempregados (especialmente os desempregados de longa duração) e o “desemprego oculto” (⁸). Não existe também qualquer fonte de dados comparativos específicos sobre escassez e desajustes de qualificações (por ex., análise relativa ao perfil de qualificações requerido ou às necessidades de qualificações por sector ou actividade profissional).

É necessário dispor de dados pormenorizados sobre os professores, formadores, tutores e outros profissionais que trabalham na área da educação e formação profissional, bem como sobre as suas características pessoais (idade, sexo, qualificações, etc.), rendimentos, estatuto, funções e deveres, dada a importância que esta área profissional assume nas políticas comunitárias e nacionais. Actualmente, as únicas informações disponíveis neste domínio dizem respeito ao pessoal que participa em programas educativos e são fornecidas pelo questionário UOE.

Faltam dados globais sobre os resultados alcançados no domínio do EFP, do ensino e da aprendizagem ao longo da vida (⁹) para poder avaliar a eficiência e eficácia dos sistemas, programas e medidas de educação e formação. Não existe actualmente qualquer fonte adequada a nível europeu ou internacional para analisar estas questões. O

(⁷) Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico.

(⁸) As pessoas que desejariam trabalhar de acordo com determinadas condições, mas não estão inscritos no desemprego (Descy e Tessaring, 2001, p. 240).

(⁹) Incluindo os benefícios e externalidades não económicos.



programa de avaliação internacional dos estudantes (PISA), da OCDE, representa um passo nesse sentido, na medida em que se destina a medir as qualificações dos estudantes em domínios seleccionados e elabora conclusões sobre os factores que influenciam o desempenho em diferentes sistemas de educação e formação. Não existe, todavia, qualquer meio para avaliar os resultados especificamente relacionados com o EFP. O inquérito internacional sobre a literacia dos adultos (IALS) e o inquérito sobre a literacia e as competências práticas dos adultos (ALL), da OCDE, visam medir o nível de desempenho dos adultos em determinados domínios de competências e confrontar esse nível de desempenho com uma série de variáveis relacionadas com o sucesso no mercado de trabalho ⁽¹⁰⁾. Este tipo de análise, baseado nos níveis de qualificações ou competências, dá-nos uma indicação mais precisa dos benefícios associados à educação e qualificações do que o nível de qualificação académica obtido, utilizado nos indicadores desenvolvidos com base no IFT. Não obstante, a avaliação do desempenho dos adultos não faz distinção entre o EFP e o ensino geral, como podemos verificar no caso do programa PISA. Está limitada a domínios de competências básicas, na medida em que o método de medição directa actualmente existente só é fiável e válido para as aptidões de literacia, numeracia e analíticas.

É necessário desenvolver dados específicos sobre a aprendizagem ao longo da vida, que abranjam os tipos, as matérias e a duração dos cursos, as entidades formadoras (incluindo micro-empresas, serviços públicos, etc.), as características dos participantes e não participantes, assim como o seu impacto na vida futura, na carreira e na posterior participação em actividades de aprendizagem. Os dados deveriam também abranger as formas de aprendizagem “não tradicionais”, tais como a auto-aprendizagem, a aprendizagem à distância, a aprendizagem electrónica, etc. No indicador estrutural sobre aprendizagem ao longo da vida, actualmente utilizado no IFT, que inclui informações sobre a participação num período de quatro semanas antes do inquérito, a dimensão da participação da população adulta não é tomada em devida conta. O inquérito sobre a formação profissional contínua incide apenas nos cursos de formação contínua ministrados nas empresas (empresas com 10 ou mais trabalhadores) e diz apenas respeito à po-

pulação empregada. Não estão incluídos o sector público e alguns sectores de actividade, devido às dificuldades verificadas na recolha de dados. Os dados sobre os participantes em cursos de FPC não indicam as características pessoais dos participantes (à excepção do sexo). Não estão também incluídas informações respeitantes à aprendizagem mais informal ou não-formal desenvolvida no ambiente de trabalho, tais como a rotatividade no emprego ou os círculos de qualidade, abrangendo apenas os cursos de FPC. Não obstante, o inquérito sobre educação de adultos que irá ser implementado brevemente deverá resolver algumas das lacunas identificadas nas informações disponíveis sobre aprendizagem ao longo da vida.

Educação e formação: meios e resultados

As fontes actualmente disponíveis fornecem informações sobre os meios envolvidos no processo de educação e formação (participação, despesas, oferta, períodos, etc.) Apenas algumas fontes (essencialmente o IFT e a OCDE) fornecem dados sobre os resultados (nível de sucesso escolar das populações, abandono escolar, níveis de qualificação, rendimentos, etc.). Além disso, a maioria das fontes de informação não fornece uma imagem clara e analítica da relação existente entre os meios e os resultados, devido, muitas vezes, ao facto de uma só fonte não abranger ou focar ambos os factores ⁽¹¹⁾.

O desenvolvimento de fontes de dados e indicadores de melhor qualidade sobre os resultados das diferentes modalidades de educação, formação e qualificações permitiria dispor de dados fundamentais sobre os grupos mais vulneráveis e desfavorecidos, bem como identificar áreas prioritárias de intervenção política e de investimento em oportunidades de aprendizagem. Os esforços actualmente envidados neste domínio deveriam ser alargados e mais sistematicamente apoiados pela UE e outras instituições internacionais. Os programas de investigação extensivos sobre esta matéria deveriam ser financiados.

Um quadro fragmentado da educação, formação e qualificações

As fontes de dados internacionais actualmente existentes fornecem uma visão do mundo da educação e formação mais fragmentada do que abrangente. Apenas permitem realizar uma análise de aspectos iso-

⁽¹⁰⁾ Encontra-se também em fase de apreciação e discussão entre o Secretariado da OCDE e os países membros, um programa para a avaliação internacional das competências dos adultos (PIAAC).

⁽¹¹⁾ Os inquéritos do Eurobarómetro completam o quadro com algumas informações sobre as opiniões dos cidadãos relativamente à aprendizagem ao longo da vida e à formação profissional.



lados, na medida em que é difícil cruzar informações provenientes das diferentes fontes. Em muitos casos, os resultados obtidos de diferentes fontes chegam, inclusivamente, a fornecer-nos visões diferentes de uma mesma questão. Este problema deve-se a vários factores:

❑ as fontes dão ênfase a aspectos diferentes (por ex., características da mão-de-obra no caso do IFT versus cursos de formação ministrada aos trabalhadores, no caso do inquérito sobre a FPC);

❑ as fontes utilizam definições diferentes de educação, formação ou qualificações (em função da unidade, o assunto, etc.);

❑ as fontes utilizam unidades estatísticas diferentes (por ex., programa de educação no caso dos questionários UOE, empresas no caso dos inquéritos sobre a FPC, agregados familiares no caso do IFT, indivíduos no caso do IALS);

❑ as fontes têm periodicidades diferentes (certos dados são anuais, outros abrangem ciclos mais longos);

❑ as fontes têm uma cobertura de países diferente;

❑ na maioria das fontes, a educação, a formação ou as qualificações não constituem o assunto principal, mas apenas um dos aspectos abrangidos, o que leva a uma abordagem limitada das questões relacionadas com a educação e formação;

❑ por último, é sempre difícil garantir a fiabilidade quando os dados dizem respeito a um pequeno número de unidades ou quando várias características são apresentadas de forma combinada (por ex., sexo + qualificações + idade + país + ...).

Existem ainda limitações na obtenção ou na interpretação de séries cronológicas, quando os conceitos e as definições sofrem mudanças. Citando um caso concreto, os parâmetros de referência “abandono escolar precoce” ou “aprendizagem ao longo da vida” foram fortemente influenciados pelas grandes alterações metodológicas introduzidas pelos Estados-Membros ao longo dos últimos anos tendo em vista a harmonização. Por exemplo, em 2003, em França, o período de referência para a participação em actividades de aprendizagem ao longo da vida

passou de uma semana para quatro semanas. Este ajustamento levou a uma duplicação da taxa de participação, em comparação com os anos anteriores. A comparabilidade ainda fica mais afectada pelo facto de os países terem implementado mudanças em períodos diferentes, tornando assim as comparações difíceis para um determinado ano (Leney et al., 2004).

Desenvolvimentos esperados para o futuro na disponibilidade de dados comparativos

Até 2010, deverão ser lançadas novas fontes e/ou ciclos de estudos, que fornecerão novos dados:

❑ o terceiro inquérito sobre a FPC (2006) permitirá estabelecer comparações com os dados recolhidos em 1994 e 2000, bem como identificar as tendências relativamente à formação nas empresas;

❑ o inquérito sobre educação de adultos (AES, 2005-2007) fornecerá dados comparativos a nível europeu sobre a participação em várias modalidades de aprendizagem, assim como sobre os obstáculos e atitudes relativamente às actividades de aprendizagem;

❑ o inquérito aos rendimentos e às condições de vida ao nível da UE (UE-SILC, a partir de 2004) é um estudo longitudinal que inclui variáveis relacionadas com os rendimentos, a pobreza, a exclusão social, as condições de vida, o emprego, a saúde e a educação e formação;

❑ o inquérito aos orçamentos familiares (HBS, 2006), que inclui dados sobre despesas de consumo em educação, deverá fornecer mais dados sobre as despesas das famílias e dos indivíduos na educação;

❑ a terceira ronda do programa PISA (2006) abrangerá 58 países e permitirá, deste modo, compreender melhor os factores que influenciam o desempenho nos sistemas de educação e formação;

❑ o novo programa para a avaliação internacional das competências dos adultos (PIAAC 2008-2009), da OCDE, continuará a envidar esforços para medir o nível de qualificação da população adulta em determinados domínios de competências, avaliando simultaneamente o uso de competências seleccionadas no local de trabalho;



□ o quarto estudo sobre a evolução dos resultados nas áreas da matemática e das ciências a nível internacional (TIMSS 2007), prosseguirá este ciclo de avaliação comparativa a nível internacional e fornecerá dados sobre as evoluções dos resultados nas áreas da matemática e das ciências ao longo do tempo;

□ o segundo estudo sobre tecnologias da informação na educação (SITES 2006) incidirá sobre o impacto dos investimentos em TIC no sistema educativo.

Enquanto aguardamos por estes novos dados, algumas fontes já disponíveis a nível europeu ou internacional poderiam ser exploradas ou melhor exploradas, já que as suas potencialidades em termos de análise ainda não foram plenamente aproveitadas. É o caso, por exemplo, do segundo inquérito sobre a formação profissional contínua nas empresas, dos módulos ad hoc sobre a transição e sobre a aprendizagem ao longo da vida incluídos no IFT de 2000 e 2003, respectivamente, do inquérito aos custos da mão-de-obra, dos inquéritos ao emprego do tempo, da recolha de dados sobre política de mercado de trabalho e do inquérito ALL da OCDE. O aproveitamento optimizado destas fontes não nos dará a conhecer o quadro completo de que necessitamos, nem resolverá as lacunas acima identificadas, mas poderá fornecer-nos novas perspectivas e explicações.

Conclusões

Apesar dos grandes progressos efectuados em matéria de disponibilidade e utilização de dados comparativos sobre educação, formação e qualificações, os futuros desenvolvimentos neste domínio a nível comunitário e internacional encontram-se de alguma forma comprometidos por não haver uma orientação e uma cooperação consistentes. O papel e as responsabilidades concretos dos diferentes agentes (Estados-Membros, Direcções-Gerais da Comissão Europeia, Eurostat, Cedefop, Fundação Europeia para a Formação e outras agências) nem sempre são claros e distintos. A possível duplicação de tarefas e cooperação insuficiente, incluindo com outros organismos como a OCDE, a Unesco ou a Organização Internacional do Trabalho, reduzem deste modo a eficácia e coerência do processo de melhoria de qualidade dos dados.

O processo de adaptação das fontes de dados actualmente existentes e de desenvolvimento de novas fontes a nível europeu e internacional não deverá incidir apenas na colmatação das lacunas existentes e na cobertura de necessidades futuras. Deverá também integrar, como objectivo, o de melhorar os métodos e definições em todas as fontes de dados, de modo a construir um quadro congruente da aprendizagem ao longo da vida não só dentro como também fora da UE.

Importa também ter em conta que a disponibilidade de dados especificamente relacionados com a EFP não será sempre a opção mais eficaz, na medida em que os custos associados à realização de inquéritos e análises são elevados e poderão ser desproporcionados em relação ao uso limitado deste tipo de informação. A recolha de dados sobre EFP deveria ser considerada como parte integrante de todo o processo de melhoria da fiabilidade da informação relativa à aprendizagem ao longo da vida, em vez de ser considerada como uma actividade separada.

Por último, a utilização de dados comparativos a nível europeu e internacional por parte da comunidade de investigação não é tão amplamente difundida como poderia ser, devido em parte ao facto de os dados poderem perder a sua precisão no processo de harmonização. O desenvolvimento de conceitos e definições comuns leva por vezes ao estabelecimento de menores denominadores comuns. Seja como for, as duas razões principais poderão residir na dificuldade em avaliar os dados e na falta de conhecimento das fontes de dados existentes e do seu potencial. A este respeito, importa salientar que o Eurostat forneceu recentemente o livre acesso à base de dados New Cronos, onde poderá ser consultada uma série de quadros estatísticos predefinidos, incluindo indicadores estruturais utilizados no âmbito da agenda de Lisboa ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾. Os investigadores poderão ainda solicitar ao Eurostat o acesso a subconjuntos de microdados ⁽¹⁴⁾. A OCDE também disponibiliza acesso a alguns conjuntos de dados à comunidade de investigação.

Esperamos que este artigo não só contribua para melhorar a transparência das diversas fontes de dados e promover o seu uso, como também incentive os investigadores a participar na melhoria constante destas fontes e no desenvolvimento de novas fontes.

⁽¹²⁾ http://epp.eurostat.cec.eu.int/portal/page?_pageid=1996,45323734&_dad=portal&schema=PORTAL&screen=welcomeref&open=/&product=EU_MAIN_TRE E&depth=1

⁽¹³⁾ O acesso a metadados (explicativos) facilita o uso e a interpretação das estatísticas.

⁽¹⁴⁾ http://epp.eurostat.cec.eu.int/portal/page?_pageid=1913,32879116,1913_32879144&_dad=portal&schema=PORTAL



Principais fontes de dados sobre EFP, educação e qualificações a nível europeu e internacional

Anexo 1

Fonte de dados	Domínio geral	Periodicidade de cobertura da unidade estatística	Questões-chave relacionadas com a EFP e a aprendizagem ao longo da vida	Observações adicionais
Questionário UOE (UIS [Instituto de Estatísticas da Unesco]/OCDE/Eurostat)	Educação e formação inicial	Programa educacional Anual (desde 1992) Todos os países abrangidos pelas três organizações (UE-25, EEE, países da OCDE, países candidatos, países do Sudeste da Europa).	Inscrições, ingressos, diplomados, pessoal da área educativa, despesa pública em programas educacionais (desenvolvidos, pelo menos parcialmente, em escolas), dimensão das turmas. Indicador estrutural "Investimento em recursos humanos": Despesa pública com a educação em percentagem do PIB. Indicador estrutural "Diplomados nas áreas científicas e tecnológicas": Diplomados do ensino superior nas áreas científicas e tecnológicas por cada 1000 habitantes com idade entre os 20 e os 29 anos. Indicador de longo prazo: Alunos do ensino secundário inscritos em vias profissionais.	– Dados secundários de fontes das autoridades nacionais; – segue a estrutura do ISCED97 ⁽¹⁵⁾ (1998-2003) e do ISCED76 (1992-97); – permite repartição dos dados por nível de educação, sexo, idade, via de ensino (geral, profissional), regime (tempo inteiro, tempo parcial), tipo de instituição (pública, privada), área de estudo, nacionalidade; – o Eurostat recolhe dados adicionais referentes aos países da UE, por região e sobre a aprendizagem de língua estrangeira (questionários do Eurostat sobre educação).
Inquérito sobre a formação profissional contínua (CVTS) (Eurostat)	Formação profissional contínua (FPC) e formação profissional inicial (FPI) nas empresas	Empresas com 10 ou mais trabalhadores nas secções C-K, O da NACE ⁽¹⁶⁾ Ano de referência: 1993, 1999; a partir de 2005 de cinco em cinco anos (regulamentos) 1999: UE-25 (com excepção de Chipre e da Eslováquia), Bulgária, Noruega, Roménia 1993: UE-12.	FPC: políticas de formação, organização e gestão de actividades de FPC, tipos de FPC, outras formas de FPC além dos cursos, participação, horas de formação, custos, áreas e promotores de actividades de FPC. FPI: participantes, custos.	– Repartição dos participantes/horas por sexo, das horas por cursos externos/internos, dos custos por custos directos/indirectos; – prolongamento dos dados da FPI a partir de 2005; – inclusão de secções da NACE não disponíveis e de empresas com menos de 10 trabalhadores não obrigatória; – possibilidade de acesso a microdados, mediante autorização.
Inquérito sobre educação de adultos (AES) (Eurostat)	Participação em actividades de aprendizagem para adultos	Indivíduos, idade: 25-64 primeira ronda 2005-2007 Estados-Membros da UE (21), Roménia, Suíça	Participação em actividades de educação/formação formais/não formais dentro/fora do horário de trabalho, métodos e domínios de aprendizagem não formal, acesso à informação, obstáculos à participação, grau de receptividade relativamente à aprendizagem, uso de TIC, nível de competências linguísticas indicado pelos próprios inquiridos, participação em actividades culturais e sociais.	– Diferentes modalidades de implementação nos países (inquérito separado [13], inclusão das questões mais fundamentais do AES nos inquéritos existentes [8], registos [2]); – segue as definições/classificações do ISCED97, IFT e da OIT; – repartição dos dados por sexo, faixas etárias, nível de educação, estatuto profissional; – as bases jurídicas respeitantes às estatísticas sobre aprendizagem ao longo da vida encontram-se em fase de desenvolvimento.
Inquérito às Forças de Trabalho (IFT) (Eurostat)	Características do mercado de trabalho (por ex.: emprego, desemprego, inatividade, horários de trabalho, ocupação) e sociodemográficas (por ex.: sexo, idade, nível de educação, etc.) da população.	Indivíduos (com pelo menos 15 anos) e agregados familiares dados anuais e semestrais (desde 2003) Estados-Membros da UE, AECL, Bulgária, Roménia (UE-10 desde 1983, UE-15 desde 1995, UE-25 desde 1999/2000)	Módulo principal sobre educação revisto (2003): participação em actividades regulares de educação e formação, participação em cursos e outras actividades de aprendizagem, nível de educação alcançado. Indicador estrutural "LLL": percentagem da população adulta entre 25 e 64 anos que participa em actividades de educação e formação (independentemente da relevância para o actual ou futuro emprego do inquirido) nas quatro semanas que antecederam a data do inquérito. Indicador estrutural "abandono escolar precoce": Percentagem da população entre 18 e 24 anos que apresenta o mais baixo nível de educação de nível secundário e que não esteja inscrita num curso de educação ou formação contínua. Indicadores de longo prazo: – população entre 20 e 24 anos que concluiu, pelo menos, o ensino secundário; – taxas de desemprego da população entre 25 e 59 anos, por nível de educação; – população entre 25 e 64 anos que concluiu, pelo menos, o ensino secundário.	– Segue as definições e recomendações da OIT; – dados sobre educação seguem a estrutura do ISCED97; – repartição dos dados por idade, sexo, nacionalidade, estatuto da força de trabalho; – alguns dados apenas referentes a adultos até aos 64 anos; – possibilidade de acesso a microdados, mediante autorização.

⁽¹⁵⁾ http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm⁽¹⁶⁾ http://europa.eu.int/comm/eurostat/ramon/other_documents/intro_cpa1996/en.cfm



Fonte de dados	Domínio geral	Periodicidade de cobertura da unidade estatística	Questões-chave relacionadas com a EFP e a aprendizagem ao longo da vida	Observações adicionais
Inquérito às Forças de Trabalho - módulo <i>ad hoc</i> sobre aprendizagem ao longo da vida (Eurostat)	Aprendizagem de adultos	Indivíduos (com pelo menos 15 anos) Em 2003 Estados-Membros da UE, Bulgária, Islândia, Noruega, Roménia, Suíça	Nível de educação, participação dentro/fora do sistema formal de educação e formação, áreas de educação e formação	– Repartição dos dados por idade, sexo, nacionalidade, estatuto da força de trabalho; – possibilidade de acesso a microdados, mediante autorização.
Inquérito às Forças de Trabalho - módulo <i>ad hoc</i> sobre transição (Eurostat)	Transição dos jovens do sistema educativo para a vida profissional	Indivíduos entre os 15 e 35 anos Em 2000 UE-15, Hungria, Lituânia, Roménia, Eslovénia, Eslováquia	Emprego/desemprego, estatuto profissional, origem social, nível de educação, desajuste em relação ao emprego.	– Repartição dos dados por idade, sexo, nacionalidade, estatuto da força de trabalho; – repetição do inquérito em 2006 em fase de discussão.
Estatísticas do rendimento e das condições de vida na Comunidade (UE-SILC) (Eurostat)	Rendimentos, pobreza, exclusão social, condições de vida, informações sobre o emprego, estatuto da actividade	Indivíduos (com pelo menos 16 anos) e agregados familiares Anual desde 2003/2004 Estados-Membros da UE, Islândia, Noruega, Turquia desde 2005	Nível de educação, actividade educativa actual, ano em que foi alcançado o mais elevado nível de educação.	– Introduzido para substituir o ECHP (ver mais abaixo); – variáveis de contexto sociodemográfico; – dados trans-sectoriais e longitudinais; – possibilidade de acesso a microdados mediante autorização (tempo de espera de, pelo menos, dois anos em relação ao período de referência).
Painel dos Agregados Familiares das Comunidades Europeias (ECHP) (Eurostat)	Rendimentos, pobreza, exclusão social, condições de vida, emprego, educação e formação, saúde	Indivíduos (com pelo menos 16 anos) e agregados familiares Anual 1994-2001 Estados-Membros da UE, Islândia, Noruega, Suíça, novos Estados-Membros, Bulgária, Roménia, Turquia	Participação em actividades de educação e formação, ensino geral (duração, nível) formação profissional (duração, tipo, objectivo), nível de educação obtido/idade, competências linguísticas.	– Variáveis de contexto sociodemográfico; – dados longitudinais; – segue a estrutura do ISCED76; – possibilidade de acesso a microdados, mediante autorização.
Inquérito aos custos da mão-de-obra (LCS) (Eurostat)	Nível, estrutura e evolução a curto prazo dos custos da mão-de-obra.	Empresas ou unidades locais com 10 ou mais trabalhadores, secções C-K da NACE. De quatro em quatro anos (a partir do ano de referência de 1996, de acordo com o regulamento) Estados-Membros da UE, Bulgária, Islândia, Noruega Roménia	Salários dos estagiários, contribuições dos empregadores para os estagiários, custos da formação profissional (excluindo os custos com os estagiários).	– Secções A, B, L, O da NACE incluídas para alguns países; – o LCS faz parte do sistema de estatísticas sobre os custos da mão-de-obra.
Inquérito aos orçamentos familiares (HBS) (Eurostat)	Despesas de consumo dos agregados familiares relacionadas com bens e serviços	Agregados familiares Em cada 5-6 anos, desde 1998, sendo 2005 o próximo ano de referência. Estados-Membros da UE, Bulgária, Roménia (1999)	Despesas de consumo em educação	– Harmonização dos dados nacionais não harmonizados sobre as despesas de consumo dos agregados familiares privados; – repartição dos dados por variáveis de carácter demográfico e socioeconómico; – fraca comparabilidade a nível cronológico; – fraca comparabilidade entre países no que se refere aos serviços educativos; a variável poderá não ser incluída para 2005.
Inquéritos ao emprego do tempo harmonizados a nível europeu (HETUS) (Eurostat)	Estrutura do emprego do tempo, participação em actividades, ritmo quotidiano da população.	Indivíduos (idade variável de país para país) Dados recolhidos uma vez para vagas de inquérito entre 1998 e 2002 Estados-Membros da UE (18 actualmente abrangidos), Bulgária, Noruega Roménia	Tempo despendido em actividades de educação e formação (aulas, acções de formação, estudo nos tempos livres)	– As estatísticas baseiam-se em inquéritos nacionais não harmonizados sobre o emprego do tempo; – repartição dos dados por faixa etária, estatuto profissional, nível de educação, sexo.
Inquérito às TIC nos agregados familiares (Eurostat)	Utilização de TIC nos agregados familiares	Agregados familiares. Anual (primeiro semestre de cada ano), desde 2002 Estados-Membros da UE	Utilização da Internet no âmbito da educação e formação (actividades educacionais formais, actividades pós-educacionais, outras actividades educacionais)	– Baseado num diploma legal desde 2004; – repartição por faixa etária, tipo de agregado familiar, regiões do Objectivo n.º 1 e outras regiões, tipo de actividade educacional formal.
Estatísticas estruturais das empresas (EEE) (Eurostat)	Demografia das empresas, entrada de mão-de-obra e capital, volume de negócios, valor acrescentado.	Empresas Anual desde 1995 Estados-Membros da UE, Bulgária, Noruega Roménia, Suíça	Número de estagiários	



Fonte de dados	Domínio geral	Periodicidade de cobertura da unidade estatística	Questões-chave relacionadas com a EFP e a aprendizagem ao longo da vida	Observações adicionais
Recolha de dados sobre política de mercado de trabalho (PMT) (Eurostat)	Política de mercado de trabalho	Medidas de mercado de trabalho ("intervenções públicas no mercado de trabalho [...] distintas das outras medidas públicas gerais em matéria de política de emprego, na medida em que actuam de forma selectiva para favorecer grupos específicos..."). Anual (desde 1998) Estados-Membros da UE, Noruega	Políticas de emprego orientadas para grupos específicos, adoptadas pelos Estados-Membros na sequência do acordo de 1997 relativo ao lançamento da Estratégia Europeia de Emprego. Quadros de síntese sobre despesas públicas e participantes (stocks e fluxos) por tipo de acção e por país, bem como sobre a participação por tipo de medida. Indicador de longo prazo: Despesas em medidas activas no âmbito da política de mercado de trabalho, por tipo.	– Ligações à base de dados da OCDE sobre PMT; – medidas activas: formação, rotatividade no emprego e partilha do trabalho, incentivos ao emprego, inserção de deficientes, criação directa de emprego, incentivos à criação de empresas; – medidas passivas: subsídios de desemprego e de reforma antecipada; – informações qualitativas adicionais sobre cada medida de política de mercado de trabalho; – despesas públicas discriminadas por beneficiário directo (indivíduos, empregadores ou prestadores de serviços) e por forma de pagamento (por ex., pagamento em numerário e renúncia a receitas públicas).
Base de dados sobre programas de mercado de trabalho (OCDE)	Programa de mercado de trabalho (PMT)	Medidas: activas ou passivas Desde 1985 Países membros da OCDE	Despesa pública em PMT.	– Todos os tipos de despesas públicas, incluindo nacionais, regionais e locais; – não inclui despesas do sector privado em estágios e outras modalidades de formação. Não estão também incluídos dados sobre a formação financiada através de taxas de inscrição; – medidas activas: serviços e organismos públicos de emprego; formação no mercado de trabalho, medidas a favor dos jovens; emprego subsidiado, medidas a favor dos deficientes; – medidas passivas: indemnizações por desemprego e reforma antecipada por razões relacionadas com o mercado de trabalho.
Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes (PISA) (OCDE)	Desempenho dos estudantes	Jovens com 15 anos inscritos numa instituição de ensino De 3 em 3 anos Países membros e parceiros da OCDE que desejam participar: 43 países em 2000, 41 países em 2003, pelo menos 58 países em 2006	Medição do desempenho em domínios de competências seleccionados: leitura, matemática, ciências, resolução de problemas.	– Repartição dos dados por contexto sociodemográfico dos alunos, língua nativa, historial em termos de imigração; – variáveis contextuais sobre professores e escolas.
Inquérito Internacional sobre a Literacia dos Adultos (IALS) (Estatísticas Canadá, OCDE, Eurostat, UNESCO)	Literacia de adultos	Indivíduos entre os 15 e 65 anos 1994, 1996, 1998 20 países	Nível de desempenho em determinados domínios de competências (literacia em prosa, literacia documental e literacia quantitativa). Criação de perfis de literacia comparativos entre fronteiras nacionais, linguísticas e culturais. Participação em actividades de educação e formação para adultos.	– Um dos inquéritos mais sofisticados para medir a literacia dos adultos nas vertentes de literacia em prosa (compreensão e utilização de informações de textos), literacia documental (localização e utilização de informações contida em diferentes formatos) e literacia quantitativa (aplicação de operações aritméticas com base em números contidos num texto impresso); – repartição dos dados em variáveis demográficas, historial profissional, nível de educação, rendimentos, etc.
Inquérito sobre a literacia e as competências práticas dos adultos (ALL) (OCDE)	Literacia e competências práticas de adultos	Indivíduos entre os 16 e 65 anos 2003 Bermudas, Canadá, Itália, México, Noruega, Suíça, Estados Unidos	Nível de desempenho em determinados domínios de competências (literacia em prosa, literacia documental, numeracia, resolução de problemas analíticos).	– O inquérito ALL é uma avaliação comparativa de âmbito alargado a nível internacional, que visa identificar e medir um conjunto de domínios de competências: literacia em prosa e documental, numeracia e raciocínio analítico/resolução de problemas; – repartição dos dados em variáveis demográficas, historial profissional, nível de educação, etc.
Programa para a avaliação internacional das competências dos adultos (PIAAC) (OCDE)	Competências e o seu impacto no plano social e económico para os indivíduos e os países.	Indivíduos 3 ciclos com intervalos de 5 anos Primeiros resultados disponíveis em 2010 participação voluntária dos países	Desempenho em domínios de competências seleccionados; uso de competências seleccionadas no local de trabalho.	Actualmente em fase de preparação. O objectivo do PIAAC consiste em a) identificar e medir as diferenças entre indivíduos e países ao nível das competências consideradas fulcrais para o sucesso pessoal e da sociedade; b) avaliar o impacto dessas competências a nível económico e social para os indivíduos e países; c) aferir o desempenho dos sistemas de educação e formação na produção de competências; e d) ajudar a clarificar os indutores políticos susceptíveis de contribuir para melhorar as competências. No primeiro ciclo do PIAAC, deverão ser avaliados o nível de competência da população nos países participantes (literacia, numeracia, resolução de problemas, etc.), assim como o uso de determinadas competências no local de trabalho, recorrendo à abordagem baseada no relatório de trabalho.



Fonte de dados	Domínio geral	Periodicidade de cobertura da unidade estatística	Questões-chave relacionadas com a EFP e a aprendizagem ao longo da vida	Observações adicionais
Necessidades educativas especiais: estudantes com deficiências, dificuldades de aprendizagem e desfavorecidos (SENDD) (OCDE)	Necessidades educativas especiais	Estudantes com necessidades educativas especiais. De 2 em 2 anos (desde 1999) Todos os países da OCDE (inclui 19 Estados-Membros da UE)	Oferta de cursos de educação e formação, escolas de ensino especial, instituições públicas/privadas.	– Assenta em dados secundários de fontes das autoridades nacionais; – repartição dos dados por nível de educação, organização da oferta, sexo, idade, dimensão das escolas de ensino especial, rácio professor/alunos, instituições públicas/privadas, etc.
Estudo sobre Educação Cívica (CIVED 1999) (Organização Internacional de Avaliação da Educação - IEA)	Conhecimento dos estudantes acerca dos princípios fundamentais da democracia, noção de cidadania, confiança nas instituições e nações.	Todos os estudantes inscritos a tempo inteiro no grau de ensino frequentado normalmente pelos alunos com 14 anos (grau 8, na maioria dos países). 1996-97 (estudos de caso qualitativos); 1999-2000 (recolha de dados) 24 países na fase 1 (UE-14), 28 países na fase 2 (UE-17)	Conhecimentos nas áreas cívica e da cidadania, atitudes e tendências comportamentais dos alunos, práticas curriculares e na sala de aulas, ambiente escolar, características dos professores	– Dados contextuais recolhidos junto dos estudantes e através de questionários aos professores e às escolas; – repartição dos dados por sexo, nível de conhecimentos cívicos, atitude cívica, tendências comportamentais em matéria cívica; – inquérito adicional a estudantes do ensino secundário nalguns países.
Estudo sobre a evolução dos resultados nas áreas da matemática e das ciências a nível internacional (TIMSS) (Organização Internacional de Avaliação da Educação - IEA)	Avaliação do desempenho dos estudantes nas áreas da matemática e das ciências.	Todos os estudantes que frequentam diversos graus de ensino (4.º e 8.º anos de escolaridade + último ano do ensino secundário). 1995, 1999, 2003, 2007 46 países em 2003 (12 Estados-Membros da UE + Bulgária, Noruega e Roménia)	Desempenho nas áreas da matemática e das ciências, atitudes e auto-conceito, práticas curriculares e na sala de aulas, características dos professores e das escolas.	– Repartição dos dados por grau de ensino, sexo, conhecimentos nas áreas da matemática e das ciências, atitudes e auto-conceito, situação socioeconómica dos alunos nos 4.º e 8.º graus; – informações extensivas sobre ensino e aprendizagem de matemática e ciências, recolhidas junto dos estudantes, professores e directores de escola.
Segundo estudo sobre tecnologias da informação na educação (SITES) (Organização Internacional de Avaliação da Educação - IEA)	SITES-M1: uso de TIC em actividades educacionais. SITES-M2: práticas pedagógicas inovadoras com recurso a TIC.	SITES-M1: directores de escola e coordenadores de recursos tecnológicos em escolas, que utilizam computadores em vários graus de ensino (população abrangida: alunos com 14 anos), SITES-M2: professores e alunos do grau 6, graus 7-9 e graus 10-12 SITES-M1: 1998-99; SITES-M2: 2000-01; próxima edição: 2006 SITES-M1: 26 países (UE-13, Bulgária, Noruega); SITES-M2: 28 países (UE-13, Noruega).	TIC nas políticas relacionadas com a educação, características dos professores, práticas pedagógicas que recorrem a TIC.	– Repartição dos dados por grau de ensino; – o SITES 2006 incidirá sobre o impacto dos investimentos nas TIC na área da educação.
Estudo sobre os padrões de valores a nível mundial (WVS)	Estudo de investigação de âmbito mundial sobre as mudanças socioculturais e os valores e convicções das pessoas numa sociedade particular.	Indivíduos com mais de 15 anos. Irregular, última vaga de inquérito na Europa em 1999. 1999-2001: 60 sociedades abrangendo 6 continentes (cerca de 60% da população mundial), 24 Estados-Membros da UE.	Estudos sobre uma série de questões de ordem social, política e moral. Perguntas sobre cidadania e democracia.	Estudo organizado através de uma rede de universidades de referência em todo o mundo (cerca de 80 países).
Eurobarómetro sobre EFP (DG PRESS, DG EAC, Cedefop)	Opinião de cidadãos da UE sobre formação profissional contínua e inicial	Indivíduos entre 18 e 64 anos Em 2004 Estados-Membros da UE	Fonte de conhecimentos e competências adquiridos, formas de FPC dentro e fora do horário de trabalho, formação recente e motivos, política de formação no local de trabalho, orientação sobre formação e objectivos de formação, perspectivas futuras de formação.	Repartição de dados por país e características sociodemográficas (por ex., sexo, faixa etária, estatuto profissional, avaliação subjectiva de factores urbanos).
Eurobarómetro sobre aprendizagem ao longo da vida (DG PRESS, DG EAC, Cedefop)	Opinião de cidadãos da UE sobre aprendizagem ao longo da vida.	Indivíduos com pelo menos 15 anos Em 2003 (UE-15, Islândia, Noruega) Em 10 países da UE (novos Estados-Membros)	Experiências de aprendizagem anteriores, preferências, obstáculos e incentivos em matéria de aprendizagem, opinião sobre aprendizagem ao longo da vida, competências importantes, ambiente propício à aprendizagem.	Possibilidade de repartição de dados por país e características sociodemográficas (por ex., sexo, faixa etária, estatuto profissional, avaliação subjectiva de factores urbanos).



Bibliografia

Bainbridge, S. et al. *Learning for employment: second report on vocational education and training policy in Europe*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004. (Cedefop Reference Series, 51).

Bainbridge, S.; Murray, J. *An age of learning: vocational education and training policy at European level*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2000. (Cedefop Reference Series).

Descy, P.; Tessaring, M. *The value of learning: evaluation and impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2005. (Cedefop Reference Series, 61).

Descy, P.; Tessaring, M. *Training and learning for competence: second report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2001. (Cedefop Reference Series, 6).

Comissão Europeia. Grupo permanente sobre os indicadores e parâmetros de referência. *Overview of international statistical surveys relevant for education and training*. Bruxelas: Comissão Europeia, 2005. [Documento de trabalho interno].

Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET: final report for the European Commission*. 15.10.2004. Disponível na Internet: http://www.refernet.org.uk/documents/Achieving_the_Lisbon_goal.pdf [citação de 13.9.2005].

Tessaring, M. *Training for a changing society: a report on current vocational education and training research in Europe*. 2.^a ed. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1999. (Cedefop Reference Series, 46).

Tessaring, M.; Wannan, J. *Vocational education and training - key to the future: Lisbon-Copenhagen-Maastricht: mobilising for 2010: Cedefop synthesis of the Maastricht study*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004 (Síntese do Estudo de Maastricht pelo Cedefop). Disponível na Internet: http://www.trainingvillage.gr/etv/HomePages/Front_page_news/Cedefop-Synthesis-report-of-the-Maastricht-Study-Final_EN.pdf [citação de 13.9.2005].

Palavras-chave

Vocational education and training,
skills,
statistics,
data sources



**George
Psacharopoulos**

*Rede europeia de peritos em
economia da educação
(EENEE - European Expert
Network on the Economics of
Education)*

*George Psacharopoulos é
especialista em ensino e
formação. Foi docente na
London School of Economics
e consultor de recursos
humanos no Banco Mundial.*

Depois dos fracassos registados no planeamento das necessidades de mão-de-obra, a investigação veio demonstrar que o retorno do investimento no ensino primário e secundário geral é superior ao retorno do investimento nos ensinos profissional e superior, mais dispendiosos. Para ser mais eficaz, o investimento no ensino profissional deveria ser mais orientado para o indivíduo e dispor de mais meios facultados pelo sector privado. A política macroeconómica é a chave para a redução do desemprego e pode considerar-se que a política de aprendizagem ao longo da vida adoptada pela UE pouco se tem socorrido da investigação neste sector.

Estreitar laços entre o ensino profissionais e a investigação, a política e a prática no domínio da formação profissional: uma visão pessoal

Introdução

Os esforços para prever as futuras necessidades no domínio da formação têm um historial com pelo menos cinquenta anos. Durante este período, foram experimentados vários modelos, que registaram mais fracassos do que êxitos. O presente artigo está dividido em três partes: os ensinamentos retirados da experiência acumulada na área da previsão das necessidades de formação profissional, as recentes conclusões da investigação sobre os aspectos económicos da formação e as diversas opções quanto aos caminhos a trilhar pela formação numa Europa alargada. Para terminar, tecemos algumas considerações sucintas sobre as relações entre os sistemas de ensino e de formação formais e o mercado de trabalho. Inclui-se ainda uma lista com obras de índole académica sobre formação.

Ensinamentos retirados da elaboração de previsões: a perspectiva histórica

Na era que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, as actividades económicas passaram a ser objecto de intenso planeamento económico. Os países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento quiseram aumentar os investimentos em capital físico para garantir taxas de crescimento económico elevadas. A relação metodológica entre investimento e crescimento económico era designada como rácio “capital-produção”, um coeficiente que revela o montante necessário

de capital por unidade produzida. No início da década de 1960, o conceito de rácio capital físico-produção foi alargado e passou a incluir a “mão-de-obra qualificada” ou de “alto nível”, como era designada na altura. Tratava-se de apurar a quantidade de cientistas, engenheiros e afins necessários à produção de uma unidade nos vários sectores económicos (Quadro 1).

Esta abordagem das previsões das necessidades de mão-de-obra culminou no Projecto do Mediterrâneo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), um importante projecto levado a cabo por vários países para a antecipação, num período de várias décadas, das competências necessárias à prossecução dos objectivos de crescimento económico (Parnes, 1962; OCDE, 1965). O Secretariado Internacional do Trabalho (OIT) e o Banco Mundial fizeram largo uso do modelo das previsões das necessidades de mão-de-obra para orientar os países sobre as competências requeridas para que os projectos de desenvolvimento económico e de concepção de modelos educativos pudessem fornecer a mão-de-obra qualificada necessária (Psacharopoulos, 1991).

Embora quase todos os ministérios da Educação e do Emprego em todo o mundo possuam departamentos dedicados às previsões das necessidades de mão-de-obra, verificava-se a existência de duas evoluções paralelas. A *Higher Education Research Unit* (Unidade de Investigação do Ensino Superior) da *London School of Economics* (LSE), sob a



chefia do Professor Mark Blaug, lançou o projecto POMF (*Post Mortem of Manpower Forecasting*, Post Mortem das Previsões das Necessidades de Mão-de-obra), a fim de avaliar o rigor das previsões das necessidades de mão-de-obra. Comparando as numerosas e prudentes previsões com a situação que viria a verificar-se na realidade, constata-se que o POMF deu o golpe de misericórdia nessas mesmas previsões (Ahamad e Blaug, 1973), revelando erros na ordem dos milhares de pontos percentuais, mesmo em profissões como a docência. A segunda evolução foi o aparecimento do domínio do capital humano, e em especial da dimensão económica do ensino, pela mão de T.W. Schultz (1961), da Universidade de Chicago, e de Gary Becker (1964), da Universidade da Columbia. Estas questões seriam posteriormente retomadas por Mark Blaug (1970) e outros na LSE e na Universidade de Dijon em França. A análise custo-benefício, em torno da qual se desenvolve toda a teoria do capital humano, aplica-se tanto à educação como à formação profissional. As primeiras aplicações empíricas mostraram que, para muitos países, a prioridade era o ensino primário, e não a mão-de-obra qualificada, o que contrariava o preconizado pela aplicação das previsões das necessidades de mão-de-obra (Psacharopoulos, 1994).

São numerosas as razões que levam a que estes dois modelos apresentem recomendações diametralmente opostas relativamente à política de ensino. A principal razão reside no facto de as previsões das necessidades de mão-de-obra não terem em conta os custos relativos resultantes da existência de diferentes níveis de mão-de-obra qualificada. Além disso, a vertente dos benefícios das previsões aplica-se ao número de trabalhadores, e não à produtividade relativa de cada trabalhador. Acresce que as previsões não têm em consideração as possibilidades de permuta entre diferentes tipos de competências, e muito menos entre capital e trabalho. A previsão das necessidades de mão-de-obra é, sobretudo, um modelo estático que ignora completamente a evolução dinâmica da economia, força motriz do crescimento económico.

Em grande medida devido às conclusões do projecto POMF e à acumulação de provas que apontavam nesse mesmo sentido, em finais da década de 1980 o Banco Mundial e o OIT tinham deixado de usar o modelo da previsão das necessidades de mão-de-

Quadro sobre a distribuição típica da oferta e procura de mão-de-obra **Quadro 1**
Necessidades de formação no país X

Profissão	1988 Mão-de-obra disponível (oferta)	2003 Necessidades de mão-de-obra (procura)	1988-2003 Necessidades de formação (procura menos oferta)
Engenheiros electrotécnicos	10 000	12 000	2 000
Engenheiros mecânicos	15 000	18 000	3 000
Capatazes	20 000	24 000	4 000
Supervisores	15 000	16 000	1 000
Trabalhadores especializados	50 000	60 000	10 000
Técnicos médios	30 000	35 000	5 000
Etc.	...	...	...

obra, preferindo-lhe a formulação de recomendações, específicas para cada país, em matéria de políticas educativas e de formação. Consequentemente, o Banco Mundial, para a concessão de crédito, passou a adoptar uma política de promoção do ensino primário, preterindo assim o ensino universitário e, sobretudo, o ensino secundário profissional (Banco Mundial, 1991).

Aspectos económicos da formação: conclusões recentes da investigação

Para um leigo em economia, os ensinamentos da experiência acima referida poderão parecer estranhos. Qualquer país necessita de médicos, professores, canalizadores, carpinteiros, padres e artistas (embora as duas últimas profissões tenham sido, na realidade, incluídas no Projecto Regional do Mediterrâneo). Porque não tentar prever o número de profissionais requeridos nestas áreas, de modo a que as universidades formem o número adequado de médicos e as escolas profissionais formem o número adequado de carpinteiros? O problema de tais previsões reside no facto de que, de acordo com as evidências da investigação, em determinados países, as universidades e as escolas profissionais não deveriam ser consideradas prioritárias (Psacharopoulos, 1987). Os dados que figuram no Quadro 2, retirados de textos sobre o capital humano, mostram que a taxa de retorno económico do investimento em educação é inversamente proporcional ao nível de ensino. O ensino primário deveria, por essa razão, assumir um cariz prioritário nos países onde a cobertura neste grau de ensino não é universal, seguindo-se-lhe o ensino secundário e subsequentemente o ensino superior. É interessante notar que a aplicação do modelo de previsão das necessidades de mão-de-obra aponta exactamente no sentido oposto.

**Benefícios sociais para o ensino por nível de ensino e tipo de currículo Quadro 2**

Grau/tipo de habilitações	Taxa de retorno (%)
Ensino primário	18,9
Ensino secundário	13,1
- Geral	15,5
- Profissional	10,6
Ensino superior	10,8

Fonte: Psacharopoulos e Patrinos (2004) e Psacharopoulos (1994).
Nota: Os dados são médias obtidas a nível mundial.

Características dos trabalhadores preferidas pelos empregadores Quadro 3

Capacidade de leitura	-)Capacidade para trabalhar em grupo
Capacidade básica de aritmética	Capacidade de comunicação
Capacidade básica de resolução de problemas	Capacidade básica no domínio da informática

Fonte: Dados baseados em Murnane e Levy (1996)

Medidas de protecção laboral Quadro 4

País	Percentagem dos salários nos custos laborais (%)	Disposições contra despedimentos (índice)
Alemanha	55	10
Espanha	55	15
Irlanda	71	3
Reino Unido	71	2

Fonte: OCDE (1997), Quadros 25 e 31.

Entre os diferentes graus de ensino, o ensino secundário geral surge como mais rentável do que o ensino profissional. A explicação para tal facto é que, embora os diplomados do ensino secundário geral e do ensino secundário profissional recebam sensivelmente o mesmo salário depois de concluírem o curso, os custos das escolas secundárias profissionais são duas vezes superiores aos do ensino geral (Psacharopoulos e Loxley, 1985). Esta conclusão levou o Banco Mundial a alterar há relativamente pouco tempo, em 1991, a sua política de concessão de crédito em detrimento do ensino secundário profissional, actividade a que a instituição se consagrava quase exclusivamente desde o seu início (Banco Mundial, 1991).

Para além do sistema de ensino formal, existe igualmente uma muito sólida evidência da ineficácia dos programas de reciclagem para os desempregados (Heckman et al., 1999). Os custos de tais programas ultrapassam largamente os seus benefícios, como se pode aferir pelo longo período necessário para que um diplomado oriundo de um desses programas encontre um emprego, e pela diferença de salários entre os que concluem o programa e os que o não fazem. Investigações recentes demonstraram que os empregadores preferem contratar trabalhadores com competências mais gerais do que específicas (Quadro 3), uma

vez que são mais fáceis de formar do que outros trabalhadores. Murnane e Levy (1996) concluíram que, no caso dos trabalhadores com competências de carácter geral, é mais fácil proporcionar formação para profissões não contempladas pelos responsáveis pelas previsões das necessidades de mão-de-obra.

Uma conclusão afim da investigação diz respeito à importância das instituições. O desemprego poderá não se dever a uma falta de competências mas ser apenas o reflexo do elevado custo da contratação laboral. É um facto geralmente aceite que é ao Estado que cabe manter um clima macroeconómico saudável, favorável ao crescimento. Porém, o Estado pode agir como factor de inibição, em vez de catalizador da promoção laboral, aumentando o custo da contratação laboral suportado pelas empresas. Em alguns países, os custos laborais com os trabalhadores representam o dobro dos seus salários, sendo, com efeito, os custos laborais não salariais um imposto aplicado ao emprego (Quadro 4). Acresce que a existência de uma legislação rigorosa de protecção dos trabalhadores contra o desemprego pode também servir de desincentivo ao recrutamento.

Sempre que possível, o financiamento do ensino e da formação profissional pelo Estado deveria estar separado da prestação de serviços de formação que pudessem ser disponibilizados de forma mais eficiente pelo sector privado (Figura 1). A concessão de vales aos candidatos à formação profissional permitir-lhes-ia adquirir o tipo de formação que entendessem necessitar, na instituição de formação profissional por eles escolhida e que melhor se ajustasse, em sua opinião, aos seus interesses. Para garantir a transparência e a qualidade no mercado da formação, bem como para ajudar os “consumidores” da formação a tomarem decisões com pleno conhecimento de causa, poderá ser necessário que os formadores do sector privado sejam licenciados ou certificados. Porém, e nestas circunstâncias, a principal garantia de qualidade será a concorrência. Se estiverem dependentes das receitas obtidas com as taxas de inscrição pagas pelos alunos, as escolas privadas de formação irão concorrer entre si. As boas escolas terão um negócio florescente e as más encerrarão. O fluxo indirecto de verbas poderá igualmente ter um significativo efeito de redistribuição se for atribuído aos formandos mais pobres um vale de formação com um valor mais elevado.



A qualidade é uma questão cada vez mais enfatizada, em contraste com a abordagem da previsão das necessidades de mão-de-obra, que se debruça apenas sobre o número de trabalhadores formados necessário para alcançar determinadas metas de produção. Existem duas formas de aferir a qualidade da formação. A primeira é o método de input, ou seja, dos custos, que avalia a quantidade de recursos dispendidos com cada formando. Porém, um elevado nível de despesas pode indiciar ineficiência e não uma maior qualidade (Hanushek, 1981). Por conseguinte, passou a preferir-se o método do output, ou seja, dos resultados, sendo a qualidade aferida pelo tempo necessário para encontrar um emprego após a conclusão da formação e pelos salários auferidos pelos formandos, comparativamente a um grupo de controlo de não-formandos.

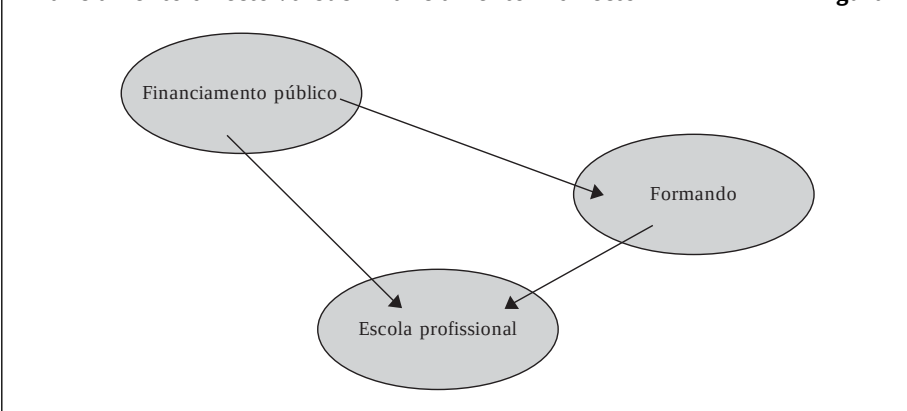
Na avaliação da qualidade da formação, afiçura-se extremamente importante a criação de grupos de controlo, embora esta metodologia seja com frequência totalmente ignorada por muitos responsáveis deste ramo. Existem dois métodos para criar um grupo de controlo. O primeiro consiste em incluir na regressão estatística dos resultados relativos ao emprego uma pléiade de variáveis independentes capazes de avaliarem as diferenças entre formandos e não-formandos. O segundo consiste na atribuição aleatória de um grupo de potenciais formandos ao curso que está a ser avaliado. Embora a atribuição aleatória seja difícil de implementar na prática (como recusar a alguém a inscrição num programa específico e aceitar ao mesmo tempo a inscrição de outra pessoa com as mesmas condições?), continua a ser a forma mais válida de constituir um grupo de controlo (Heckman e Hotz, 1989; Ashenfelter e Card, 1985; Ashenfelter, 1986; Ashenfelter e Lohndorf, 1997).

Os caminhos da formação numa Europa alargada

Existe uma grande disparidade entre a Europa e os Estados Unidos no que se refere ao trabalho de análise das questões da formação e do capital humano em geral (Psacharopoulos, 1999, 2000). Ao perscrutarmos a lista de referências na volumosa lista de textos europeus sobre formação, encontramos essencialmente material descritivo. São poucas as referências a James Heckman, galardoado com o prémio Nobel, pelo seu trabalho sobre o problema da selectividade na

Financiamento directo versus financiamento indirecto

Figura 1



criação de um grupo de controlo adequado com vista à avaliação da qualidade da formação. O mesmo se passa com o trabalho de Gary Becker, outro galardoado com o prémio Nobel, que teorizou sobre a diferença entre formação geral e específica, bem como sobre as implicações de tal distinção na repartição dos custos da formação entre o trabalhador e o empregador. Esta constatação será, talvez, sintomática do duplo fracasso revelado pelos economistas e pedagogos ligados à política e à prática em matéria de formação: a incapacidade de se exprimirem e escutarem mutuamente. Os economistas parecem, por vezes, ignorar os factores institucionais e culturais, ao passo que os responsáveis pela política e pela prática em matéria de formação nem sempre estão familiarizados com o trabalho desenvolvido pelos primeiros neste domínio.

O resultado dessa situação foi a adopção pela UE do conceito de aprendizagem ao longo da vida, mas sem analisar a duração da formação, quem irá ministrá-la e, sobretudo, a quem caberá financiá-la.

Os sistemas de ensino e o mercado de trabalho

Nos termos do Tratado da UE, cada Estado-Membro é responsável pela sua própria política de educação e formação. A UE perdeu, porém, a oportunidade de documentar de uma forma rigorosa as lacunas reais da formação existentes nos seus Estados-Membros. Poderá pensar-se que o ensino geral está bem desenvolvido na Europa e que, por conseguinte, o que está em causa é a formação especializada. Contudo, vários estudos sobre literacia, incluindo os estudos IALS (*International Adult Literacy Survey*, ou Inquérito Internacional sobre a Literacia de Adultos, de 2003) e PISA (OCDE, 2004),



detectaram um nível surpreendente de iliteracia funcional em alguns países (OCDE, 1998). No Reino Unido, por exemplo, um em cada cinco adultos não conseguiu encontrar um canalizador nas Páginas Amarelas da sua cidade (Moser, 1999). Um projecto de investigação europeu intitulado “*Low skills: a problem for Europe*” (“Baixo nível de qualificações: um problema para a Europa”, Comissão Europeia, TSER) detectou igualmente a presença no mercado de trabalho europeu de um número substancial de pessoas com baixos níveis de sucesso escolar.

A chave para a resolução do problema do desemprego deveria orientar-se para a obtenção de um clima macroeconómico conducente ao crescimento. Tal implica a aplicação de políticas monetárias e fiscais destinadas a baixar os custos laborais e eliminar as barreiras à concorrência. As escolas deveriam ensinar e garantir a literacia e numeracia dos seus alunos antes de estes serem orientados para uma profissão de soldador ou carpinteiro, tal como deveriam ensinar aptidões sociais e de comunicação em vez de ministrar cursos tendo em vista a aprendizagem de profissões específicas. A formação especializada poderia ser ministrada em escolas profissionais próprias, independentes dos ministérios da Educação e as empresas que ministrassem formação profissional deveriam receber incentivos especiais.

Nas regiões onde a iliteracia funcional é uma realidade, deveria dar-se prioridade a programas de literacia para adultos, e não à formação profissional especializada. Esta literacia poderia, no entanto, ser proveitosamente conjugada com o ensino de outras competências profissionais. Os adultos com iliteracia funcional necessitam frequentemente

de incentivos e motivação para aprender. O desenvolvimento de uma competência profissional poderá frequentemente constituir uma motivação intrínseca (sentida como fonte de realização pessoal) para o estudante promover a literacia e a numeracia, à medida que se apercebe da importância destes aspectos para o desenvolvimento de competências na sua área de aprendizagem. Adquirir uma competência profissional pode frequentemente conduzir a um desenvolvimento da literacia e da numeracia nos casos em que a sua aprendizagem no ensino formal tradicional não tenha tido êxito.

Conclusões

Concluindo, sempre que possível, o financiamento do ensino pelo Estado deveria estar separado da prestação de serviços de formação profissional que pudessem ser disponibilizados de uma forma mais eficiente por empresas do sector privado.

Os programas de formação deveriam ser sujeitos a avaliação.

Deveria dar-se maior liberdade à concorrência para regular a qualidade da formação ministrada pelas empresas do sector privado. Os programas de formação estatais deveriam ser rigorosamente avaliados através da criação de grupos de controlo, como descrito supra, sendo os resultados alcançados em matéria de emprego sujeitos a uma análise custo-benefício.

Dada a rapidez com que a UE enfrenta as questões relacionadas com o ensino e a formação e o recente alargamento, não é garantido que, num futuro próximo, as questões da formação sejam avaliadas com o rigor analítico que merecem.

Palavras-chave

Illiteracy, general/specific skills, manpower forecasting, human capital, educational policy, financing of education.

Bibliografia

Ahamad, B.; Blaug, M. *The practice of manpower forecasting* [A prática da previsão das necessidades de mão-de-obra]. Amsterdão: Elsevier, 1973.

Ashenfelter, O.; Card, D. Using the longitudinal structure of earnings to estimate the effect of training programs [Utilização da estrutura longitudinal de vencimentos para a avaliação do efeito dos programas de formação]. Em *Review of Economics and Statistics*, Outubro de 1985, Vol. 67, p. 648-660.

Ashenfelter, O. The case for evaluating training programs with randomized trials [Argumentos para a avaliação de programas de formação com testes aleatórios]. *IRRA* (Industrial Relations Research Association), *40th Annual Proceedings*, 1986. Champaign: IRRA, 1986.

Ashenfelter, O.; LaLonde, R. The economics of training [Aspectos económicos da formação]. Em Lewin, David; Mitchell, Daniel J.B.; Mahmood, Zaid, A. (ed.). *The human resource management handbook: part II*, Londres: JAI Press, 1997.



Becker, G. S. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education* [Capital humano: uma análise teórica e empírica, com especial referência à educação] 3ª edição. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

Blaug, M. *Economics of education* [Aspectos económicos da educação]. Londres: Penguin, 1970.

Hanushek, E. Throwing money at schools [Atirar dinheiro às escolas]. *Journal of Policy Analysis and Management*, 1981, Vol. 1 (1), p. 19-41.

Heckman, J.; Hotz, V. J. Choosing among alternative non-experimental methods for estimating the impact of social programs: the case of manpower training [Escolher entre métodos alternativos e não experimentais para a avaliação do impacto dos programas sociais: o caso da formação da mão-de-obra]. *Journal of the American Statistical Association*, 1989, Vol. 84, p. 862-880.

Heckman, J.; LaLonde, R.; Smith, J. The economics and econometrics of active labor market programs [Os aspectos económicos e a econometria nos programas activos para o mercado de trabalho]. Em Ashenfelter, Orley; Card, David. *Handbook of labor economics*, 1999, Vol. 3A. Amsterdão: Norte da Holanda.

Moser Group. Improving literacy and numeracy [Melhorar o nível de literacia e numeracia]. Disponível na Internet em: www.lifelonglearning.co.uk/mosergroup. [última actualização: 01.04.2005].

Murnane, R. J.; Levy, F. *Teaching the new basic skills: principles for educating children and thriving in a changing economy* [Ensinar as novas competências de base: princípios para a educação das crianças e alcançar a prosperidade numa economia em mudança]. Londres: The Free Press, 1996.

OCDE. *Mediterranean regional project* [Projecto Regional do Mediterrâneo]. Paris: OCDE, 1965.

OCDE. *Economic surveys: Austria* [Análises económicas: Áustria]. Paris: OCDE, 1997.

OCDE. *Education at a glance: OECD indicators* [A educação num relance: indicadores da OCDE]. 1998. Paris: OCDE, 1998.

Parnes, H. S. *Forecasting educational needs for economic and social development* [Prever as necessidades educativas para o desenvolvimento económico e social]. Paris: OCDE, 1962.

Psacharopoulos, G.; Loxley, W. *Secondary education and development* [O ensino secundário e o desenvolvimento]. Johns Hopkins, 1985.

Psacharopoulos, G.; Loxley, W. *Diversified secondary education and development: evidence from Colombia and Tanzania* [O ensino secundário diversificado e o desenvolvimento: provas recolhidas na Colômbia e Tanzânia]. Baltimore: Johns Hopkins, University Press for the World Bank, 1985.

Psacharopoulos, G. To vocationalize or not to vocationalize? That is the curriculum question [Profissionalizar: sim ou não? - eis a questão curricular]. Em *International Review of Education*, 1987, Vol. 33 (2), p. 187-211.

Psacharopoulos, G. From manpower planning to labor market analysis [Das previsões das necessidades de mão-de-obra à análise do mercado de trabalho]. Em *International Labor Review*, 1991, Vol. 130, No. 4, p. 459-474.

Psacharopoulos, G. Returns to investment in education: a global update [O retorno do investimento na educação: uma actualização global]. Em *World Development*, Setembro de 1994, Vol. 22 (9), p. 1325-1343.

Psacharopoulos, G. Y2K for scientific training in Europe: problems and solutions [O bug do milénio na formação científica na Europa: problemas e soluções]. *The IPTS [Institute for Prospective Technological Studies] Report*, Vol. 37. Sevilla: 1999.

Psacharopoulos, G. Economics of education à la euro [Aspectos económicos da educação à moda do euro]. *European Journal of Education*, Março de 2000, Vol. 35, nº 1, p. 81-95.

Psacharopoulos, G.; Patrinos, H. Returns to investment in education: a further update [O retorno do investimento na educação: nova actualização]. Em *Education Economics*, 2004, Vol. 12, nº 2, p. 111-134.

Schultz, T.W. Investment in human capital [Investimento em capital humano]. Em *American Economic Review*, 1961, Vol. 51, p. 17.

World Bank. *Vocational and technical education and training: a world bank policy paper* [Ensino e formação profissionais e técnicos: um documento sobre a política seguida pelo Banco Mundial]. Washington, DC: Banco Mundial, 1991.

Referências adicionais:

Human Resources and Skills Development Canada. *International adult literacy survey (IALS - Inquérito Internacional sobre a Literacia de Adultos)*. Otava: Human Resources Development Canada, 2003. Disponível na Internet em: <http://www.hrsdc.gc.ca/en/hip/lld/nls/Surveys/indexsurv.shtml> [última actualização: 01.04.2005].

The OECD programme for International student assessment (PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Paris: OCDE, 2004. Disponível na Internet em: <http://www.pisa.oecd.org/> [última actualização: 01.04.2005].

McIntosh, Steven; Steedman, Hilary. *Low skills: a problem for Europe: final report on the NewSkills programme of research education and training: new job skill needs and the low-skilled: research funded under the Fourth framework programme for targeted socio-economic research* [Baixas qualificações: um problema para a Europa: relatório final sobre o programa NewSkills de investigação sobre educação e formação: as novas qualificações profissionais necessárias e os pouco qualificados: investigação financiada pelo 4º Programa-Quadro para a investigação socioeconómica direccionada]. Londres: London School of Economics, 1995. Disponível na Internet em: http://improving-ser.sti.jrc.it/default/page.gx?_app.page=entity.html&_app.action=entity&_entity.object=TSER-00000000000005C5&_entity.name=Report [última actualização: 01.04.2005].

Secção preparada por
Anne Waniart,
bibliotecária do
Cedefop, com a ajuda
de membros da Rede
Europeia de Referência
e Especialização
(ReferNet)



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

Seleção de leituras

Europa / Internacional

Informação e estudos comparativos

From education to work: a difficult transition for young adults with low levels of education

[Da escola para a vida activa: uma transição difícil para os adultos jovens com fracos níveis de escolaridade]

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCDE; *Canadian Policy Research Networks*. CRPN (Redes Canadianas de Investigação e Políticas Públicas)

Paris: OCDE, 2005. - 114 p.

ISBN 92-64-00918-3

Esta publicação apresenta os resultados do projecto sobre adultos jovens com fracos níveis de escolaridade, conduzido conjuntamente pela OCDE e pelas Redes Canadianas de Investigação em Políticas Públicas (*Canadian Policy Research Networks - CRPN*). A obra analisa até que ponto os jovens de ambos os sexos com menos qualificações são marginalizados, o papel desempenhado pelo contexto familiar na obtenção de níveis elementares de ensino reconhecidos e o modo como os imigrantes ultrapassam as lacunas culturais e linguísticas para conseguirem um emprego.

<http://new.sourceoecd.org/education/9264009183>

International handbook for cooperative education: international perspective of the theory, research, and practice of work-integrated learning

[Manual internacional do ensino co-

operativo: perspectiva internacional sobre a teoria, investigação e prática da aprendizagem integrada na vida laboral]

/ Richard Coll and Chris Eames (eds.).- World Association for Cooperative Education - WACE (Associação Mundial para a Educação Cooperativa)

Hamilton: WACE, 2004. - 300 p.

ISBN 0-9753564-0-2

O Manual internacional do ensino cooperativo congrega autores de todo o mundo, fornecendo uma perspectiva pluridimensional da aprendizagem integrada na vida profissional. A publicação documenta, talvez pela primeira vez, os programas de ensino mais evoluídos, que integram períodos de trabalho obrigatórios, associados ao estudo em salas de aula. Trata-se de uma obra que será essencial, não só enquanto texto de base para os que se iniciam neste domínio, mas também para quem já está envolvido há mais tempo no ensino cooperativo. O Manual inclui quatro secções: A Secção 1 apresenta a história, bem como ideias e perspectivas teóricas sobre investigação e avaliação; a Secção 2 dá ênfase à prática e abrange uma série de capítulos consagrados à aprendizagem integrada no trabalho em determinados domínios específicos, da autoria de profissionais que trabalham nesta área; a Secção 3 passa em revista os benefícios do ensino cooperativo para os três agentes envolvidos: os estudantes, as entidades patronais e os estabelecimentos de ensino; a Secção 4 apresenta, por último, perspectivas para o futuro, facultando aos leitores um panorama dos caminhos a percorrer no ensino cooperativo.

União Europeia: políticas, programas, participantes

Lifelong development of competences and qualifications : roles and responsibilities

[Desenvolvimento de competências e qualificações ao longo da vida: funções e responsabilidades]/iniciativa organizada conjuntamente pela Fundação Europeia para a Formação, pelo Cedefop,

pela Federação das Indústrias Gregas e pela Confederação Geral do Trabalho da Grécia, sob os auspícios da Presidência grega da UE.

Atenas : [s.n.], 2004. - 8 p.

A conferência teve como principal objectivo consciencializar o público e realçar a im-



portância da problemática do desenvolvimento das competências e qualificações da força de trabalho ao longo da vida, entre os Estados-Membros da UE e os países candidatos, enquanto aspectos essenciais para a concretização dos objectivos estratégicos definidos no Conselho Europeu de Lisboa, de modo a tornar a Europa “na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social”.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2004_0011_en.pdf

Quality assurance in VET: building sustainable cooperation: discussion paper for the DGVET meeting of 18-19 April 2005 [Garantia de qualidade na educação e formação profissional (EFP): desenvolver uma cooperação sustentável], documento de trabalho da reunião de Directores-Gerais responsáveis pela Formação Profissional, realizada em 18 e 19 de Abril de 2005

Comissão Europeia. Direcção-Geral da Educação e Cultura

Bruxelas: Comissão Europeia, 2005. - 7 p.

Este documento realça a necessidade de desenvolver uma base coerente, estruturada e sustentável para integrar a garantia de qualidade (GQ) na EFP nos Estados-Membros, com base nas realizações já alcançadas através da cooperação europeia neste domínio. Este aspecto é crucial para reforçar a transparência e a coerência das iniciativas de GQ no interior dos Estados-Membros e entre os diferentes países da UE, numa base contínua.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2005_0048_en.pdf

Career guidance: a handbook for policy makers.

L'orientation professionnelle: guide pratique pour les décideurs.

[Orientação profissional: guia prático para os decisores].

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE

Comissão Europeia

Paris: OCDE, 2004. - 78 p.

Esta publicação conjunta da OCDE e da Comissão Europeia visa proporcionar aos órgãos de decisão ferramentas práticas para suplantir as lacunas existentes em vários países ao nível dos sistemas de orientação profes-

sional, designadamente: o acesso limitado, especialmente no caso de adultos; a falta de desenvolvimento de capacidades de gestão de carreiras; formação inadequada; e, por último, fraca coordenação de serviços. Num linguagem simples e acessível, a publicação aborda um vasto leque de questões políticas que são cruciais para a prestação eficiente de serviços de orientação profissional, nomeadamente: como aumentar o acesso à orientação profissional; melhorar a qualidade da informação sobre carreiras; assegurar uma correspondência entre as qualificações dos profissionais os objectivos definidos; e melhorar a liderança estratégica.

Forco-precnet: Πανόραμα της net-οικονομίας στη νότια Ευρώπη.

[Projecto europeu FORCO-PRECANET: panorama inédito dos quadros da net-economia no Sul da Europa].

Universidade de Toulouse-Le Mirail
Centre d'Etudes et de Recherche Techniques, Organisations, Pouvoirs; Certop. (Centro de Estudos e de Investigação Técnica, organizações, órgãos de poder, Certop).

Toulouse: Certop, 2005

A publicação apresenta os resultados de um estudo realizado junto de 30 quadros da net-economia em Chipre, Espanha, França, Grécia e Itália, sobre o estatuto e funções da formação contínua para os quadros qualificados da net-economia.

<http://www.diakrisi.gr/EnWebPages/FORCOPRECANETRESULTS.html>

Mobilizar os recursos intelectuais da Europa: criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa.

Comissão das Comunidades Europeias

Luxemburgo: EUR-OP, 2005. - 12 p.

(Documento COM (2005) 152 final, de 20.04.2005)

Este relatório define métodos conducentes ao reforço dos três vértices do triângulo do conhecimento na Europa: educação, investigação e inovação. Segundo o documento, estes objectivos podem ser alcançados investindo na modernização e na qualidade das universidades, como investimento directo no futuro da Europa.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2005/com_2005_0152_en.pdf

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2005/com_2005_0152_de.pdf

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2005/com_2005_0152_fr.pdf

Conclusões do Conselho, de 21 de Fevereiro de 2005, em matéria de educação e formação no âmbito da revisão intercalar da estratégia de Lisboa.

Conselho da União Europeia

In: Jornal Oficial da União Europeia C 85 de 07.04.2005, p. 1-4

Bruxelas: Conselho da União Europeia, 2005

O Conselho da União Europeia recomenda que, na preparação do próximo relatório conjunto do Conselho e da Comissão ao Conselho Europeu de 2006, sejam promovidas

mais acções, a nível europeu e nacional, no âmbito da Revisão Intercalar da Estratégia de Lisboa, em função das metas prioritárias da “Educação e Formação para 2010”, tal como definidas no Relatório Intercalar Conjunto de 2004 (concentrar as reformas e o investimento nas áreas-chave da sociedade do conhecimento, tornar realidade a aprendizagem ao longo da vida e criar um Espaço Europeu da Educação e Formação).

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2005/0122_en.pdf

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2005/0122_de.pdf

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2005/0122_fr.pdf

Publicações dos Estados-Membros

AT **Qualität durch Vorausschau: Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung / Lorenz Lassnigg, Jörg Markowitsch (eds.)**

[A qualidade pela previsão: mecanismos de antecipação e garantia de qualidade na formação profissional austríaca]

Innsbruck: Studienverlag, 2004. - 238 p.
(IBB - Innovationen in der Berufsbildung; 4)
ISBN 3-7065-4052-5

Um dos critérios de qualidade fundamentais no sistema austríaco de formação profissional consiste na adaptação deste último à evolução económica e tecnológica actual, bem como na sua orientação permanente para as necessidades do mercado de trabalho. Nesse sentido, é essencial prever a evolução das qualificações e do mercado de emprego. Mas como é que as adaptações (ajustamentos) à evolução futura podem ser garantidas em cada sector, a saber, na aprendizagem, no ensino profissional, nas escolas profissionais e nas universidades de ciência aplicada? Como é que estes subsistemas individuais se coadunam e, consequentemente, como é que este critério de qualidade é tido em conta pelo sistema global? Até que ponto é que o sistema austríaco de formação é inovador? A publicação responde a estas e outras questões semelhantes. Ao fazê-lo, foca menos as verdadeiras questões específicas do défice de qualificações austríaco (*skill gaps*) do que as estruturas e funcionalidades políticas e económicas de base, susceptíveis de prevenir as lacunas de formação.

BG **Reviews of national policies for education: Bulgaria: science, research, technology.**

Examens des politiques nationales d'éducation Bulgarie: science, recherche et technologie.

[Análises das políticas nacionais de ensino na Bulgária: ciência, investigação e tecnologia].

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE

Paris: OCDE, 2004. - 92 p.

ISBN 9264007008 (en); ISBN 9264007016.(fr)

Com esta análise, é-nos dada uma panorâmica do sector da Ciência e Tecnologia (C&T) na Bulgária, incluindo as ligações deste com o sistema de ensino. A publicação aborda diversos temas: o contexto legislativo; medidas institucionais para a investigação e o ensino; mecanismos orçamentais; cooperação regional e internacional, incluindo iniciativas no âmbito das políticas da UE; e, por último, o impacto da fuga de cérebros e do envelhecimento da população sobre os recursos humanos. A fim de ilustrar a análise feita, são apresentados estudos de casos exemplificativos e de boas práticas na concepção das políticas de C&T. O capítulo final inclui uma série de recomendações.

CZ **Vocational education and training in the Czech Republic: thematic overview / František Barták et al. [Educação e formação profissionais na República Checa: panorâmica temática]**

Praga: ReferNet República Checa, 2004. - 74 p.
A publicação fornece informações sobre o



contexto geral das políticas de ensino e formação profissional na República Checa (enquadramento da sociedade do conhecimento), o desenvolvimento de políticas, o quadro institucional, o ensino e formação profissional inicial, o ensino e formação profissional contínua para adultos, a formação de professores e formadores na área do EFP, o desenvolvimento de qualificações e de competências e a pedagogia inovadora, a validação da aprendizagem (reconhecimento e mobilidade), a orientação e acompanhamento no contexto da aprendizagem, a carreira e o emprego, o financiamento (investimento nos recursos humanos e à escala europeia e internacional) - num espaço aberto de aprendizagem ao longo da vida.

http://www.refernet.cz/dokumenty/to_english.pdf

DE Vocational training for Europe: European Qualifications Framework (EQF) and European Credit Transfer System for Vocational Education and Training (ECVET): position of the German Central Business Associations and proposal for a EQF- and ECVET-model. Berufliche Bildung für Europa: Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET): Position der deutschen Wirtschaft und Vorschlag für ein Qualifikationsrahmen- und Leistungspunkte-Modell. [Formação profissional para a Europa: Quadro de Referência de Qualificações Europeias e Sistema Europeu de Transferência de Créditos na Educação e Formação Profissional (ECTS): posição das associações centrais de empresas alemãs e proposta de modelo de Qualificações Europeias e de ECTS]

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung - KWB (Conselho das empresas alemãs para a formação profissional) Bona: KWB, 2005. - 22 p.

O reforço da cooperação entre os Estados-Membros da UE no domínio da educação e formação - tal como preconizado no processo de Bolonha (ensino superior) e no processo de Copenhaga (educação e formação profissional) - demonstra que as políticas nacionais de educação e formação são influenciadas pelas iniciativas das políticas comunitárias de ensino lançadas a nível europeu. Embora essas iniciativas não sejam juridicamente vinculativas e forneçam apenas recomendações aos Estados-Membros, elas virão a ter, a médio prazo, um impacto consi-

derável, ou mesmo fundamental, sobre as decisões nacionais e irão também desencadear grandes mudanças nos sistemas nacionais de ensino e formação. É por essa razão que as associações centrais das empresas alemãs apelam para a adopção de medidas imediatas. As associações pretendem contribuir para a instauração de um Espaço Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida. Querem contribuir para a criação de um Espaço Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida e do Emprego, tal como proposto na Estratégia de Lisboa. Neste contexto, a adopção de um sistema “dual” - orientado para a prática - de educação e formação deve ter o seu lugar próprio na Europa. Para alcançar este objectivo, será necessária uma acção concertada e eficiente de todas as partes interessadas na Alemanha.

http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET_englisch.pdf

http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET.pdf

DK A framework for qualifications of the European higher education area / Grupo de trabalho de Bolonha sobre quadros de referência para as qualificações.

[Quadro de referência para as qualificações no Espaço Europeu do Ensino Superior]

Copenhaga: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2005. - 197 p. ISBN 87-91469-54-6

Este relatório diz respeito à elaboração de quadros de referência para as qualificações, tal como proposto pelos ministros signatários do Comunicado de Berlim. A publicação apresenta recomendações e propostas para um Quadro de Referência Comum para as Qualificações no Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), prestando conselhos sobre boas práticas na elaboração de quadros de referência de qualificações nacionais para as qualificações do ensino superior. O relatório inclui seis capítulos, que abrangem: 1) O contexto - qualificações do ensino superior na Europa 2) Contextos nacionais de qualificações no ensino superior 3) Enquadramento das qualificações no Espaço Europeu do Ensino Superior 4) Estabelecimento de ligações entre os quadros de qualificações no ensino superior 5. Contextos para o ensino superior e para outras áreas pedagógicas 6. Conclusões. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf



EL Education and inequality in Greece / Panos Tsakloglou, Ioannis Cholezas.

[Ensino e desigualdade na Grécia]

Bona: Instituto para o Estudo do Trabalho, 2005. - 36 p

(Documento de trabalho; 1582)

No discurso público, a educação é normalmente considerada como o principal meio para a promoção da igualdade e da mobilidade sociais. Este documento analisa as obras de referência existentes, concluindo que a relação entre ensino e desigualdade na Grécia é bem patente. As desigualdades são evidentes a todos os níveis do sistema de ensino, sobretudo no que se refere ao acesso ao nível mais compensador: o ensino universitário. Muitas facetas das desigualdades observadas no mercado de trabalho estão associadas à educação, na medida em que esta parece ser o factor mais importante na distribuição geral dos rendimentos, com uma influência determinante sobre a pobreza. No entanto, as diferentes ligações existentes entre o ensino e a desigualdade ainda não foram, até ao momento, analisadas em pormenor. (excerto retirado da síntese da obra).

<ftp://ftp.iza.org/dps/dp1582.pdf>

ES Formación profesional: titulaciones

[Formação profissional e qualificações].
Ministerio de Educación y Ciencia - MEC
Madrid: Subdirección General de Publicaciones, 2005.

(Subdirecção-Geral das Publicações, 2005).
- 1 CD-ROM

ISBN 84-369-3685-X

Esta publicação apresenta o Catálogo das Qualificações Profissionais acessíveis através da Formação Profissional Formal. O catálogo inclui profissões relacionadas com todos os sistemas de produção, oferecendo um total de 142 ciclos de formação, quer no nível intermédio quer no avançado, indicando para cada actividade a legislação aplicável, o número de horas do ciclo, o plano de formação, as qualificações profissionais obtidas com a conclusão do ciclo e quais os empregos que podem ser exercidos.

FI Competence-based qualifications: 1st January 2004 [Qualificações baseadas nas competências: 1 de Janeiro de 2004].

Conselho Nacional de Ensino

Opetusministeriö - OPM

Helsínquia: Opetushallitus, 2004. - 286 p.

(Competence-based Qualifications; 5) [Qualificações baseadas nas competências; 5]

ISBN 952-13-2024-9

Esta publicação inclui descrições de cada tipo de qualificação baseada nas competências, por referência aos Requisitos de Qualificações baseadas nas Competências que foram aprovados no início de 2004. São também indicadas as denominações de outras qualificações baseadas nas competências. As descrições das qualificações são concisas. Para mais informações sobre testes de competência e condições de aptidões profissionais, deverão ser consultados os respectivos Requisitos de Qualificações baseadas nas Competências. A publicação fornece informações de base sobre as qualificações baseadas nas competências em vigor na Finlândia, incluídas na estrutura de qualificações em finais de 2003. Inclui também uma descrição dos módulos de cada qualificação, os principais aspectos das capacidades profissionais exigidas para a qualificação em causa e a oferta de empregos para quem tenha concluído esse tipo de qualificações. As qualificações já aprovadas para a estrutura de qualificações mas cujos requisitos ainda não foram confirmados são referidas no título.

www.edu.fi/julkaisut

FR Formation en alternance: le repli des entrées en contrat de qualification s'est amplifié en 2003 / Ruby Sanchez.

[Formação em alternância: a diminuição das admissões em contrato de qualificação agravou-se em 2003]

In: *Premières informations et premières synthèses* (Primeiras informações e sínteses) No 07.4 (Fevereiro de 2005), 6 p.

Paris: DARES, 2005

ISSN 1253-1545

Após terem registado uma redução de 11 % em 2003, as admissões com contratos de qualificação, adaptação e orientação voltaram a recuar pelo terceiro ano consecutivo. Esta redução é mais nítida na indústria. O fenómeno explica-se, sobretudo, pela diminuição das admissões de jovens entre os 16 e os 25 anos em contratos de qualificação. As admissões de adultos com contratos de qualificação permanecem pouco nu-



merosas, mas aumentaram em 2 %, relativamente a 2002.

<http://www.travail.gouv.fr/publications/picts/titres/titre2333/integral/2005.02-07.4.pdf>

Les acquis de l'expérience: dossier: deuxième partie

[As competências adquiridas através da experiência: dossiê: segunda parte / sob a direcção de Philippe Astier (et al.)].

In: *Education permanente* (Educação contínua) No 159 (Abril-Maio-Junho 2004), p. 7-116

Arcueil: *Education permanente*, 2004 (Educação contínua, 2004)

ISSN 0339-7513

Dois números da revista são consagrados à validação da experiência profissional. A análise da experiência, a sua restituição, avaliação e formalização constituem os temas abordados. Esta primeira parte do dossiê inclui os seguintes temas: “Será a experiência formadora?”; “Validação da experiência adquirida, provas de comensurabilidade”; “Validação da experiência adquirida: reconstrução da abordagem e das finalidades dos percursos para a qualificação”; “Para uma ética da avaliação”; “Do gesto à palavra: para uma avaliação equitativa da experiência profissional”; “Como avaliar as competências para efeitos de certificação?”; “Outras formas de avaliação, outra validação da experiência”; “Dúvida, conceito e colectivo”; “Validação da experiência: novo trampolim para a formação?”; “Entre intenção e realidade, obstáculos à validação dos conhecimentos adquiridos”.

IE Skills requirements of the digital content industry in Ireland, phase 1: a study by FÁS, in conjunction with STeM Research Centre, DCU, for the Expert Group on Future Skills Needs / Joan McNaboe.

[Qualificações exigidas na indústria de conteúdos digitais irlandesa - fase 1: estudo conjunto da FÁS e do Centro de Investigação STeM, DCU, para o Grupo de Peritos sobre Necessidades Futuras em Qualificações]

Dublino: FÁS, 2005. - 122 p.

ISBN 0-947776-34-6

A indústria digital abrange três sectores - jogos, comunicações sem fios e *e-learning* (aprendizagem electrónica) -, empregando actualmente entre 4000 e 5000 pessoas. Os relatórios que, anteriormente, identificaram as oportunidades abertas pela indústria di-

gital na Irlanda, assinalaram também que havia uma falta de qualificações técnicas. Foram identificados nove grupos de qualificações, sendo certo que a maior parte dos profissionais pertenciam aos grupos de Autoria de Meios Audiovisuais e de Controlo de Qualidade. Embora a existência de profissionais em número suficiente não constitua um factor de preocupação, alguns domínios registam lacunas em certas qualificações. Mais concretamente, são necessárias qualificações que correspondam a um misto de competências técnicas, empresariais - especialmente na área das vendas - e criativas. As competências empresariais e de comunicação deveriam figurar nos programas, tanto dos cursos técnicos como dos cursos criativos. O relatório sugere ainda a necessidade de rever certos cursos de informática, de forma a incluírem elementos da indústria de conteúdos digitais, como a comunicação sem fios ou os jogos.

LT Viesbuciu ir restoranu sektorius studija.

[Estudo do sector da hotelaria e restauração na Lituânia]

Vilnius: *Profesinio mokymo metodikos centras*, 2004. - 59 p.

Este estudo foi preparado na vigência do projecto Phare 2001 “Framework of Qualification Standards”, com base nos resultados obtidos no sector da hotelaria e da restauração. A investigação focou a diminuição de pessoal e as necessidades de formação nos próximos cinco anos, através da análise das tendências de desenvolvimento no sector, quer na Lituânia quer noutros países, procurando apresentar recomendações para a obtenção de um equilíbrio entre a oferta e a procura de mão-de-obra. O estudo inclui informações sobre tendências de emprego, factores essenciais que afectam o desenvolvimento do sector, alterações no emprego e nas previsões e emprego, e formação de empregados para o sector. É ainda facultada informação sobre as tendências internacionais no sector, para os efeitos do estudo.

<http://www.pmmc.lt/PMIT/doc/Viesbuciu-studija.pdf>

LU Vocational training reform in the Grand-Duchy of Luxembourg / Aly Schroeder.

[Reforma da formação profissional no Grão-Ducado do Luxemburgo]

Luxemburgo: Ministério da Educação, 2005. - 22 slides



Trata-se da comunicação apresentada pelo Luxemburgo à reunião de Directores-Gerais responsáveis pela Formação Profissional (DGV), que decorreu no Luxemburgo em 18 e 19 de Abril de 2005. O governo luxemburguês está a preparar, actualmente, uma estratégia coerente e integrada de educação e formação, no contexto da aprendizagem ao longo da vida. A adopção de sistemas modulares destina-se a adequar a formação profissional às necessidades existentes e a motivar os discentes, que devem ser continuamente orientados para novos patamares de ensino. A validação das competências adquiridas com a experiência deverá permitir que as pessoas que interromperam a aprendizagem formal regressem à formação e que quem obteve experiência informalmente inicie a formação sem ter de percorrer todo o programa. A aprendizagem e orientação ao longo da vida destinam-se a ajudar os adultos a tirarem partido das novas oportunidades.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/council/2005_0057_en.ppt

NL Attracting, developing and retaining effective teachers: OECD activity update of country background report for the Netherlands
[Atrair, desenvolver e manter os professores eficientes: relatório de fundo sobre os Países Baixos no âmbito da actualização da actividade da OCDE].

Ministério da Educação, Cultura e Ciência - OCW

Haia: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2005. - 5 p.

Durante a última década, ao excedente de professores no ensino primário e secundário seguiram-se graves carências no sector. Esta mudança foi causada, sobretudo, por factores tais como o aumento do número de professores que se reformaram, um aumento do número de estudantes inscritos, a redução do número de alunos por turma no ensino primário, a falta de professores qualificados e a menor taxa de permanência dos professores. De um modo geral, o mercado de trabalho para profissionais mais qualificados ficou mais limitado na fase do *boom* económico, o que deu origem a uma competição feroz entre os diferentes sectores do mercado de trabalho. Para a população neerlandesa, a falta de professores constitui a principal fonte de preocupação em matéria de ensino. O país adoptou diversas medidas para atrair, desenvolver e manter um corpo

de professores competentes. Essas medidas integram-se numa política de educação mais ampla, que tem por finalidade reforçar a qualidade do ensino, promover a igualdade de oportunidades e tornar o ensino mais eficiente. Os estabelecimentos de ensino e os profissionais que neles trabalham desempenham um papel crucial na concretização desses objectivos. Nesse sentido, será dada maior ênfase à responsabilidade de cada estabelecimento de ensino e das pessoas que aí trabalham. Tem-se registado uma tendência geral para transferir certas competências dos órgãos centrais de governo para o nível dos organismos de ensino.

<http://www.oecd.org/dataoecd/34/50/31354231.pdf>

NO Lifelong learning in Norwegian working life: results from The Learning Conditions Monitor 2003
/ Nyen, Torgeir; Hagen, Anna; Skule, Sveinung.

[Aprendizagem ao longo da vida na actividade profissional norueguesa: resultados do Estudo das Condições de Aprendizagem, 2003]

Forskningstiftelsen Fafo - FAFO
 Oslo: FAFO, 2004. - 60 p
 (Relatório Fafo; 443)
 ISBN 82-7422-439-6
 ISSN 0801-6143

Este relatório apresenta, de forma sucinta e acessível, indicadores e os principais resultados do estudo intitulado *Learning Conditions Monitor 2003* (Estudo das condições de aprendizagem, de 2003). Existe também um relatório de fundo, que inclui mais informações sobre a base de dados, questionários e dados registados, bem como sobre os métodos e técnicas de análise utilizados (*Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003. Grunnlagsrapport.*) O Estudo das Condições de Aprendizagem apresenta uma vasta panorâmica das condições vigentes para a aprendizagem e desenvolvimento de qualificações. O inquérito foi efectuado junto de uma amostragem representativa de pessoas em idade laboral. Tendo sido realizado, pela primeira vez, em 2003, será repetido nos próximos anos. Os principais temas são: educação contínua formal; cursos e outras formas de formação; aprendizagem pelo trabalho; carências e obstáculos à aprendizagem; perfis de condições de aprendizagem; grupos com fracas condições de aprendizagem.

<http://www.fafo.no/pub/rapp/435/435.pdf>



SE The knowledge lift: the Swedish adult education program that aimed to eliminate low worker skill levels / James Albrecht, Gerard J. van den Berg, Susan Vroman.

[Elevar o conhecimento: programa sueco de ensino para adultos destinado a eliminar os níveis mais fracos de qualificações dos trabalhadores]

Uppsala: IFAU, 2004. - 43 p.

(Documento de trabalho IFAU; 2004:17)

ISSN 1651-1166

O programa sueco de ensino de adultos denominado “Elevar o conhecimento” tem uma dimensão e um conteúdo sem precedentes, tendo por objectivo elevar o nível de qualificações de todos os trabalhadores menos qualificados, para o nível médio. Este documento faz a avaliação dos efeitos da participação no programa, em termos de rendimentos individuais do mercado de trabalho, especialmente em matéria de emprego e rendimento anual, bem como em termos de equilíbrio do mercado de trabalho.

<http://www.ifau.se/swe/pdf2004/wp04-17.pdf>



ReferNet – Rede Europeia de Referência e Especialização

CEDEFOP

PO Box 22427
GR-55102 Salónica
Grécia
Chefe da Área D - Informação,
Comunicação e Disseminação:
Sr. Marc Willem
Tel. (30) 2310 49 00 79
Fax (30) 2310 49 00 43
mwil@cedefop.eu.int
http://www.cedefop.eu.int
http://www.trainingvillage.gr

OEIBF

Österreichisches Institut für
Berufsbildungsforschung
Biberstraße 5/6
A-1010 Viena
Áustria
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Peter Schloegl
Tel. (43-1) 310 33 34
Fax (43-1) 319 77 72
peter.schloegl@oeibf.at
http://www.ibw.at

LE FOREM

Office wallon de la Formation
professionnelle et de l'Emploi
Boulevard Tirou 104
B-6000 Charleroi
Bélgica
Coordenadora Nacional ReferNet:
S^{ra} Sigrid Dieu
Tel. (32-71) 20 61 56
Fax (32-71) 20 61 98
sigrid.dieu@forem.be
http://www.leforem.be

Human Resource Development Authority of Cyprus

2 Anavissou Street, Strovolos
P.O. Box 25431
CY-1392 Nicosia
Chipre
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Yiannis Mourouzides
Tel. (357-22) 39 03 67
Fax (357-22) 42 85 22
y.mourouzides@hrdauth.org.cy
http://www.hrdauth.org.cy

NVF

Národný vzdelávací fond
Opletalova 25
CZ-11000
República Chéca
Coordenadora Nacional ReferNet:
S^{ra} Vera Czesana
Tel. (420-2) 24 50 05 40
Fax (420-2) 24 50 05 02
czesana@nvf.cz
http://www.nvf.cz

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning
om International Uddannelses- og
Samarbejdsaktiviteter
Fiolstræde 44
DK-1171 Copenhagen K
Dinamarca
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Svend-Erik Povelsen
Tel. (45-33) 95 70 99
Fax (45-33) 95 70 01
sep@CiriMail.dk
http://www.ciriushonline.dk

INNOVE

Elukestva Öppe Arendamise Sihtasutus
Liivalaia 2
EE-10118 Talim
Estónia
Coordenadora Nacional ReferNet:
S^{ra} Katre Savi
Tel. (372) 69 98 080
Fax (372) 69 98 081
katre.savi@innove.ee
http://www.innove.ee

OPH

Opetushallitus
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FI-00531 Helsinki
Finlândia
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Matti Kyrö
Tel. (358-9) 77 47 71 24
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69
matti.kyro@oph.fi
http://www.oph.fi

Centre INFFO

Centre pour le développement de
l'information sur la formation
permanente
4, avenue du Stade de France
FR-93218 Saint Denis de la Plaine
Cedex
França
Coordenadora Nacional ReferNet:
S^{ra} Henriette Perker
Tel. (33-1) 55 93 91 91
Fax (33-1) 55 93 17 28
h.perker@centre-inffo.fr
http://www.centre-inffo.fr/

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schumann-Platz 3
D-53142 Bonn
Alemanha
Coordenador Nacional ReferNet:
S^{ra} Ute Hippach-Schneider
Tel. (49-228) 107 16 30
Fax (49-228) 107 29 71
hippach-schneider@bibb.de
http://www.bibb.de

OEK

Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis
kai Kartartisis
Ethnikis Antistasis 41 and
Karamanoglou
GR-14234 Átenas
Grécia
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Argyros Protopappas
Tel. (30) 210 77 22 08
Fax (30) 210 2 71 49 44
tm.t-v@oeek.gr
http://www.oeek.gr

OMAI

Oktatási Minisztérium Alapkezelő
Igazgatósága
P.f.: 564
Bihari János u.5
HU-1374 Budapeste
Húngria
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Tamas Köpeczi-Bocz
Tel. (36-1) 30 46 62 391
Fax (36-1) 30 13 242
kopeczit@omai.hu
http://www.nive.hu

EDUCATE Iceland

Grensásvegur 16a
IS-108 Reykjavik
Islândia
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Arnbjörn Ólafsson
Tel. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
arnbjorn@mennt.is
http://www.mennt.is/

FÁS

Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
Dublin 4
Irlanda
Coordenadora Nacional ReferNet:
S^{ra} Margaret Carey
Tel. (353-1) 607 05 36
Fax (353-1) 607 06 34
margaretm.carey@fas.ie
http://www.fas.ie

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della
formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 Roma
Itália
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Colombo Conti
Tel. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
c.conti@isfol.it
http://www.isfol.it

Academic Information Centre

Valnu iela 2
LV-1050 Riga
Letónia
Coordenadora Nacional ReferNet:
S^{ra} Baiba Ramina
Tel. (371-7) 21 23 17
Fax (371-7) 22 10 06
baiba@aic.lv
http://www.aic.lv

PMMC

Methodological Centre for Vocational
Education and Training
Geležinio Vilko g. 12
LT-2600 Vilnius
Lituânia
Coordenadora Nacional ReferNet:
S^{ra} Giedre Beleckiene
Tel. (370-5) 21 23 523
Fax (370-5) 24 98 183
giedre@pmmc.lt
http://www.pmmc.lt

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

Service de la Formation professionnelle
29, rue Aldringen
L-2926 Luxembourg
Luxemburgo
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Jos Noesen
Tel. (352) 47 85 241
Fax (352) 47 41 16
noesen@men.lu
http://www.men.lu

Department of Further Studies and Adult Education

Ministeru ta' l-Edukazzjoni Room 325,
Education Division
Great Siege Road
MT-CMR02 Floriana
Malta
Coordenadora Nacional ReferNet:
S^{ra} Margaret M Ellul
Tel. (356-21) 22 81 94
Fax (356-21) 23 98 42
margaret.m.ellul@gov.mt
http://www.education.gov.mt

CINOP

Centrum voor Innovatie van
Opleidingen
Pettelaarpark - Postbus 1585
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch
Países Baixos
Coordenadora Nacional ReferNet:
S^{ra} Martine Maes
Tel. (31-73) 680 08 00
Fax (31-73) 612 34 25
mmaes@cinop.nl
http://www.cinop.nl

TI

Teknologisk Institutt
Akersveien 24C
N-0131 Oslo
Noruega
Coordenadora Nacional ReferNet:
S^{ra} Signe Engli
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 42 62
signe.a.engli@teknologisk.no
http://www.teknologisk.no

BKKK

Co-operation Fund
ul. Górnoślaska 4A
PL-00444 Varsóvia
Polónia
Coordenadora Nacional ReferNet:
S^{ra} Kinga Motysia
Tel. (48-22) 62 53 937
Fax (48-22) 62 52 805
kingam@cofund.org.pl
http://www.cofund.org.pl

IQF

Institute for Quality in Training (former
INOFOR)
Avenida Almirante Reis, n.º 72
P-1150-020 Lisboa
Portugal
Coordenadora Nacional ReferNet:
S^{ra} Fernanda Ferreira
Tel. (351-21) 81 07 000
Fax (351-21) 81 07 190
fernanda.ferreira@inofor.gov.pt
http://www.inofof.pt

ŠIOV

State Institute of Vocational Education
and Training
Černyševského 27
SK-85101 Bratislava
Eslováquia
Coordenadora Nacional ReferNet:
S^{ra} Dagmar Jelinkova
Tel. (421-2) 62 41 06 78
Fax (421-2) 62 41 06 78
sno@netax.sk
http://www.siov.sk

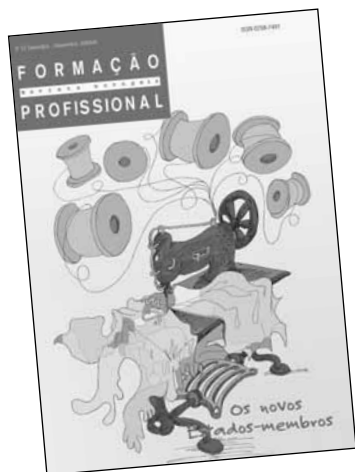


Organizações associadas

CP	CINTERFOR/OIT	ILO
Centra RS za poklicno izobrazevanje Ob Železnici 16 SI-1000 Lubiana Eslovênia Coordenadora Nacional ReferNet: S^{ra} Mojca Cek Tel. (386-1) 58 64 216 Fax (386-1) 54 22 045 mojca.cek@cpi.si http://www.cpi.si	Centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional Avenida Uruguay 1238 Casilla de correo 1761 UY - 11000 Montevideo Uruguay Tel. (598-2) 92 05 57 Fax (598-2) 92 13 05	International Labour Office 4 Route des Morillons CH-1211 Genebra Suíça Tel. (41-22) 79 96 959 Fax (41-22) 79 97 650 http://www.ilo.org
INEM	DG EAC	KRIVET
Servicio Público de Empleo Estatal Condesa de Venadito 9 E-28027 Madrid Espanha Coordenadora Nacional ReferNet: S^{ra} María Luz de la Cuevas Torresano Tel. (34-91) 585 95 82 Fax (34-91) 377 58 81 mluz.cuevas@inem.es http://www.inem.es	Direcção-Geral da Educação e da Cultura Comissão Europeia Rue de la Loi 200 B-1049 Bruxelas Bélgica Tel. (32-2) 29 94 208 Fax (32-2) 29 57 830	The Korean Research Institut for Vocational Education and Training 15-1 Ch'ongdam, 2-Dong KR-135-102 Kangnam-gu, Seoul Coreia Tel. (82-2) 34 44 62 30 Fax (82-2) 34 85 50 07 http://www.krivet.re.kr
Skolverket - Statens Skolverk	EFVET	NCVRVER
Kungsgatan 53 S-10620 Estocolmo Suécia Coordenador Nacional ReferNet: Sr. Fritjof Karlsson Tel. (46-8) 723 33 79 Fax (46-8) 24 44 20 Sten.Petterson@skolverket.se http://www.skolverket.se	European Forum of Technical and Vocational Education and Training Rue de la Concorde 60 B-1050 Bruxelas Bélgica Tel. (32-2) 51 10 740 Fax (32-2) 51 10 756	National Centre for Vocational Education Research Ltd. P.O. Box 8288 AU-SA 5000 Station Arcade Austrália Tel. (61-8) 82 30 84 00 Fax (61-8) 82 12 34 36 http://www.ncver.edu.au
QCA	ETF	OVTA
Qualifications and Curriculum Authority 83 Piccadilly UK-W1J8QA Londres Reino Unido Coordenador Nacional ReferNet: Sr. Tom Leney Tel. (44-20) 75 09 55 55 Fax (44-20) 75 09 66 66 leneyt@qca.org.uk http://www.qca.org.uk	European Training Foundation Villa Gualino Viale Settimio Severo 65 I-10133 Turim Itália Tel. (39-011) 630 22 22 Fax (39-011) 630 22 00 http://www.etf.eu.int	Overseas Vocational Training Association 1-1 Hibino, 1 Chome, Mihama-ku JP-261-0021 Chiba-shi Japão Tel. (81-43) 87 60 211 Fax (81-43) 27 67 280 http://www.ovta.or.jp
	European Schoolnet	UNEVOC
	Rue de Trèves 61 B - 1000 Bruxelas Bélgica Tel. (32-2) 79 07 575 Fax (32-2) 79 07 5 85	International Centre for Technical and Vocational Education and Training Unesco-Unevoc Görresstr. 15 D-53113 Bonn Bonn Alemanha Tel. (49-228) 24 33 712 Fax (49-228) 243 37 77 http://www.unevoc.unesco.org
	EURYDICE	
	The Education Information Network in Europe Avenue Louise 240 B-1050 Bruxelas Bélgica Tel. (32-2) 600 53 53 Fax (32-2) 600 53 63 http://www.eurydice.org	
	EVTA	
	AEFP EVTA European Vocational Training Association Rue de la Loi 93-97 B-1040 Bruxelas Bélgica Tel. (32-2) 64 45 891 Fax (32-2) 64 07 139 http://www.evta.net	



Edições mais recentes em língua portuguesa



Nº 33/2004

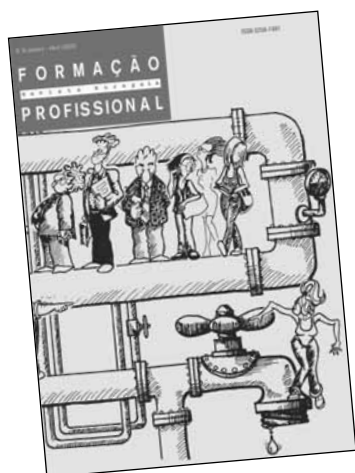
Investigação

- Os países aderentes e candidatos à implementação dos objectivos de Lisboa (Jean-Raymond Masson)
- Aprender a concorrer e a reestruturar as empresas numa UE em fase de alargamento (Gerd Schienstock)
- Atitudes face à educação e preferências relativas às vias de ensino na República Checa (Věra Czesaná e Olga Kofroňová)
- A resposta ao interesse cada vez menor pela EFP na Eslovénia (Ivan Svetlik)
- A Declaração de Bolonha e a formação profissional de professores na Letónia (Andris Kangro)
- Reestruturação dos elementos fundamentais e da estrutura estratégica do ensino e formação de professores de ensino profissional na Lituânia: abordagem sistemática (Pukelis Kestutis e Rimantas Laužackas)
- A reforma do ensino profissional na Polónia (Maria Wójcicka)

Nº 34/2005

Investigação

- Promover a compreensão da educação em toda a Europa. As visitas de estudo e o contributo da educação comparada (Dimitris Mattheou)
- A formação profissional tem importância para os jovens adultos no mercado de trabalho? (Åsa Murray e Anders Skarlind)
- A inserção profissional de diplomados do ensino superior numa perspectiva educativa (Mariana Gaio Alves)
- Para um ensino eficiente das competências através da Internet: um exemplo prático (Marjolein C.J. Caniëls)
- A dimensão existencial da orientação pedagógica e profissional - quando a orientação se torna uma prática filosófica (Finn Thorbjørn Hansen)
- Formação e Organização do Trabalho: Ensaio de Investigação-Ação numa empresa de Comércio e Distribuição (Bernardes Alda e Lopes Albino)





Nº 35/2005

Editorial

Dossier Redcom**Os estudos científicos na Europa - um tema para a EFP**

- Redcom - Rede europeia de divulgação em matéria de educação comparada (Jean Gordon)
- A Europa e a crise das vocações científicas (Bernard Convert)
- A crise das vocações científicas em França: Modalidades e mecanismos sociais explicativos (Bernard Convert, Francis Gugenheim)
- A conjuntura industrial e o desinteresse pelos estudos científicos (Joachim Haas)
- Escolher a área da ciência e tecnologia! (Maarten Biermans, Uulkje de Jong, Marko van Leeuwen, Jaap Roeleveld)

Análise das políticas de formação profissional

- Transformações e desafios da validação da experiência (Emmanuel Triby)

Investigação

- Percursos de formação e aspirações familiares em França, uma abordagem com base em dados de amostra (Saïd Hanchane, Éric Verdier)



Recortar ou fotocopiar o cupão e enviar ao Cedefop em envelope de janela.



- ☐ Desejo receber um exemplar grátis para consulta.
- ☐ Desejo ler sobre a Europa e por isso assino a revista europeia «Formação Profissional» por um ano. (3 números, EUR 20 mais IVA e despesas de porte)
- ☐ Desejo receber os seguintes números da revista europeia «Formação Profissional» contra pagamento de EUR 10 (mais IVA e despesas de porte) por cada exemplar:

CEDEFOP

Centro Europeu para o Desenvolvimento
da Formação Profissional
(Caixa postal) T.O. 22427

GR-55102 Tessalónica

Número				
Língua				

Nome _____

Endereço _____



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, sobre 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 Espanhol, Alemão, Inglês, Francês 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 reflexão sobre a evolução do ensino e formação profissional numa perspectiva europeia. Na *Revista* são publicados artigos que apresentam novas ideias, que dão conta dos resultados da investigação ou expõem experiências e práticas nacionais e europeias. Inclui 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 ensino e formação profissional 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:

www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publications.asp?section=18

Os autores dos artigos podem redigi-los em nome próprio ou como representantes de uma organização. O tamanho dos artigos deverá situa-se entre as 2000 e as 4000 palavras. Os artigos podem ser redigidos numa das 26 seguintes línguas: as 20 línguas oficiais da União Europeia (espanhol, checo, dinamarquês, alemão, estónio, grego, inglês, francês, italiano, letão, lituânio, húngaro, maltês, neerlandês, polaco, português, eslovaco, esloveno, finlandês e sueco), as 2 línguas dos países associados (islandês e norueguês), as 4 línguas oficiais dos países candidatos (búlgaro, croata, romeno, e turco).

Os artigos deverão ser enviados ao Cedefop 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, um sumário para o índice (45 palavras no máximo), um resumo (entre 100 e 150 palavras) e 6 palavras-chave em Inglês não incluídas no título e correspondentes aos descritores fornecidos no Thesaurus Europeu da Formação.

Todos os artigos propostos serão sujeitos à apreciação do Comité de redacção 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 correio electrónico para o endereço seguinte: efg@cedefop.eu.int, por telefone: (30) 2310 49 01 11, ou por fax: (30) 2310 49 01 17.

10 - 20 - 30

Investigação

A caminho de um modelo de produção neo-artesanal de serviços digitalizados ajustados às necessidades?

Alain d'Iribarne

Aprendizagem expansiva: Oportunidades e limites de uma teoria de aprendizagem centrada na perspectiva do sujeito

Anke Grotlüschen

Desafios da reforma do EFP (Ensino e Formação Profissional) para a profissão docente: uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida

Bernhard Buck

O diploma francês de *baccalauréat* profissional: um espaço de múltiplas transições para os jovens

Bénédicte Gendron

Alargamento da participação no sistema de ensino e formação técnico-profissional: a experiência da Roménia

Lucian Ciolan, Madlen Șerban

Estatísticas comparativas a nível internacional sobre educação, formação e qualificações: últimas evoluções e perspectivas

Pascaline Descy, Katja Nestler, Manfred Tessaring

Estreitar laços entre o ensino profissionais e a investigação, a política e a prática no domínio da formação profissional: uma visão pessoal

George Psacharopoulos

Secção bibliográfica concebida pelo Serviço de Documentação do Cedefop, com apoio da Rede Europeia de Referência e Especialização (ReferNet)

Anne Wanniar

Revista Europeia Formação Profissional

Nº 36 Setembro - Dezembro 2005/III



**Centro Europeu para o Desenvolvimento
da Formação Profissional**

Europe 123, GR-570 01 SALÓNICA (Pylea)
Endereço Postal: B.P. 22427, GR-551 02 SALÓNICA
Tel. (30) 23 10 49 01 11 Fax (30) 23 10 49 00 99
E-mail: info@cedefop.eu.int
www.cedefop.eu.int
www.trainingvillage.gr

Preço no Luxemburgo (IVA excluído)

Preço per número EUR 12

Assinatura anual EUR 25



Serviço das Publicações
Publications.eu.int

TI-AA-05-036-PT-C