
**revista
europeia
de formação
profissional**

37

Revista Europeia de Formação Profissional

N.º 37 – 2006/1

Cedefop – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

Endereço postal: PO Box 22427
GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.eu.int
Homepage: www.cedefop.eu.int
Sítio web interactivo:
www.trainingvillage.gr

Publicado sob a responsabilidade de
Aviana Bulgarelli, Directora
Christian Lettmayr, Director-adjunto

Responsável pela tradução
Isabel Dreyer

Layout
Colibri Graphic Design Studio,
Thessaloniki, Grécia

Produção técnica
M. Diamantidi S.A.,
Thessaloniki, Grécia

Printed in Belgium, 2006

Nº de catálogo: TI-AA-06-037-PT-C

Los textos originales se recibieron
antes de octubre 2005.

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

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

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

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

Caso esteja interessado em escrever
um artigo ... consulte a página 146

Comité de Redacção

Presidente

Martin Mulder Universidade de Wageningen, Países Baixos

Membros

Steve Bainbridge Cedefop, Grécia
Ireneusz Bialecki Universidade de Varsóvia, Polónia
Juan José Castillo Universidade Complutense de Madrid, Espanha
Eamonn Darcy Training and Employment Authority – FÁS, Irlanda,
Representante do Conselho de Administração do
Cedefop

Jean-Raymond Masson Fundação Europeia para a Formação, Torino, Itália
Teresa Oliveira Universidade de Lisboa, Portugal
Kestutis Pukelis Universidade Vytautas Magnus, Lituânia
Hilary Steedman London School of Economics and Political Science,
Centre for Economic Performance, Reino Unido

Gerald Straka Grupo de investigação LOS, Universidade de Bremen,
Alemanha

Ivan Svetlik Universidade de Ljubljana, Eslovénia
Manfred Tessaring Cedefop, Grécia
Éric Verdier Centre National de la Recherche Scientifique, Aix en
Provence, LEST/CNRS, França

Secretariado de Redacção

Erika Ekström Ministério da Indústria, Emprego e Comunicação,
Estocolmo, Suécia

Ana Luisa Oliveira de Pires Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento -
FCT, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

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

Eveline Wuttke Universidade Johannes Gutenberg, Mainz, Alemanha

Chefe de Redacção

Éric Fries Guggenheim Cedefop, Grécia

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 de 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 avaliação, em que todos os membros do Comité de Redacção, 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 de 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*).

INVESTIGAÇÃO

09

Oferta de competências na área das TIC no Reino Unido e na Alemanha: reacção das empresas aos desafios impostos pela disponibilidade de competências

Hilary Steedman, Karin Wagner, Jim Foreman

O presente documento compara a oferta de pessoal com competências na área das TIC (tecnologias da informação e das comunicações) na Alemanha e no Reino Unido e analisa o papel das universidades e dos centros de formação na renovação da oferta em ambos os países. São também avaliadas e comparadas as repercussões das respectivas diferenças de disponibilidade de competências no sector empresarial de ambos os países.

24

O conceito de qualificação e a sua construção social

Mike Rigby, Enric Sanchis

A identificação e o desenvolvimento de qualificações profissionais é um processo simultaneamente social e técnico, influenciado pelas estruturas de poder e sociais vigentes na sociedade. No entanto, as políticas nacionais e europeias sobre a definição de qualificações não visam efectivamente eliminar as injustiças emergentes do processo de construção social.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FP

37

O reconhecimento oficial dos conhecimentos profissionais obtidos através da experiência – Rumo à convergência de políticas sociais na Europa

Javier Baigorri López, Patxi Martínez Cía, Esther Monterrubio Ariznabarreta

Este artigo pretende dar um contributo para o tema da validação da aprendizagem não formal e fornecer exemplos de modelos para a sua generalização. Serão analisados alguns aspectos fundamentais de carácter geral comuns a estes processos e apresentada a experiência da região de Navarra, que antecede o próximo desenvolvimento destas políticas em Espanha.

57

Duas ou três vias de ensino profissional? Balanço e situação actual em Espanha

Rafael Merino

O artigo retrata a evolução da formação profissional resultante das reformas legislativas de 1970, 1990 e 2002. O autor procura determinar até que ponto a formação profissional se transformou em ensino profissional, assim como o número de vias de ensino daí resultantes.

73

Aprendizagem participativa através do trabalho: formação em regime de aprendizagem e ensino superior a tempo parcial

Alison Fuller

Este artigo analisa a formação em regime de aprendizagem e o ensino superior a tempo parcial como abordagens à formação que articulam trabalho e educação. Defende que o modelo combinado comporta benefícios pedagógicos e em termos de motivação, contribuindo para alargar a participação de adultos em todos os estratos socioeconómicos.

88

Observatórios do emprego e da formação profissional no Magrebe: instrumentos válidos para o acompanhamento das transformações no mercado de trabalho e na formação profissional?

Bernard Fourcade

Os países do Magrebe preparam as suas economias para aceder à zona de comércio livre com a União Europeia, registando neste momento transformações importantes nos seus mercados de trabalho. Estes países pretendem criar observatórios de emprego e formação como forma de ajudar a conduzir o seu sistema de formação profissional.

RESENHA TEMÁTICA

111

Aprendizagem e cidadania nas organizações – Resultados e perspectivas de estudos de investigação realizados no âmbito dos 4º e 5º programas-quadro da Comissão Europeia

Massimo Tomassini

O artigo debruça-se sobre os resultados teóricos e empíricos dos estudos de investigação na área do conhecimento organizacional nas empresas europeias. O conhecimento organizacional tem por objectivo desenvolver, através das práticas de gestão, as competências dos trabalhadores relacionadas com a compreensão autónoma dos processos de trabalho e com a participação em novas formas de "cidadania organizacional".

LEITURAS

129

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

Comité Consultivo da Revista Europeia de Formação Profissional

Prof. **Oriol Homs**, Director da Fundação para Iniciativas Europeias e Investigação no Mediterrâneo (CIREM), Espanha

Dr. **Angela Ivančič**, Instituto Esloveno para a Educação de Adultos, Lubliana, Eslovénia

Prof. Dr. **Andris Kangro**, Decano da Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade da Letónia

Prof. Dr. **Joseph Kessels**, Consultor e Professor de Desenvolvimento dos Recursos Humanos, Universidade de Twente, Países Baixos

André Kirchberger, Antigo Chefe da Divisão "Políticas de formação" junto da Comissão Europeia - Consultor Internacional Educação/Formação/Emprego

Prof. Dr. **Rimantas Laužackas**, Decano da Faculdade de Ciências Sociais, Centro de formação Profissional, Universidade Vytautas Magnus, Kaunas, Lituânia

Dr. **Philippe Méhaut**, Director de Investigação, Centro Nacional de Investigação Científica (CNRS), LEST, Aix en Provence, França

Prof. Dr. **Reinhold Nickolaus**, Instituto de Pedagogia e Psicologia, Estugarda, Alemanha

Prof. Dr. **Antonio Novoa**, Vice-Reitor e Professor de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Prof. Dr. **Philip O'Connell**, Instituto de Investigação Económica e Social (ESRI), Dublin, Irlanda

Prof. Dr. **George Psacharopoulos**, Rede Europeia de Peritos em Economia da Educação (EENEE), Atenas, Grécia

Prof. Dr. **Paul Ryan**, Professor de Economia do Trabalho e Formação, King's College, Universidade de Londres, Reino Unido

Dr **Hanne Shapiro**, Instituto Tecnológico da Dinamarca

Prof. Dr. **Albert Tuijnman**, Economista, Banco Europeu de Investimento, Luxemburgo

A Revista com nova apresentação

Éric Fries Guggenheim

Chefe de Redacção

Sim! Sim! É a **Revista Europeia de Formação Profissional** que tem em mãos e que se prepara para ler.

A Revista Europeia adoptou um novo formato e tem, agora, outra apresentação. Esta mudança de formato é o culminar do longo caminho percorrido pela Revista Europeia desde a publicação, em 1977, do primeiro *Boletim Informativo do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional*, intitulado **Formação Profissional** (Imagem 1).

A história da Revista Europeia é a história da emancipação progressiva e do êxito deste Boletim do Cedefop, elaborado no interesse de todos os actores implicados no desenvolvimento da formação profissional na Europa.

Assim, no próximo ano festejaremos os 30 anos da revista.

A existência do Boletim encontra-se prevista, desde o início, no regulamento que cria o Cedefop, de 10 de Fevereiro de 1975, cujo n.º 1 do artigo 3º determina:

«O Centro toma as medidas necessárias ao cumprimento da sua missão.

Pode nomeadamente:

- *organizar cursos e seminários,*
- *celebrar contratos de estudos e fazer executar ou, se necessário, executar projectos-piloto ou projectos específicos destinados à execução do programa de trabalho do Centro,*
- *editar e difundir toda a documentação útil e, nomeadamente, um boletim comunitário sobre a formação profissional.»*

Além disso, o editorial da primeira edição, o número 1 de 1977, especifica que, ao publicar este Boletim, o Centro estaria a dar continuidade ao trabalho da Direcção-Geral dos Assuntos Sociais da Comissão das Comunidades Europeias, que foi responsável pela criação e desenvolvimento do Boletim. Deste modo, no início, o Boletim foi concebido como um instrumento do Serviço Informativo do Centro, que incluiria informações e artigos de apoio ao programa de trabalho do Centro (seminários, conferências e projectos de estudos).

No entanto, desde o início da sua edição, o Boletim publicou *dossiers* temáticos lado a lado com informações sobre o Centro e sobre as conferências que este organizava. Estes *dossiers* eram compostos por dois ou

três artigos redigidos e assinados por especialistas em Formação Profissional na Europa.

Em 1981, foi nomeado um Responsável pela Redacção do Boletim e criada uma verdadeira «Redacção» constituída por especialistas do Cedefop.

A partir de 1982, a revista, intitulada **Formação Profissional**, deixou de ser apresentada como o Boletim do Cedefop, para passar a ser uma «*Publicação periódica do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional*» (contracapa) o que, em alemão, é desde logo veiculado pela palavra *Zeitschrift* (Revista) (Imagem 2). O Responsável pela Redacção, Duccio Guerra, passa a ser designado «*Chefe de Redacção*» e, no editorial da 8.ª edição, publicada em Maio de 1982, descreve a renovação da revista da seguinte forma:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL renovada: nova apresentação e nova estrutura redactorial. Artigos de fundo precedem um dossier de informação monotemático e a rubrica «Europa» sobre as actividades das instituições comunitárias e internacionais [...]

FORMAÇÃO PROFISSIONAL, que nasceu como boletim informativo, atravessou um processo gradual de maturação, sendo hoje uma revista capaz de se inserir no debate cultural sobre os grandes temas relacionados com a formação profissional, contribuindo para o mesmo de forma própria e original.

Trata-se de uma publicação comunitária, não só pelo seu campo de observação, mas também pela sua vontade de servir de veículo para a difusão dos ensinamentos que as instâncias comunitárias podem retirar a partir dos resultados dos seus trabalhos técnicos e científicos.

Embora o carácter comunitário da revista seja reafirmado, a definição dos públicos aos quais se dirige, apresentada por Duccio Guerra, é claramente mais abrangente do que aquela que poderíamos esperar de um boletim comunitário. Segundo Duccio Guerra, a publicação destina-se aos decisores, àqueles que elaboram e fornecem ajudas técnicas e científicas aos decisores, e àqueles que traduzem as decisões em acções de formação, daí a obrigação de utilizar uma linguagem compreensível para todos estes diferentes tipos de leitores. Nesta definição, encontramos de forma implícita os investigadores, os parceiros sociais e os agentes que actuam no terreno visado hoje de forma explícita.

Assim, pode-se dizer que foi com a edição n.º 8, de Maio de 1982, que nasceu a **Revista Europeia de Formação Profissional**, mesmo tendo em conta que, tal como afirma Duccio Guerra, este terá sido um processo progressivo desenvolvido ao longo de 7 anos.

De 1982 a 1993, a revista *Formação Profissional*, que se debruça sobre estes temas ou dossiers através da redacção de artigos relacionados com os mesmos e que integra, se necessário, uma ou outra proposta de

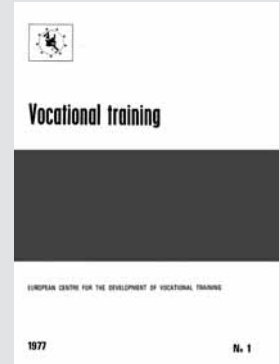


Imagem 1



Imagem 2

artigo espontâneo, torna-se progressivamente um lugar de troca de ideias e de diálogo sobre os grandes temas da formação profissional em sentido lato, e participa de forma plena nos grandes debates sobre a mesma. Outra inovação importante introduzida a partir da edição n.º 2/1986 foi a rubrica bibliográfica intitulada *Fontes de Informação e Notas de Leituras* organizada por Estados-Membros e associados, que continua a existir sob o nome de “**A ler**” (Imagem 3).

No final de 1993, já longo é o caminho que nos separa do boletim informativo *Formação Profissional*, de 1977. Na verdade, tudo está pronto para que se possa falar não de um Boletim, mas de uma revista de carácter académico.

A palavra “académico” não foi escolhida ao acaso, uma vez que, se é verdade que a revista deseja dar lugar aos artigos que permitem publicar os resultados de investigações originais realizadas no domínio da formação profissional inicial e contínua, ela não deseja, contudo, tornar-se uma revista de especialistas para especialistas. A Revista Europeia dirige-se a um público mais alargado. Tal como é mencionado no “Convite à apresentação de contribuições” inserido na última página de cada número, a revista dirige-se a todos os que contribuem para a evolução da formação profissional, aos responsáveis pela tomada de decisões, aos parceiros sociais, aos formadores, aos investigadores e aos actores sociais, tanto do sector privado como do sector público. Na essência, isto já era afirmado por Duccio Guerra em 1982.

Assim, o primeiro número da **Revista Europeia [de] Formação Profissional** foi publicado no segundo semestre de 1994 em nove línguas, sendo que a versão espanhola foi publicada no início do mês de Agosto, a versão inglesa no final do mesmo mês e, por fim, a versão alemã em Março de 1995. Infelizmente, durante o processo de metamorfose do Boletim numa revista académica, a equipa de redacção concentrou-se de tal modo no conteúdo que acabou por negligenciar certos elementos formais tais como o formato, que permaneceu em A4, o título da revista e a apresentação da própria revista na contracapa. Como o título não foi rigorosamente definido, verificaram-se algumas inconsistências nas denominações utilizadas, inclusive pela própria equipa de redacção, podendo coexistir num mesmo número da revista designações diferentes.. Isto pode parecer secundário, mas assume uma grande importância quando se trata de fazer citações de artigos publicados na revista, classificações em bases de dados bibliográficas e pesquisas bibliográficas. Dependendo da base de dados a pesquisar, a revista aparecia com designações diferentes, podendo até aparecer com diferentes nomes na mesma base de dados como, por exemplo, «**Formação Profissional**», «**Revista Europeia – Formação Profissional**», «**Revista do Cedefop**», etc. (Imagem 4).

O princípio adoptado pelo Cedefop em 1994 foi o princípio da qualidade, o que conduziu a uma selecção mais rigorosa dos artigos publicados e à criação de um Comité de Redacção independente, em grande parte,

da instituição que financia a Revista – o Cedefop. O primeiro Comité de Redacção da **Revista Europeia [de] Formação Profissional**, presidido por Jean-François Germe, era composto por sete docentes universitários e investigadores académicos, três representantes do mundo associativo e dos parceiros sociais, cinco especialistas do Cedefop e uma representante do Conselho de Administração do Cedefop proveniente do meio sindical.

O Comité de Redacção teve três presidentes desde Janeiro de 1994: Jean-François Germe, Professor no Conservatório Nacional de Artes e Ofícios (CNAM), em França; Jordi Planas, Professor na Universidade Autónoma de Barcelona (UAB), em Espanha, e Martin Mulder, Professor na Universidade de Wageningen (WUR), nos Países Baixos; bem como três chefes de redacção: Fernanda Reis, Steve Bainbridge e Éric Fries Guggenheim.

Actualmente, o Comité de Redacção é composto por 13 membros: nove docentes e investigadores universitários, um especialista da Fundação Europeia para a Formação (FEF), três especialistas do Cedefop e um representante do Conselho de Direcção do Cedefop pertencente ao grupo de directores. Os representantes das três últimas categorias possuem uma sólida formação académica, tendo sido propostos pelo Comité de Redacção em função da mesma, sendo que a regra é a de que cada novo membro do Comité de Redacção seja nomeado pelo Director do Cedefop sob proposta do Comité.

Em Julho de 1999 foi criado um Secretariado de Redacção por iniciativa de Steve Bainbridge, então Chefe de Redacção da Revista. Este secretariado assiste o Comité de Redacção nos seus trabalhos, tendo adquirido uma importância crucial na medida em que, por proposta de Martin Mulder (o seu actual Presidente), o Comité de Redacção trabalha segundo o método da dupla avaliação pelos pares. Com efeito, os membros do Comité de Redacção, nomeadamente, os revisores, desconhecem a identidade dos autores dos artigos que lhes são submetidos e os autores ignoram a identidade dos seus revisores. Cabe ao Secretariado de Redacção tornar anónimas as propostas de artigos recebidas e servir de intermediário entre os autores, o Comité de Redacção e os revisores.

Dado o elevado número de propostas de artigos enviadas directamente ao Secretariado de Redacção da revista, em 2002 ficou decidido que seriam regularmente publicadas edições de âmbito “geral”, onde seriam apresentados artigos sem uma ligação definida ou prévia a um determinado tema. Esta medida permite publicar, dentro de um prazo razoável, artigos bastante interessantes que, de outro modo, teriam de esperar que um tema relacionado com os mesmos fosse abordado. Contudo, a noção de tema não foi abandonada, pois os artigos espontâneos são agrupados por esferas de interesse. Por outro lado, o Comité de Redacção continua a planificar uma edição temática pelo menos uma vez por ano. A lista de temas para os próximos meses é longa: Competência e Formação Profissional para o n.º 40, de Janeiro - Abril de 2007, um

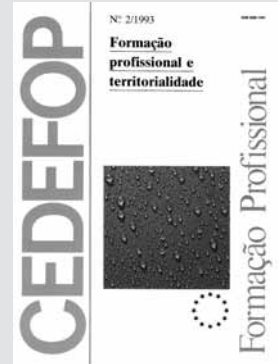


Imagem 3



Imagem 4

dossier sobre os países aderentes no número 41, de Maio - Agosto de 2007, o Quadro Europeu de Referência das Qualificações (EQF) para o n.º 42, de Setembro - Dezembro de 2007, e a médio prazo edições especiais sobre a «formação no local de trabalho», a «Universidade e a formação profissional», o «inquérito sobre a formação contínua nas empresas (CVTS)», etc.

Por sugestão do actual Presidente do Comité de Redacção, Martin Mulder, foi criado um **Comité Consultivo** (*Editorial Advisory Board*) para a revista, composto por personalidades e investigadores de renome no domínio da formação profissional que são, por assim dizer, os embaixadores da Revista Europeia no mundo da formação profissional. Este Comité Consultivo, que se reuniu pela primeira vez em Outubro de 2005, em Salónica, é chamado a desempenhar um papel cada vez mais importante nas orientações da política editorial da revista.

Tal como foi referido anteriormente, a Revista Europeia celebrará 30 anos em 2007. Conseguiu atingir uma verdadeira maturidade e hoje ocupa um lugar muito especial no mundo editorial em matéria de Formação Profissional Inicial e Contínua (FPIC). Além de ser publicada em cinco línguas europeias (alemão, inglês, espanhol, francês e português), a revista recebe artigos em 28 línguas: as 21 línguas oficiais da União Europeia, entre elas o irlandês que já foi reconhecido como língua oficial da União, as duas línguas suplementares dos países do Espaço Económico Europeu (o islandês e o norueguês), as duas línguas dos países aderentes em 2007 (o búlgaro e o romeno) e as três línguas dos países candidatos (o croata, o macedónio e o turco). De facto, o Comité de Redacção da Revista Europeia considera que só quando nos expressamos na nossa própria língua materna, conseguimos realmente revelar os nossos conhecimentos e usar o nosso poder de persuasão.

Actualmente, a revista é totalmente independente do Cedefop no que respeita à sua política editorial. No entanto, é o Cedefop que financia a revista, cujo preço de venda de cada exemplar e preço da assinatura anual permanecem baixos, a fim de manter a política do serviço público europeu que é o Cedefop. Em troca, o Cedefop exige apenas dois compromissos por parte da Revista Europeia: que o logótipo do Cedefop esteja presente na capa da revista e que, sempre que os artigos publicados na mesma sejam utilizados e citados, se faça menção explícita à fonte e ao facto de a revista ser publicada pelo Cedefop.

O domínio de publicação da revista é, obviamente, o da Formação Profissional Inicial e Contínua (FPIC). Contudo, este domínio sempre foi tratado de forma abrangente. É por isso que, além dos artigos directamente relacionados com a formação profissional, a revista também publica artigos sobre a formação ao longo da vida, sobre a relação entre a formação e o emprego e a formação e o acesso ao mercado de trabalho, e ainda artigos sobre a relação entre trabalho e formação. Encontram ainda lugar na revista artigos relacionados com as ciências da educação, a filosofia da educação, história, sociologia da educação, economia, direito e ciên-

cias políticas quando estes abordam questões directamente ligadas à FPIC ou quando abordam assuntos de interesse geral com consequências directas sobre a FPIC.

A publicação de um artigo na revista não é tarefa fácil. O Comité de Redacção impõe aos autores o respeito estrito pelo formato da revista (cf. <http://www2.trainingvillage.gr/etv/editorial/edcomm.asp>), sendo muito exigente no que diz respeito ao carácter académico dos artigos publicados na mesma. É muito raro um artigo ser publicado sem ter sido sujeito a revisão. A percentagem de rejeição dos artigos é bastante reduzida tendo em conta que se trata de uma revista internacional, oscilando, numa primeira leitura, apenas entre 30% e 40% dos artigos propostos. Mas os pedidos de revisão dirigidos aos autores pelo Comité de Redacção são inúmeros e complexos e incidem tanto sobre o conteúdo, como sobre a forma do artigo. Felizmente, os autores são apoiados de forma extremamente eficaz pelo Secretariado de Redacção da revista, cuja tarefa é fazer-lhes chegar os pedidos de revisão tão claros e detalhados quanto possível, de maneira a que os autores reajam da melhor forma às críticas e solicitações do Comité de Redacção. No entanto, a passagem pelo processo de revisão é penosa, uma vez que o mesmo artigo pode ser reenviado até três ou quatro vezes ao seu autor, o que explica que, no final, apenas 40% dos artigos propostos à revista sejam publicados, sendo que um determinado número de autores acaba por desistir.

Embora o carácter académico dos artigos seja uma exigência incontornável do Comité de Redacção, a natureza dos artigos que são aceites e publicados pela *Revista Europeia de Formação Profissional* é muito abrangente. A revista publica artigos redigidos por investigadores que dão conta dos resultados das suas investigações, mas publica igualmente análises de políticas de Formação Profissional Inicial e Contínua postas em práticas na Europa e estudos de caso. Por conseguinte, a revista tem por ambição permitir que um público alargado, desde os profissionais no terreno aos investigadores académicos, passando pelos decisores políticos e parceiros sociais, se exprima e se mantenha informado sobre as práticas e as políticas em matéria de FPIC na Europa. No que diz respeito ao domínio geopolítico de referência – a **União Europeia** – a Revista Europeia aprecia de forma particular os artigos que possuem uma dimensão comparativa europeia. O carácter europeu da revista não a impede, contudo, de se interessar pelas experiências e políticas implementadas no resto do mundo, desde que seja realizada uma análise comparativa com a realidade, as práticas e as políticas da FPIC na Europa.

Após quase trinta anos de evoluções que nos conduziram do **Boletim Informativo do Cedefop - Formação Profissional** à **Revista Europeia de Formação Profissional**, tal como é hoje apresentada, a nossa revista tornou-se uma revista académica de relevância no domínio da formação profissional. Tendo ultrapassado o entusiasmo próprio do início da sua publicação, tornou-se cada vez mais evidente que a apresentação em formato A4, com capas mais ou menos coloridas e as fotografias dos auto-



Imagem 5

res na parte superior dos artigos, contrariava o carácter académico do seu conteúdo (Imagem 5).

Foi esta constatação que levou o Comité de Redacção da revista a optar pelo formato B5, que é muito mais fácil de manusear, e por uma capa de uma só cor para além do preto e do branco. Na verdade, a revista modificou o seu aspecto exterior, mas os seus critérios e exigências mantêm-se inalterados. Limitou-se a adaptar a sua apresentação aos seus princípios, ou seja, a seriedade e sobriedade. Neste sentido, ainda que a mudança efectuada na presente edição n.º 37, de Janeiro - Abril de 2006, seja mais visível do que a mudança efectuada na edição n.º 8, de Maio de 1982, tal mudança é muito menos importante. A revista mantém-se igual a si própria no que se refere ao seu conteúdo, o qual tentamos melhorar de dia para dia através do nosso trabalho.

Tomamos agora a liberdade de chamar a sua atenção para a evolução da apresentação em linha dos números da Revista Europeia de Formação Profissional: http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publications.asp?section=18. Relativamente aos artigos com menos de um ano, que ainda não podem ser descarregados, estarão doravante disponíveis os resumos presentes no índice, o currículo dos autores e as suas fotografias, bem como as sinopses dos artigos. Para os números com mais de um ano, poderá optar entre descarregar a edição na sua totalidade, tal como acontecia no passado, ou apenas o artigo que lhe interessa.

Teremos todo o prazer em receber as suas observações e opiniões, quer sobre a nova apresentação da revista, quer sobre o seu conteúdo, e esperamos que se mantenha entre os nossos leitores assíduos durante muitos anos.

Boa leitura.

Oferta de competências na área das TIC no Reino Unido e na Alemanha

Reacção das empresas aos desafios impostos pela disponibilidade de competências

Hilary Steedman

H.Steedman@lse.ac.uk

Investigadora do Centre for Economic Performance da London School of Economics and Political Science

Karin Wagner

K.Wagner@fhtw-berlin.de

Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin

Jim Foreman

Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science

RESUMO

O documento compara as especializações no domínio das TIC proporcionadas pelo ensino superior e pelos centros de formação no Reino Unido e na Alemanha e avalia o respectivo impacto nas empresas de ambos os países. Ao contrário do que aconteceu no Reino Unido, onde o número de diplomados na área das TIC cresceu rapidamente, a oferta de diplomados universitários na Alemanha não sofreu qualquer aumento. As empresas alemãs voltaram-se para um novo modelo de formação para satisfazerem as suas necessidades quotidianas ao nível de competências técnicas na área das TIC. Esta estratégia diverge da adoptada pelas empresas britânicas, que preferiram recrutar os seus trabalhadores a partir do vasto leque de especialistas diplomados disponíveis e investem com mais vigor nos níveis superiores de formação. É provável que essa estratégia tenha contribuído, em parte, para a estagnação evolutiva da formação profissional na área das TIC no Reino Unido.

Palavras-chave:

Work-based learning; information society; Germany; computing personnel; United Kingdom; higher education graduate

Introdução

Este documento debruça-se sobre uma série de resultados retirados de um estudo realizado por investigadores alemães e britânicos que analisaram as diferentes estratégias adoptadas no Reino Unido e na Alemanha em termos de oferta de competências na área das TIC, bem como o respectivo impacto nas empresas de ambos os países.

A Alemanha possui menos técnicos de TIC (trabalhadores a tempo inteiro especializados no desenvolvimento de software, manutenção das TIC, vendas e serviços) do que o Reino Unido. Recorrendo a uma medição relativa às actividades profissionais desenvolvida por Dixon (CEPIS, 2002), é possível concluir que a Alemanha tem cerca de 550 000 trabalhadores nesta área, enquanto o Reino Unido tem 850 000. Os técnicos de TIC representam 1,45 % do emprego total na Alemanha e 2,1 % dos empregos no sector dos serviços. No Reino Unido, os números elevam-se a 2,33 % e 3,1 %, respectivamente.

Com o objectivo de avaliar o impacto empresarial da política de oferta de competências, cerca de 90 empresas do Reino Unido e da Alemanha foram entrevistadas ao longo de 2002 e 2003, tendo sido seleccionadas aleatoriamente a partir de textos de âmbito comercial e da Internet, reunindo um total de quatro sectores: serviços financeiros, comércio a retalho, indústria automóvel e desenvolvimento de software. Procurou-se, desta forma, abranger os utilizadores de TIC nos sectores dos serviços e da indústria, em conjunto com um sector especializado na área das TIC. Aproximadamente metade dessas empresas inicialmente abordadas aceitou ser entrevistada dentro dos limites temporais do projecto. Metade das entrevistas foi realizada na presença de dois investigadores, um da Alemanha e outro do Reino Unido. As restantes foram realizadas por um investigador via telefone. Em ambos os casos foi utilizado um questionário estruturado e, no decurso da conversa, foram colocadas questões de fundo aos entrevistados das empresas de ambos os países. Os dados obtidos foram registados e analisados.

O relatório completo da nossa investigação encontra-se publicado com o título *Centre for Economic Performance Discussion Paper No 575*, podendo ainda ser descarregado a partir da página electrónica <http://cep.lse.ac.uk/pubs/default2.asp?pubyear=2003>. Uma versão mais resumida foi também publicada pela *Anglo-German Foundation* (Fundação Anglo-Germânica), que contribuiu financeiramente para a realização da investigação. Esta pode ser consultada na página electrónica <http://www.agf.org.uk/pubs/pdfs/1358web.pdf>

O presente documento encontra-se estruturado da seguinte forma: a Secção 1 apresenta sucintamente as tendências de oferta de competências nas principais áreas de TIC, em especial naquelas que são total ou parcialmente financiadas pelo Estado; a secção 2 debruça-se sobre as estratégias empresariais no que concerne à aquisição e organização de competências, tendo como base os resultados das visitas que efectuámos a

Agradecimentos

Estamos muito gratos à Anglo-German Foundation (Fundação Anglo-Germânica) pelo apoio financeiro que prestou a este projecto. Agradecemos também o apoio financeiro fornecido pela Esmée Fairbairn Foundation ao Skills for All Programme (Competências para Todos) do qual este trabalho faz parte (endereço electrónico: <http://cep.lse.ac.uk/research/skills/skillsforall.asp>). O Centro para o Desempenho Económico é financiado pelo Economic and Social Research Council (Conselho de Investigação Económica e Social).

empresas dos dois países. Na secção 3 apresentamos as nossas conclusões.

Secção 1: tendências da oferta de competências na área das TIC, na Alemanha e no Reino Unido

Um dos objectivos do presente estudo foi avaliar o impacto da oferta de competências pelos estabelecimentos públicos de ensino nas estratégias empresariais relacionadas com as competências. No Reino Unido, a oferta de competências é caracterizada por:

- um rápido crescimento da população universitária;
- um aumento acima da média de estudantes em cursos de TIC, mas com resultados médios de desempenho abaixo do nível A;
- cursos de três anos ministrados por estabelecimentos do ensino superior (*Bachelor*);
- taxas reduzidas de abandono da universidade;
- quase nenhum recurso, por parte das empresas, aos programas de aprendizagem financiados pelo Estado;
- um aumento das autorizações de trabalho para importação de competências na área das TIC;
- um amplo recurso a vínculos contratuais e à adjudicação externa.

A oferta de competências na Alemanha é caracterizada por:

- um número relativamente reduzido de estudantes que completam cursos universitários de ciências informáticas com um longo período de estudos, entre seis e oito anos;
- diplomados pela *Fachhochschule* (FHS) que concluem cursos de quatro anos e que, muitas vezes, passam dois semestres a trabalhar em empresas⁽¹⁾;
- um número crescente de formandos;
- dificuldade em atrair (e integrar) trabalhadores de outros países para trabalharem na Alemanha ao abrigo dos acordos relativos ao cartão verde;
- recurso substancial a vínculos contratuais e à adjudicação externa.

Competências na área das TIC do sector terciário

Em 2002/03, saíram cerca de 8000 diplomados em ciências informáticas das universidades alemãs e das instituições *Fachhochschule* (FHS). No Reino Unido, em 2002/03, saíram da universidade cerca de 18 000 diplomados em ciências informáticas com um ciclo de estudos mínimo de três

(¹) Na Alemanha, existem dois tipos de estabelecimentos de ensino superior: as universidades tradicionais, com um período de estudos comum de pelo menos 5 anos, e as universidades de ciência aplicada *Fachhochschulen* (FHS) com um período de estudos de quatro anos, incluindo um semestre de estágio numa empresa para aquisição de experiência.

anos. Estes valores colocam o Reino Unido à frente da Alemanha por um factor de 2,25.

Os números relativamente baixos de diplomados com formação superior em ciências informáticas tiveram repercussões importantes nas estratégias de aquisição de competências das empresas alemãs. Apesar de pagarem salários reais mais elevados a diplomados em início de carreira do que as empresas inglesas, as empresas alemãs continuam apreensivas em relação às ofertas futuras de competências nestas áreas. O número de pessoas passíveis de serem contratadas pelas empresas alemãs é inferior à disponibilidade existente no Reino Unido, provavelmente consequência da relativa escassez de diplomados.

Para as pessoas que não dominam a língua alemã, esta constitui um entrave ao emprego na área das TIC, apesar de o inglês ser a língua de trabalho das TIC. Como nos afirmaram algumas empresas alemãs, os trabalhadores têm necessidade de comunicar com os seus colegas e com os clientes e de se enquadrarem no seu ambiente de trabalho. Para um trabalhador que não domine a língua alemã, esta é uma barreira significativa. Em consequência, as empresas alemãs consideraram que estavam a perder terreno em relação aos países anglo-saxónicos no que diz respeito à capacidade de atrair bons técnicos de TIC do estrangeiro, precisamente pelo facto de os trabalhadores estrangeiros dominarem geralmente o inglês, como segunda língua de trabalho, e preferirem trabalhar num ambiente em que o inglês seja a língua dominante. Porém, a partir de 1999-2000 esta situação deixou de ser tão visível (ver também Dolsal, 2002).

As empresas alemãs têm tido uma oferta de diplomados universitários em ciências informáticas bem menor à que se verifica no Reino Unido. Em conjugação com a dificuldade em recrutar trabalhadores do estrangeiro, esta situação pode contribuir para que o número de profissionais na área das TIC na Alemanha seja relativamente baixo. Este problema foi agravado pela relutância das empresas alemãs em recrutar e formar diplomados de áreas não relacionadas com as ciências informáticas, uma estratégia que é prática comum no Reino Unido.

O longo período de formação necessário para produzir competências de nível superior na Alemanha e a elevada taxa de abandono contribuem para que a taxa anual de novos diplomados na área das TIC seja muito reduzida (IWD, 2000; Heublein et al., 2002). Apesar de actualmente se registar um aumento do número de estudantes nestas áreas, o aumento da oferta só se verificará daqui a alguns anos. No Reino Unido, os cursos com menor duração e as taxas de abandono mais baixas conduziram a um aumento constante do número de diplomados em TIC.

Uma grande vantagem do sistema britânico é a flexibilidade na passagem do primeiro nível de estudos universitários para o nível de pós-graduação (o bacharelato e o mestrado no Reino Unido são normalmente cursos consecutivos). É também possível alterar as disciplinas de estudo aquando da passagem do primeiro nível para a pós-graduação. Quem

possui o primeiro nível de estudos universitários e alguns anos de experiência regressa muitas vezes à universidade para frequentar cursos de um ou dois anos, com vista à obtenção do mestrado.

Nas universidades tradicionais e nas de estudo aplicado da Alemanha, os cursos são paralelos e têm a duração mínima de quatro anos. Além disso, a movimentação interdisciplinar é difícil e morosa, pelo que raramente ocorre. Contudo, a introdução de cursos reestruturados de licenciatura (*bachelor*) e de mestrado na Alemanha acabará por facilitar mudanças de disciplinas de estudo e conduzir a uma maior saída de diplomados. Actualmente, porém, são poucos os diplomados destes cursos de menor duração: 350 licenciados (*bachelor*) e 95 com o mestrado em 2003 ⁽²⁾.

Todavia, a duração dos cursos superiores na Alemanha demonstra que as universidades não conseguem responder atempadamente às mudanças registadas ao nível das necessidades do mercado. Para além da elevada taxa de desgaste, esta situação resulta num desperdício de fundos públicos destinados ao ensino superior alemão. Simultaneamente, o governo incorre em custos acrescidos para cursos de formação complementar destinados a diplomados desempregados. De forma a reduzir o nível de desgaste, o governo anunciou a adopção de medidas legislativas referentes à educação.

Comparação da oferta de níveis intermédios de competências: a aprendizagem das TIC no Reino Unido e na Alemanha

Em 1997, foi decidida na Alemanha a instituição de quatro profissões com contratos de emprego-formação na área das TIC. Esta medida foi amplamente encarada como um teste ao “potencial de inovação” do sistema dual. Poderia o conceito de *Beruf* transformar-se numa qualificação dinâmica e direccionada, capaz de permitir aos trabalhadores adaptarem-se à rapidez das mudanças e ao ambiente altamente competitivo das TIC? (Ehrke, 1997; Schelten e Zedler, 2001; Baethge e Baethge-Kinsky, 1998).

A rigidez institucional que prejudica a oferta de competências de nível superior na Alemanha, bem como os elevados custos a ela associados, ajudam a explicar o forte apoio das entidades patronais alemãs à iniciativa de aumentar, através do percurso formativo, a adesão dos jovens às carreiras relacionadas com as TIC. As entidades patronais alemãs cooperaram com o governo e com os sindicatos na elaboração dos planos curriculares e das regulamentações referentes aos novos percursos formativos. Desde a criação destes cursos em 1997, as empresas alemãs recrutaram e formaram cerca de 50 000 jovens através do programa de aprendizagem de três anos. Actualmente, são cerca de 60 000 os jovens em formação.

As novas qualificações levaram cerca de um ano a desenvolver, contrariamente à opinião corrente de que o desenvolvimento de qualificações seria um processo inevitavelmente moroso e difícil. Foram identificadas

⁽²⁾ Dados fornecidos pelo Instituto Federal de Estatística da Alemanha.

quatro profissões em cujos programas de aprendizagem foram integrados todos os elementos passíveis de garantir a obtenção de competências e qualificações relevantes e actualizadas por todos os seus formandos. O programa de formação assenta na transmissão de competências-chave e de componentes opcionais que deixam espaço para a definição de áreas de especialização importantes para a empresa que está a formar o aluno. O programa inclui também a formação em gestão de projectos e em constituição de equipas e parte da avaliação depende dos resultados alcançados com a execução de um projecto. As entidades patronais passaram a dispor de mais liberdade na definição dos conteúdos da componente de formação com base no trabalho, contrariando o funcionamento de muitos sistemas de aprendizagem tradicionais (Schmidt, 1998).

Para as entidades patronais alemãs, ficou claro, desde o início, que um dos objectivos de promover a aprendizagem nas empresas era produzir, a mais baixos custos, as competências necessárias à empresa. “A mão-de-obra qualificada formada através do sistema dual (por via da aprendizagem) deve substituir os diplomados provenientes do ensino superior, os quais são demasiado dispendiosos” - foi este o anseio manifestado por um representante das entidades patronais numa conferência que se realizou na Alemanha nos primeiros anos de implementação do programa alemão de aprendizagem (Dubiella, 2000).

Em formação, os alunos alemães recebem cerca de um terço do vencimento completo da respectiva profissão. Os dados recolhidos sobre os níveis salariais dos trabalhadores qualificados através deste sistema de formação confirmaram que os seus salários equivalem a aproximadamente dois terços dos salários dos trabalhadores diplomados. Muitas das empresas alemãs com formandos esperavam que estes viessem a desempenhar algumas tarefas semelhantes às tarefas actualmente desempenhadas por diplomados. Outras empresas esperavam desenvolver um núcleo de pessoal que não almejasse a uma promoção rápida e fornecesse estabilidade nas estruturas de base da empresa. No âmbito do projecto APO para a aquisição contínua de qualificações, salientou-se a necessidade de os formandos prosseguirem na via dos estudos e da formação ⁽³⁾. Contudo, se tal acontecesse, seria praticamente certo que esses formandos desempenhariam, no futuro, um papel importante no combate ao défice de competências.

Existe uma enorme diferença entre o entusiasmo das entidades patronais no que respeita aos sistemas de aprendizagem na Alemanha e a quase completa negligência por parte das entidades patronais britânicas em relação ao moderno sistema de aprendizagem britânico no sector das TIC. Apenas cerca de 1000 jovens britânicos obtiveram uma qualificação num

⁽³⁾ APO, *Arbeits-Prozesse Orientierte* (orientado para o processo de trabalho). Os níveis de qualificação de formação contínua especificados na matriz de competências alemã só podem ser obtidos por pessoas em contexto de trabalho e, na maioria dos casos, a conclusão de um curso prático de aprendizagem é um pré-requisito (Borch e Weissmann, 2002).

curso de aprendizagem técnico de TIC em 2002/03, comparados com os 21 400 na Alemanha.

Importa também recordar que, na Alemanha, não há tradição de sistemas de aprendizagem numa indústria tão jovem como a indústria das TIC. Na verdade, só em 1995 o Reino Unido implementou sistemas de aprendizagem modernos na área das TIC, dois anos antes da implementação na Alemanha dos quatro cursos práticos de aprendizagem aqui abordados na área das TIC (*e-skills*, 2000). Uma tradição de formação não é, por isso, suficiente para explicar o elevado investimento por parte das entidades patronais alemãs nos sistemas de aprendizagem em TIC.

Também não é válido afirmar que as empresas britânicas não precisam ou não recorrem a competências intermédias na área das TIC, como explicação para a negligência com que tratam os sistemas de aprendizagem modernos. Em média, apenas dois terços dos trabalhadores na área das TIC no Reino Unido receberam formação de nível superior. Na maioria dos casos, os restantes alcançaram, pelo menos, uma classificação equivalente ao nível A (ISCED 3) (CEPIS, 2002). Muitas das empresas que visitámos no Reino Unido, em especial aquelas que utilizam estas tecnologias, recrutaram jovens de nível A e destinaram uma porção considerável dos seus próprios recursos à sua formação em empregos relacionados com as TIC. Por estes motivos, não é válido afirmar que as empresas britânicas não estão interessadas ou não precisam de competências inferiores ao nível de licenciatura.

Dois factores podem ajudar a compreender as diferenças entre as empresas alemãs e britânicas na sua atitude em relação ao desenvolvimento de competências intermédias. Em primeiro lugar, as empresas britânicas têm beneficiado de uma maior oferta de diplomados e têm sido mais flexíveis em relação à contratação de diplomados não especializados na área das TIC. Em segundo lugar, uma maior quantidade de possíveis contratantes e uma atitude mais branda em relação à concessão de cartões verdes a trabalhadores estrangeiros também contribuiu para minorar os problemas associados ao défice de competências.

As empresas britânicas sofrem indubitavelmente de um problema de falta de informação em relação aos sistemas de aprendizagem. Quase nenhuma das empresas que contactámos tinha ouvido falar dos sistemas de aprendizagem moderno e, portanto, não pudemos averiguar junto delas as razões da respectiva falta de adesão. Em contrapartida, os gestores alemães com quem falámos estavam familiarizados com a introdução dos novos sistemas de aprendizagem na área das TIC e, regra geral, já tinham ponderado a hipótese de inserirem formandos nas suas empresas. A divulgação dos novos sistemas de aprendizagem ocorreu através de campanhas promovidas pelo governo alemão e pelas câmaras do comércio junto das empresas, do público e dos alunos que abandonavam o sistema escolar.

Contudo, é provável que a diferença mais importante entre os dois países seja a quantidade de jovens disponíveis para integrarem os cur-

sos de aprendizagem. Na Alemanha, cerca de dois terços dos jovens pretendem matricular-se num curso de aprendizagem (dos quais cerca de 20 % ingressarão subsequentemente na universidade ou nas FHS), o que significa que o número de jovens que podem ingressar num curso de aprendizagem tão exigente como na área das TIC é relativamente grande. Desta forma, o número relativamente baixo de matrículas nas universidades alemãs acaba por ser uma vantagem na promoção de uma via de aquisição de competências intermédias. Cerca de 50 % de jovens da mesma faixa etária tem por objectivo o ingresso na universidade pela via de nível A (tal como acontece no Reino Unido), mas o número daqueles que satisfazem os exigentes requisitos de um curso de aprendizagem na área das TIC é consideravelmente menor. Este grupo torna-se ainda mais reduzido quando as empresas recrutam jovens com o nível A para os seus próprios programas de formação.

Enquanto o comportamento das empresas alemãs face ao défice de competências parece racional, a atitude das empresas britânicas não é tão fácil de compreender. Devemos concluir que essa atitude se deve à convergência de vários factores. O primeiro consiste na falta de informação, as empresas podem não ter informação suficiente sobre os sistemas de aprendizagem moderno que lhes permitam analisar as possíveis vantagens. Em segundo lugar, foi possível depreender de conversas com representantes de duas empresas britânicas que haviam integrado formandos de TIC nas suas equipas, que as regulamentações relativas à avaliação e certificação dos formandos no Reino Unido resultam em encargos significativos para as empresas. Em terceiro lugar, informações obtidas junto das entidades formadoras que procuram colocar jovens nos cursos de aprendizagem de TIC sugerem que o número de jovens com o nível de formação exigido é insuficiente.

Secção 2: Comparação das estratégias empresariais de aquisição de competências

Várias empresas dos dois países foram confrontadas com desafios muito semelhantes, vendo-se obrigadas a reagir com rapidez e flexibilidade num ambiente competitivo e tecnológico em rápida mutação. Quer as empresas alemãs, quer as britânicas estavam plenamente conscientes da importância vital do papel desempenhado pelas competências na rentabilização das suas operações (*Licht et al., 2002*).

As empresas britânicas revelaram-se extremamente flexíveis no que respeita ao recrutamento de competências. Os novos trabalhadores eram predominantemente diplomados, contudo, a importância das qualificações foi suplantada pela aquisição de um nível de experiência suficiente. Fomos informados de que o que realmente contava na decisão de recrutamento eram “os últimos três empregos”. Poderiam também ser recrutados

diplomados à procura do primeiro emprego, pertencentes a várias áreas de estudo, e não apenas das TIC ou de cursos de natureza semelhante. Esta medida alargou, obviamente, o leque de pessoas passíveis de serem recrutadas, incluindo pessoas autodidactas, pessoas que haviam mudado de carreira ou que procuravam emprego por conta de outrem após um período de trabalho independente. Contudo, a falta de parâmetros de selectividade aquando do recrutamento dificultou a redução do número de candidaturas e a detecção dos requisitos exigidos no grupo de candidatos. As empresas britânicas recorriam a agências de recrutamento (incorrendo conseqüentemente em custos elevados) para as ajudarem nesta tarefa.

As empresas britânicas não tinham dificuldades em obter autorizações de trabalho para pessoal com competências na área das TIC e já existia um grupo de pessoal qualificado no estrangeiro disposto a candidatar-se. Várias empresas britânicas recrutaram competências do estrangeiro ou adjudicaram tarefas de TIC a outros países, mas, em geral, as empresas britânicas demonstraram pouca capacidade de inovação no que respeita ao recrutamento de pessoas com competências inferiores ao nível universitário. Poucas empresas pensaram em aproveitar os fundos públicos disponíveis para a formação na área das TIC no âmbito do sistema de aprendizagem moderno. Em vez disso, um número considerável continuou a suportar as despesas de formação com os novos trabalhadores não diplomados. Conseqüência de uma abordagem flexível ao recrutamento de diplomados foram, evidentemente, os custos relativamente elevados da formação inicial. A formação ministrada pelas empresas britânicas aos novos trabalhadores diplomados era mais prolongada e intensa do que a ministrada na Alemanha, embora com custos salariais mais reduzidos.

As empresas alemãs revelaram-se menos flexíveis nas suas estratégias de recrutamento. Na maior parte dos casos, desconfiavam de quem tivesse passado pelos “cursos de conversão” das TIC promovidos pelo Ministério do Emprego, mesmo nos casos em que o candidato já possuísse um grau académico. Tal como no Reino Unido, as empresas alemãs procuraram conjugar o recrutamento de pessoas diplomadas e não diplomadas. Porém, procuraram quase exclusivamente diplomados na área das TIC ou de áreas de natureza muito semelhante. Inevitavelmente, esta atitude contribuiu para reduzir o número de potenciais candidatos. As empresas alemãs despenderam mais tempo na procura de competências do que as britânicas e raramente recorreram a agências de recrutamento. Além disso, tiveram mais dificuldades em persuadir estrangeiros que não dominavam a língua alemã a candidatarem-se a autorizações de trabalho. De igual forma, a falta de conhecimentos da língua alemã criou obstáculos ao trabalho de equipa.

Ficámos com a forte impressão de que as empresas alemãs esperavam que os diplomados do sector universitário ou das FHS se tornassem plenamente operacionais, a um nível relativamente elevado e dentro de um curto espaço de tempo. Sem dúvida, as empresas alemãs forneciam

muito menos formação fora do contexto do trabalho aos novos trabalhadores diplomados do que as britânicas. A aprendizagem ocorria, na sua maioria, através de projectos e seminários de curta duração na empresa. Ao contrário do que acontecia no Reino Unido, foram raros os investimentos empresariais alemães em programas de recrutamento de diplomados, com vista a integrar e formar gestores de topo. Em vez disso, este requisito deveria ser satisfeito pelo recrutamento de diplomados universitários que, tal como referido, teriam estudado entre cinco e sete anos e que, portanto, teriam cerca de 28 anos de idade após a conclusão dos estudos.

Contudo, as empresas alemãs utilizavam várias fontes de flexibilidade adicional a que as empresas britânicas não recorriam. As empresas alemãs pagavam salários mais elevados aos novos trabalhadores diplomados do que as empresas britânicas e, talvez por essa razão, tinham consciência da necessidade de reduzir os custos a este nível. Um número substancial de estagiários (estudantes universitários não diplomados) eram admitidos por períodos mínimos de três meses e, de acordo com várias afirmações, contribuíam de forma muito positiva para os resultados da empresa. Muitas empresas alemãs tinham admitido formandos dos novos programas de aprendizagem das TIC. Depois de concluírem os seus estudos, estes formandos não diplomados receberiam apenas dois terços do vencimento dos trabalhadores diplomados e não necessitariam de formação adicional depois de contratados. Durante a sua formação (com uma duração média entre dois anos e meio e três anos), os formandos recebiam um subsídio de formação equivalente a cerca de um terço do seu vencimento depois de concluírem os estudos. Esperava-se que, com experiência e mais formação, esses formandos viessem a preencher muitos dos lugares ocupados por diplomados.

Em contrapartida, as empresas britânicas normalmente esperavam que os seus funcionários se adaptassem ao exercício de outras actividades e obtivessem as competências necessárias à empresa, de acordo com o estipulado no programa de trabalho. Não ficou claro até que ponto este sistema funcionava ou quão elevados eram os custos de reciclagem. Contudo, foram poucas as empresas britânicas que se queixaram de os seus trabalhadores não estarem dispostos a trabalhar nestas condições. De facto, para aqueles que pensavam optar pelo trabalho independente, um amplo portefólio de competências adquiridas em contexto de trabalho por conta de outrem poderia tornar-se uma mais valia pessoal. Várias empresas alemãs revelaram que os seus trabalhadores estavam a ter problemas em se adaptar a este tipo de flexibilidade laboral. Contudo, não ficámos com a sensação de que as empresas alemãs estavam a permitir que essa dificuldade constituísse um entrave às necessárias medidas de reestruturação.

O recurso a vínculos contratuais por parte das empresas britânicas e alemãs

Tanto as empresas do Reino Unido, como da Alemanha recorriam largamente a vínculos contratuais. Os trabalhadores contratados quase sempre escolhem o seu estatuto após um período de trabalho como membros de um departamento de TIC, o que significa que boa parte do seu portefólio de competências foi adquirida em contexto de trabalho por conta de outrem. As competências adquiridas são, em parte, resultado da experiência obtida no trabalho, e, em parte, consequência do investimento da empresa na sua formação. Estas competências, sendo altamente transferíveis, são então apropriadas e exploradas pelo indivíduo, na qualidade de profissional contratado. Normalmente, poder-se-ia pensar que este investimento estaria perdido para a empresa, contudo, é bastante comum, pelo menos em Inglaterra, a mudança dos trabalhadores para o estatuto de contratado e a sua continuação ao serviço da mesma empresa.

Ficámos surpreendidos com a frequência do uso de vínculos contratuais na Alemanha. Inicialmente, pensámos que a grande rigidez da legislação laboral alemã dificultaria a contratação de trabalhadores e diminuiria as vantagens da contratação para os indivíduos. Na verdade, nas empresas que visitámos de ambos os países, o número total de contratados equivalia a 14 % do total dos funcionários de TIC.

Estagiários

Cerca de metade das empresas alemãs entrevistadas tinham estagiários, estudantes universitários ou das FHS que nelas cumpriam parte do seu programa de estudos. Regra geral, os estudantes tinham também, como incumbência, a preparação de uma tese, fundamental para a sua avaliação. Como tal, as empresas atribuíam-lhes um projecto de trabalho, que poderiam colocar em papel e apresentar no respectivo estabelecimento de ensino, preenchendo assim esse requisito. Verificámos que os estagiários constituíam um número surpreendentemente elevado relativamente à totalidade dos funcionários de TIC nas empresas que os admitiam: 7 % no sector financeiro, 3 % no comércio a retalho, 10 % na indústria automóvel e 5 % nas empresas de software. As empresas alemãs demonstraram-se, no geral, muito satisfeitas com a prestação dos estagiários. Demonstravam capacidade para gerir um projecto ou para participar em projectos úteis para a empresa, recebiam salários consideravelmente mais baixos (muitas vezes não eram remunerados) do que os auferidos pelos trabalhadores diplomados e a sua adequação a um vínculo contratual podia ser avaliada durante o estágio. É evidente que a preparação de uma tese, inserida no plano curricular dos estudantes universitários e das FHS, constituía uma vantagem quer para os estudantes, quer para as respectivas empresas.

No Reino Unido, os “*sandwich students*” são aquilo que mais se aproxima de um estagiário, uma vez que têm de passar parte do seu curso em contexto de trabalho. Apenas uma das empresas britânicas entrevistadas

declarou ter um destes estagiários a seu cargo. Outras cinco empresas ofereciam postos de trabalho remunerados durante o Verão a qualquer estudante que se candidatasse. As empresas britânicas que visitámos não demonstraram grande entusiasmo em admitir estudantes nestes moldes. A razão prende-se com as dificuldades que os departamentos de TIC sentem em encontrar projectos adequados para os estudantes, uma situação que os torna relutantes em admiti-los.

Secção 3: Resumo e conclusões

Não restam dúvidas de que as diferenças ao nível das instituições nacionais têm um efeito significativo na economia nacional através da influência que exercem no comportamento das empresas e dos indivíduos. Fonte de grande diferença institucional entre países é o sistema nacional de ensino e formação profissional, que pode afectar a produtividade e a qualidade do produto (Steedman e Wagner, 1989; Prais, 1995).

Este estudo sobre o modo como as empresas do Reino Unido e da Alemanha adquirem e asseguram competências na área das TIC traz a descoberto diferenças importantes entre os dois países no que concerne a factores externos, com origem no sistema de educação, na oferta de diplomados com formação superior nas TIC e de diplomados em áreas de natureza semelhante. Em conjugação com outros factores sobre os quais nos debruçaremos a seguir, estas discrepâncias tiveram repercussões diferentes nas empresas dos dois países e conduziram a políticas de recrutamento e de formação substancialmente distintas.

No Reino Unido, o número de indivíduos diplomados aumentou substancialmente entre a segunda metade da década de 90 e inícios da década de 2000 (Mason, 1999), sobretudo de diplomados nas áreas das TIC, cujo número aumentou a um ritmo ainda maior. Esta situação foi possível devido ao elevado grau de resposta por parte das universidades (que disponibilizaram vagas adicionais) e dos alunos (que escolheram cursos com elevada procura no mercado). Além disso, o Estado financiou parte dos custos deste crescimento. As baixas taxas de abandono e os cursos de menor duração (3 anos) levaram a que o tempo necessário à produção de competências por parte das universidades britânicas fosse relativamente curto.

Em contrapartida, a Alemanha não registou, até recentemente, uma grande expansão no número de alunos a ingressar nas universidades e nas FHS. A razão prende-se com o facto de estas não terem conseguido abrir vagas para todos aqueles que se candidataram ao estudo das ciências informáticas. O longo tempo de formação necessário para a obtenção de uma licenciatura (entre 5 e 7 anos) e as elevadas taxas de abandono levaram a que, no período de procura especialmente elevada que ocorreu por volta de 1999/2000, o número de pessoas com as qualificações requeridas fosse muito reduzido. Apesar de se ter verificado um aumen-

to substancial no número de alunos matriculados nestas áreas, estes não concluirão os seus cursos antes de 2006/2007.

Nos dois países, as abordagens das empresas ao recrutamento foram também estruturadas e condicionadas por diferentes tradições de identidade profissional. No Reino Unido, a identidade profissional é relativamente fraca, excepto em certas áreas profissionais reconhecidas (direito, medicina, etc.) e no antigo sector industrial de artes e ofícios. O desempenho de uma vasta gama de tarefas e a transferência para outras áreas de trabalho são situações comuns para os trabalhadores do sector dos serviços. Os novos trabalhadores são recrutados com base na sua experiência. Aqueles que são contratados directamente à saída da universidade são frequentemente qualificados em áreas que não estão relacionadas com as funções que terão de desempenhar. As empresas pretendem dar a estes últimos uma formação substancial e colocá-los em posições de “iniciação” no seio de equipas maiores, onde possam adquirir experiência e conhecimentos relevantes.

A maior parte das empresas alemãs que visitámos aderiu ao modelo profissional de competências, em que cada trabalhador deve possuir e aplicar um conjunto reconhecido de competências compatíveis com as funções para as quais tiveram formação e que desempenharam na empresa. Apesar deste modelo poder conduzir a uma maior expansão e aprofundamento das competências técnicas, sem dúvida cria dificuldades quando é necessária uma reacção flexível à rápida mudança tecnológica. Além disso, o modelo pode dificultar a integração de novos trabalhadores estrangeiros e de novos trabalhadores sem preparação profissional reconhecida, como, por exemplo, os trabalhadores oriundos de cursos de “conversão”.

Estes factores – a falta de capacidade de resposta do ensino superior e o modelo profissional de competências – foram, a nosso ver, os motivos que levaram a que as empresas alemãs sentissem tantas dificuldades em encontrar, no final dos anos 90, os trabalhadores qualificados de que necessitavam.

Contudo, estas mesmas dificuldades poderão ter também impulsionado as empresas alemãs a trabalharem em conjunto, à margem das universidades, e a criarem um sistema de produção de competências mais flexível (sistemas de aprendizagem e estruturas de formação contínua com base no trabalho) e com o objectivo de formar um grande número de trabalhadores altamente qualificados na área das TIC. Estes serão sujeitos sobretudo a formação em contexto laboral e constituirão uma mão-de-obra preparada para as funções que terão de desempenhar e mais barata do que os trabalhadores diplomados. Apesar de continuarem a ser necessários trabalhadores diplomados, a produção de competências directamente ligadas à empresa permitirá ocupar muitos postos de trabalho de nível médio, vagas essas que anteriormente se revelavam difíceis de preencher.

As empresas britânicas têm beneficiado de uma disponibilidade relativamente elevada de diplomados e têm revelado alguma flexibilidade no

domínio das competências. Para fazer face ao défice de competências, as empresas têm investido intensamente na formação de novos trabalhadores e no reforço das competências dos seus trabalhadores mais antigos. Porém, comparativamente com a acção desenvolvida pelas empresas alemãs e devido ao facto de estas estratégias terem permitido às empresas britânicas lidar com o problema, tem havido pouca acção concertada por parte das mesmas no sentido de combaterem futuros défices de competências.

Em ambos os países, as instituições públicas que geram competências de nível superior são de suma importância para todas as empresas que necessitam de competências técnicas especializadas na área das TIC. Quando a importação de competências ou a adjudicação externa de trabalhos é mais difícil por razões linguísticas e culturais, como é o caso da Alemanha, o poder destas instituições em restringir ou aumentar a oferta afecta enormemente a capacidade das empresas de responderem a novas oportunidades de negócio. O Reino Unido beneficia da universalidade da língua inglesa e dos fortes laços culturais com a Ásia e o subcontinente indiano. A importação de competências e a adjudicação externa são, por isso, menos problemáticas. Todavia, o elevado número de diplomados pouco especializados tem moldado o comportamento das empresas britânicas, que sentiram a necessidade de investir substancialmente na formação inicial dos novos trabalhadores diplomados. A abundante oferta de diplomados e a flexibilidade das práticas de recrutamento têm, porém, levado a que a potencialidade dos sistemas de aprendizagem no Reino Unido seja negligenciada, em comparação com a situação verificada na Alemanha. No entanto, concluímos que o défice de competências especializadas na área das TIC tem afectado mais as empresas alemãs do que as britânicas. ■

Bibliografia

- Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. *Jenseits von Beruf und Beruflichkeit?: Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 1998, vol. 31, N.º 3, p.461-472.
- Borch, H.; Weissmann, H. *ICT-Weiterbildung mit System*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2002, N.º 3, p. 7-12.
- CEPIS. *Information technology practitioner skills in Europe: study of the labour market position, in particular for Germany, Ireland, Sweden, and the United Kingdom*. Frankfurt: Council of European Professional Informatics Societies, Maio 2002. Disponível na página da Internet: http://www.cepis.org/download/cepis_report.pdf [citado em 06.12.2005].
- Dostal, W. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. *Chancen am Ende des Booms*. (IAB Kurzbericht, Agos-

- to 2002, N.º 19). Disponível na página da Internet: <http://doku.iab.de/kurzber/2002/kb1902.pdf> [citado em 06.12.2005].
- Dubiella, K. *Company concepts of training for IT occupations: the example of Hewlett Packard*. In Laur-Ernst, U.; King, J. (eds). *In search of world class standards in vocational education and training*. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2000.
- Ehrke, M. *ICT-Ausbildungsberufe: Paradigmenwechsel im dualen System*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1997, N.º 1, p. 3-8.
- E-skills UK. *Skills framework for the information age*. SFIA Foundation Website, 2000. Disponível na página da Internet: <http://www.sfia.org.uk> [citado em 06.12.2005].
- Heublein, U. et al. *Studienabbruchquote 2002*. Hannover: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2002. (BMBF, Kurzinformation HIS, A5). Disponível na página da Internet: http://www.bmbf.de/pub/studienabbruchstudie_2002.pdf [citado em 06.12.2005].
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln. *IT-Ausbildung, Hochschulen als Bremser*: (IWD 2000, N.º 30).
- Licht, G. et al. *IKT-Fachkräftemangel und Qualifikationsbedarf*. Baden-Baden: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung, 2002. (ZEW Wirtschaftsanalysen, N.º 61). Disponível na página da Internet: http://www.iid.de/_media/EndberichtZEW21.pdf [citado em 06.12.2005].
- Mason, G. *The labour market for engineering, science and ICT graduates: are there mismatches between supply and demand?* Londres: Department for Education and Skills, 1999. (DfEE Research Report, N.º 112).
- Prais, S.J. *Productivity, education and training: an international perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. National Institute of Economic and Social Research (NIESR Occasional Papers, N.º XLVIII).
- Schelten, A.; Zedler, R. *Aktuelle Tendenzen der dualen Berufsausbildung*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2001, N.º 4, p. 46-49.
- Schmidt, U. *Neue Abschlußprüfungen: praxisnahe, handlungsorientiert, integriert, ganzheitlich!?* In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1998, n.º 3, p. 17-23.
- Steedman, H.; Wagner, K. *Productivity, machinery and skills: clothing manufacture in Britain and Germany*. *National Institute Economic Review*, 1989, N.º 128, p. 40-57.

O conceito de qualificação e a sua construção social

Mike Rigby

Director-Adjunto, Centro de Negócios Internacionais,
Universidade da Margem Sul de Londres

Enric Sanchis

Professor Titular, Departamento de Sociologia e Antropologia,
Universidade de Valência

Palavras-chave:

Skill; social construction;
effective; nominal;
tacit competences

RESUMO

O presente artigo defende que a identificação e o desenvolvimento de qualificações profissionais é um processo simultaneamente social e técnico, influenciado pelas estruturas de poder e sociais vigentes na sociedade. Depois de apresentar vários exemplos de construção social das qualificações, sugere que as actuais políticas nacionais e europeias sobre a definição de qualificações não visam efectivamente eliminar as desigualdades emergentes do processo de construção social e termina com exemplos de iniciativas susceptíveis de terem um impacto positivo.

Introdução

A partir de meados da década de 1970, os inaceitáveis níveis de desemprego contínuo e a transformação dos processos de produção pelas TIC colocaram o conceito de qualificação e a questão da sua aquisição no centro dos debates sobre políticas de emprego adequadas às economias modernas. Nestes debates, o conceito de qualificação é frequentemente dado como adquirido e a sua complexidade é ignorada. O principal argumento do presente artigo é o de que a procura de uma definição mais clara do conceito de qualificação deve começar por uma avaliação da sua construção social. Wood (1981) afirmou que, para um sociólogo, todas as qualificações são objecto de uma construção social, na medida em que nenhuma delas resulta de tecnologias caídas do céu. A primeira parte do artigo contém vários exemplos sobre o modo de construção social das qualificações; a segunda parte analisa as implicações da construção social das qualificações para a situação actual das políticas neste domínio; a última parte apresenta algumas iniciativas que poderão ajudar a evitar algumas consequências negativas da construção social.

A construção social das qualificações

Normalmente, os debates sobre o conceito de qualificação centram-se nas suas dimensões técnica/profissional, nas capacidades práticas e no conhecimento associado às técnicas do processo de trabalho, que vão sendo desenvolvidos através da formação e da experiência. No entanto, a avaliação, a identificação e o desenvolvimento de qualificações não devem ser vistos como processos essencialmente objectivos, mas sim como o resultado de uma construção social. Nesta secção, são apresentados vários exemplos sobre a forma como os processos sociais afectam a definição de qualificação.

Relações entre empregador e trabalhador

As entidades mais directamente envolvidas neste processo de construção social são os trabalhadores e os empregadores. É natural que os trabalhadores, que pretendem “vender” a sua mão-de-obra, definam as suas qualificações de forma distinta dos empregadores, que a pretendem “comprar”. Para os trabalhadores, as suas qualificações são uma combinação dos conhecimentos, capacidades e experiência que adquiriram antes de ingressarem na empresa e ao longo das suas carreiras profissionais. A sua definição das suas qualificações incluirá provavelmente elementos que utilizam no seu emprego actual, que utilizaram em empregos anteriores e até mesmo elementos que nunca utilizaram mas que, sendo necessário, poderiam utilizar. Este conceito pode ser designado como “qualificação efectiva”. Os empregadores, por outro lado, tendem a adoptar uma definição mais restrita de qualificação, baseada nos requisitos funcionais estabelecidos através de uma análise do posto de trabalho em causa. Esta definição mais restrita pode ser designada como “qualificação nominal”, sendo, normalmente, o único tipo de qualificação que os empregadores estão dispostos a reconhecer (e a recompensar).

Inevitavelmente, os empregadores são obrigados a tomar em consideração as qualificações disponíveis no mercado de trabalho e talvez não consigam impor totalmente a sua definição restrita de qualificação durante a fase de recrutamento. No entanto, existe frequentemente uma diferença entre as qualificações que o empregador considera necessárias para desempenhar uma função e a perspectiva do trabalhador. Estas diferenças podem contribuir para situações de subqualificação mas, na maioria dos casos, geram situações de sobrequalificação semelhantes às que se verificam em Espanha, onde um terço dos trabalhadores com idades compreendidas entre os 25 e os 29 anos possuem demasiadas qualificações para as funções que desempenham, sendo a maioria deles licenciados (Iribar, 2004). Estas diferenças estarão, muitas vezes, no centro de disputas e discussões, pois afectam a remuneração do trabalhador.

A diferença entre qualificações efectivas e nominais pode ser influenciada por vários factores numa determinada situação, especialmente pelas relações de poderes na empresa em causa. Os sindicatos e as asso-

ciações profissionais procurarão impor uma definição mais próxima do modelo de qualificação efectiva. Num período de escassez de mão-de-obra, esta diferença será menos acentuada, dado que os trabalhadores estarão em melhor posição para impor a sua definição de qualificação “efectiva”. Os empregos em que as qualificações tácitas são mais relevantes enfraquecem geralmente a posição do trabalhador. Na maioria dos casos, os empregadores apenas reconhecem qualificações tácitas se o trabalhador conseguir persuadi-los a definir critérios formais associados às mesmas, nomeadamente atribuindo um valor aos anos de serviço numa determinada função. Em termos gerais, é possível afirmar que, quanto mais democráticas forem as políticas da empresa, menor será a diferença entre qualificações efectivas e nominais.

A situação das mulheres no mercado de trabalho

A situação das mulheres no mercado de trabalho ilustra bem o impacto da construção social das qualificações.

Os trabalhos tipicamente masculinos são sistematicamente caracterizados como mais qualificados e mais bem remunerados do que os trabalhos femininos, que são subestimados, muitas vezes devido à definição social de qualificação. Para dividir os trabalhadores, ou grupos de trabalhadores predominantemente do sexo masculino, para proteger uma posição privilegiada, os empregadores utilizam o seu poder económico nos mercados de trabalho internos de modo a manter as suas qualificações a um nível superior ao das mulheres. Gomez Bueno (2000) analisou os acordos colectivos celebrados na indústria têxtil espanhola (um sector cuja mão-de-obra é, na sua maioria, feminina). Os critérios utilizados na classificação de funções no sector têxtil eram o grau de autonomia, o poder de supervisão, a responsabilidade, a iniciativa necessária, a complexidade e a formação. Gomez Bueno afirmou que estes critérios eram tão genéricos e ambíguos que permitiam um elevado grau de discricionariedade, de tal forma que um trabalho como a costura (maioritariamente executado por mulheres) poderia ser classificado como não qualificado, enquanto o recorte (maioritariamente executado por homens) seria classificado como qualificado.

Os trabalhos femininos são subestimados porque, em muitos casos, dependem largamente de qualificações tácitas, por ex. aptidões sociais no domínio da assistência a terceiros, ou de qualificações desenvolvidas num contexto de socialização familiar, por ex. a costura, que estão menos sujeitas a avaliação.

Um bom exemplo é o trabalho doméstico, normalmente executado por mulheres sujeitas a condições de trabalho pouco satisfatórias. Em que medida esta situação resulta do seu baixo nível de qualificação técnica? Anderson (2000) defende que o trabalho doméstico não se resume à soma de diferentes tarefas. Trata-se de um trabalho qualificado, tanto em termos da diversidade das tarefas executadas como da sua gestão, dado que muitas delas estão inextricavelmente associadas e têm de ser exe-

cutadas ao mesmo tempo. Anderson afirma que, quando os homens ajudam no trabalho doméstico, limitam-se, tal como as crianças, a executar as tarefas que lhes são atribuídas: são as mulheres quem gere o processo. Porém, a capacidade de gestão e execução de trabalhos domésticos revelada pelas mulheres não se reflecte no seu estatuto ou nas condições de trabalho no sector: uma vez que o seu trabalho é desvalorizado a nível social, as suas qualificações técnicas não são reconhecidas.

O emprego no sector dos serviços

As profissões no sector dos serviços tendem também a ser subestimadas. Profissões como paquete, entregador de pizzas ao domicilio, empregado de mesa e segurança não exigem, aparentemente, muitas qualificações especiais. No entanto, quando definidas em termos objectivos, as suas qualificações não são tão limitadas como geralmente se supõe: é o reduzido grau de reconhecimento social destas qualificações que contribui para o seu desprestígio. Os empregos menos prestigiantes no sector dos serviços tendem a enfatizar as competências de relacionamento interpessoal. Estas competências, que correspondem a uma qualificação tácita, baseiam-se geralmente na experiência e não se traduz em qualificações formais, ao contrário do que acontece com as qualificações tradicionalmente associadas ao sector industrial. Tal como salientam Thompson, Warhurst e Callaghan (2000), o modelo tradicional do trabalhador qualificado ou do trabalhador do conhecimento (*knowledge worker*) corresponde a alguém que tem acesso, aprende e está qualificado para trabalhar numa área específica do conhecimento; a prestação de serviços interpessoais depende de capacidades intrínsecas de cada trabalhador como, por exemplo, a qualidade da comunicação verbal. Este tipo de trabalho, que se baseia, em grande parte, num “trabalho emocional” (Hochschild, 1989), é frequentemente explorado como uma qualificação “invisível”. A definição de qualificação nominal do empregador prevalece, contribui para o desprestígio do mercado de trabalho e é utilizada para justificar condições de trabalho pouco satisfatórias (Korczynski, 2002). A elevada proporção de mulheres e jovens entre os trabalhadores do sector dos serviços contribui igualmente para a desvalorização do trabalho realizado neste sector. Estes dois grupos têm menos poder nas relações laborais e estarão provavelmente numa posição de desvantagem no processo de construção social das qualificações. Desta forma, importa colocar a seguinte questão: “o rapaz que entrega pizzas ao domicilio na sua motorizada será realmente menos qualificado do que o estivador?”

Os trabalhadores das pequenas empresas

Outro grupo de trabalhadores cujas qualificações tendem a ser subestimadas é o daqueles que trabalham em pequenas empresas. As qualificações dos trabalhadores das pequenas empresas são geralmente adquiridas de forma tácita, através da prática. Uma vez que a actividade sindical é pouco significativa e as relações individuais assumem maior im-

portância, a balança do poder nas pequenas empresas tende a favorecer o empregador. A formação formal destina-se, na maioria dos casos, aos dirigentes, o que constitui um reflexo da estrutura de poder vigente na empresa (AJEMAD, 2001). As qualificações nominais, isto é, as qualificações que o empregador considera necessárias ao desempenho de uma determinada função, têm mais peso do que qualquer conceito de qualificação efectiva defendido pelo trabalhador. Consequentemente, não faltam exemplos de trabalhadores sobrequalificados, nomeadamente os licenciados que desempenham uma função que não exige um diploma universitário. As qualificações tácitas adquiridas nas pequenas empresas são normalmente definidas pelas necessidades específicas da organização a curto prazo e, uma vez que, muitas vezes, respeitam apenas àquela empresa em particular, poderão ser difíceis de transferir para outro ambiente de trabalho.

Esta análise procurou demonstrar que é possível proceder a uma construção social das qualificações e que o problema das qualificações não pode ser reduzido a meras questões técnicas. Enquanto construção social, a qualificação resulta não apenas do sistema de relações laborais em sentido estrito, mas também, de forma mais evidente no caso da posição ocupada pelas mulheres no mercado de trabalho, do padrão de relações económicas e políticas actualmente vigente na sociedade.

Implicações políticas

A construção social das qualificações tem implicações para a política pública em matéria de definição e desenvolvimento das qualificações. Começaremos por analisar o conceito de competências e examinaremos seguidamente as abordagens actualmente adoptadas a nível nacional e europeu.

Desde a década de 1980, o conceito de competências tem vindo a substituir, de forma cada vez mais evidente, o de qualificações, especialmente nas obras de referência sobre gestão de recursos humanos. Que implicações tem esta ênfase nas competências para a ênfase na construção social das qualificações? As competências centram-se em resultados definidos de forma clara e transparente e a sua avaliação não está associada a instituições académicas ou a programas de aprendizagem específicos (Wolf, 1994). Por conseguinte, devem ser distinguidas do conceito fordista de qualificação, centrado em qualificações formais aplicáveis a diferentes grupos profissionais e que especificava os conhecimentos necessários para desempenhar uma determinada função.

É compreensível que o conceito tradicional de qualificação seja de alguma forma menos fácil de assimilar pelos empregadores habituados a actuar, ao longo das duas últimas décadas, num ambiente globalizado. Com a crescente importância da flexibilidade e da polivalência muitos “compartimentos” tradicionais das qualificações perderam alguma relevância.

Por outro lado, em determinadas áreas de um sector de serviços em expansão, os modelos tradicionais de qualificações nunca foram, de facto, implementados. Contudo, o desenvolvimento do conceito de competências não reflecte apenas as mudanças verificadas no ambiente empresarial em que os empregadores actuam, reflectindo igualmente uma alteração das relações sociais entre empregadores e trabalhadores. O declínio do colectivismo nas relações laborais e a crescente importância das relações individuais no local de trabalho contribuíram para o desenvolvimento de um conceito que favorece muito mais a definição de qualificação nominal do empregador do que a definição de qualificação efectiva do trabalhador e que encara a associação deste último ao “projecto” do empregador como um dado adquirido.

A tendência deste conceito para atribuir mais importância à aquisição de qualificações tácitas no local de trabalho do que às qualificações expressas desvaloriza a mais-valia que o trabalhador pode trazer para a organização, criando um sistema fechado que sustenta a hierarquia de qualificações estabelecida. Desta forma, assiste-se a uma redução da margem de negociação entre empregador e trabalhador. Os empregadores que promovem a polivalência conseguem evitar a remuneração das novas qualificações adquiridas pelos trabalhadores, ao designá-las de “competências”. O conservadorismo promovido pelos empregadores e a falta de conhecimentos associada ao conceito resultam na definição de um conjunto de competências que se resume praticamente a uma descrição da “forma normal de desempenhar as funções” e que pouco contribui para preparar o trabalhador para o desenvolvimento futuro, a promoção e o desafio da mudança. A aquisição tácita de competências em contextos de aprendizagem informais dificulta o seu registo e certificação e, consequentemente, a sua mobilidade, reduzindo a sua mais-valia para o trabalhador.

Por conseguinte, as competências também estão sujeitas à construção social, tal como os modelos mais tradicionais de qualificação. A sua relevância resulta do facto de traduzirem uma alteração nas relações de poder entre empregadores e trabalhadores. Ao depararem-se com um ambiente mais desregulamentado e competitivo e com uma oferta de mão-de-obra menos diferenciada, graças à expansão do ensino superior, os empregadores aproveitaram a fragilidade da organização dos trabalhadores para tentarem impor uma definição de qualificação que se aproxima mais da sua definição de qualificação nominal do que da definição do modelo fordista. Neste contexto, o facto de o desenvolvimento de competências estar mais avançado nos países ocidentais onde a desregulamentação e o declínio do poder colectivo dos trabalhadores são mais acentuados não é coincidência.

Os que propõem iniciativas nacionais destinadas a minimizar os problemas criados pelo actual processo de construção social enfrentam várias dificuldades. Para afectarem as estruturas enraizadas na sociedade, estas iniciativas terão de assumir um cariz intervencionista e, como tal, serão

vistas como contrárias à actual valorização de conceitos como a flexibilidade, a descentralização e a desregulamentação, que dominam grande parte do discurso contemporâneo. As instituições políticas não se podem limitar a desempenhar um papel puramente técnico, definindo o quadro e as orientações para novas metodologias e sistemas, mas devem igualmente criar as condições necessárias para promover a participação, da base para o topo, no processo de definição de qualificações. Segundo Bjørnåvold (1997, p. 70), o Estado tem de procurar estabelecer um equilíbrio entre os interesses concorrentes de empregadores, trabalhadores, educadores, associações profissionais, cidadãos, etc. Apenas será possível estabelecer mecanismos legítimos e de aceitação generalizada com base numa participação alargada.

Os modelos institucionais de definição de qualificações actualmente predominantes, aplicados à escala nacional e selectivos em termos dos grupos de interesse envolvidos, não são adequados à criação deste tipo de participação. Um exemplo claro desta afirmação é o desenvolvimento das qualificações profissionais nacionais (NVQ - *National Vocational Qualifications*) no Reino Unido. A participação dos empregadores no desenvolvimento das NVQ foi, em grande parte, relegada para grupos sectoriais à escala nacional. Como seria de esperar, os empregadores têm resistido à aplicação dos resultados das deliberações nacionais, visto que estes dificilmente se enquadram na percepção que têm das suas necessidades. Tal como salienta Wolf (1994), é problemático assumir que é possível estabelecer um conceito comum de competência a nível nacional, dada a falta de consenso que existe neste domínio. Uma das principais características do papel das competências enquanto expressão da definição de qualificação nominal dos empregadores num ambiente empresarial fragmentado e em constante evolução é o facto de, muitas vezes, apenas fazerem sentido num contexto laboral muito específico, o que justifica a relutância dos empregadores em aceitar qualquer definição comum. Consequentemente, os sistemas nacionais de definição de qualificações, como as NVQ, correm inevitavelmente o risco de abstenção em massa dos empregadores, especialmente por parte das pequenas empresas. Desta forma, no Reino Unido, segundo as conclusões de Matlay (2002), as NVQ interessam especialmente às grandes empresas, sendo utilizadas apenas por 10% das empresas com 50 a 250 trabalhadores, 3% das empresas com 11 a 49 trabalhadores e menos de 1% das empresas com 1 a 10 trabalhadores. As NVQ são geralmente preteridas a favor da demonstração da capacidade, por parte dos trabalhadores, de responderem às necessidades actuais ou previsíveis da organização (Skinner, Pownall e Cross, 2003). A falta de consenso em redor do desenvolvimento das NVQ ficou igualmente a dever-se à reduzida participação de representantes dos trabalhadores, na medida em que os delegados sindicais desempenharam um papel minoritário nos comités de decisão.

Porém, não seria correcto atribuir os problemas relacionados com o desenvolvimento de NVQ no Reino Unido à fragilidade do diálogo social e,

consequentemente, considerá-los como específicos do sistema de relações laborais vigente naquele país. Até mesmo os países com uma tradição recente mais sólida no domínio da parceria social terão dificuldade em ponderar efectivamente um leque suficientemente abrangente de interesses na definição das qualificações. Os sindicatos têm dificuldade em representar os interesses dos grupos anteriormente mencionados (trabalhadores do sector dos serviços interpessoais, trabalhadores de pequenas empresas e mulheres) porque estes, que constituem, cada vez mais, a maioria da força de trabalho da União Europeia, trabalham geralmente em sectores onde a organização sindical é frágil ou inexistente e o diálogo social se encontra numa fase de estagnação. As associações patronais deparam-se com problemas de representação semelhantes nos mesmos sectores.

Que implicações poderá ter a Declaração de Copenhaga sobre o reforço da cooperação europeia no domínio do ensino e formação profissional? Por um lado, a implementação de certos aspectos da declaração em domínios como o reforço da transparência, da informação e da orientação, bem como o desenvolvimento de níveis de referência comuns, sistemas de referência comuns e medidas comuns, proporcionaria uma boa oportunidade para rever os sistemas de definição de qualificações que deram origem às injustiças referidas anteriormente. Porém, a metodologia adoptada na aplicação da declaração limitará provavelmente a sua eficácia nestes domínios. Desenvolver um sistema único de qualificações com base nas experiências dos países que já dispõem de sistemas nacionais, e promover a participação das tradicionais partes interessadas, conduzirá provavelmente a um resultado conservador, dado que as consequências da construção social das qualificações fazem parte integrante dessas experiências e reflectem os interesses daqueles grupos. A garantia da qualidade poderia proporcionar oportunidades positivas. É possível estabelecer medidas e objectivos no domínio do EFP que poderiam ter efeitos positivos sobre o reconhecimento das qualificações, tais como a revisão obrigatória das qualificações de grupos específicos. Contudo, é provável que a atribuição de uma importância desproporcionada a uma abordagem de cooperação da base para o topo neste domínio acabe, mais uma vez, por servir os interesses estabelecidos.

Nesta secção do artigo, foram salientadas as dificuldades em reduzir as injustiças resultantes da construção social das qualificações através de iniciativas públicas que reflectem, em grande parte, os interesses dos empregadores, como acontece com as competências, ou que se baseiam essencialmente nas estruturas de qualificação e interesses já estabelecidos, como parece ser o caso das iniciativas actualmente desenvolvidas a nível europeu.

Iniciativas relevantes

Para serem eficazes, as iniciativas que visam fomentar uma participação mais equilibrada no processo de construção social das qualificações têm de ultrapassar as suas lacunas. Embora os sistemas de definição de qualificações necessitem de um enquadramento nacional para facilitar a sua transferibilidade e certificação, têm igualmente de prever mecanismos que incentivem a participação dos empregadores e dos trabalhadores a nível local e que sejam sensíveis a todos os contextos de trabalho. Tendo em conta o actual equilíbrio de poder no que diz respeito à definição de qualificações, a atribuição de prioridade à implementação destes mecanismos facilitaria a articulação da definição de qualificação efectiva do trabalhador. Existem diversos exemplos de iniciativas que indicam a forma que os referidos mecanismos poderiam assumir, reflectindo uma mistura de abordagens colectivas e individuais.

O quadro de acção para o desenvolvimento de competências e qualificações ao longo da vida, adoptado pelos parceiros sociais em 2002, tem maior probabilidade de sucesso se abordar as deficiências existentes ao nível das qualificações no seio de um grupo horizontal, como é o caso dos trabalhadores de pequenas empresas, onde se verifica um empenho geral por parte dos parceiros sociais. Os projectos europeus liderados pela UEAPME, tal como o “Protein”, que visam identificar novas competências adquiridas no âmbito de acções de formação informais ministradas em PME e em empresas de artesanato, bem como definir novos critérios e práticas para identificar e validar estas competências, são exemplos desta abordagem. No Reino Unido, a pressão exercida pelos parceiros sociais resultou na disponibilização de recursos para ajudar mais pequenas empresas a cumprirem a norma “Investors in People”. Contudo, no caso dos grupos verticais, tais como os trabalhadores do sector dos serviços interpersonais, onde os parceiros sociais sectoriais têm menos poder, é necessária a intervenção das organizações centrais.

Uma abordagem colectiva recentemente adoptada no Reino Unido, em 2003, é a criação da figura jurídica do representante sindical para a aprendizagem (*union learning representative*). Trata-se de um membro do sindicato que actua ao nível da empresa, representando os interesses dos trabalhadores em matéria de qualificações, prestando aconselhamento e organizando acções de formação. Os limites à actuação destes representantes são bem claros. Ao nível dos direitos de consulta e informação, encontram-se numa posição menos privilegiada do que os representantes para a saúde e segurança. Na prática, a legislação centra-se mais no seu papel de consultores do que nas suas funções de consulta e negociação com os empregadores. Além disso, a legislação restringe a sua actuação aos locais de trabalho sindicalizados (ao contrário do que acontece com os representantes para a saúde e segurança). Todavia, se estes problemas fossem resolvidos, os representantes dos interesses relacionados com a aprendizagem poderiam desempenhar um papel muito útil

na representação da perspectiva dos trabalhadores sobre as qualificações. Admite-se que, nas empresas mais pequenas, a instituição desta figura, mesmo com um vasto apoio jurídico, é pouco provável. Por este motivo, a iniciativa deve ir mais longe, criando a figura do representante territorial para a aprendizagem, atribuindo-lhe direitos em relação às pequenas empresas de uma determinada região: a figura do representante territorial para a segurança constitui um precedente relevante (Walters, 2001).

Uma outra abordagem colectiva consiste na inclusão de disposições sobre planos de formação colectiva dirigida aos trabalhadores de pequenas e médias empresas nos acordos tripartidos sobre formação contínua, que foi lançada em Espanha em 1993. Os planos de formação colectiva têm geralmente por destinatários os trabalhadores de pequenas empresas, que actuam num sector específico, numa determinada província e abrangem diferentes cursos. Estes planos têm de ser patrocinados e geridos por um sindicato ou uma associação patronal relevantes. Desta forma, por exemplo, em 1999-2000, 26% dos planos de formação colectiva no domínio da engenharia (com uma média de 1344 formandos por plano) e 47% dos planos no sector da hotelaria (com uma média de 532 formandos por plano) foram promovidos por sindicatos (Rigby, 2002). A maioria dos cursos de formação promovidos pelos sindicatos realizou-se fora do horário normal de trabalho e, por conseguinte, não era controlada pelos empregadores. Em regra, tratava-se de formação menos específica do que a formação disponibilizada no local de trabalho pelos empregadores. Como tal, proporcionava a um vasto leque de trabalhadores a oportunidade de desenvolverem o seu perfil de qualificações independentemente do controlo do empregador, contribuindo para alterar o equilíbrio de poder, dotando-os de qualificações mais concretas e aumentando a sua mobilidade. O conteúdo dos planos era definido por representantes dos trabalhadores e dos empregadores do sector.

A importância atribuída à aprendizagem informal através da experiência profissional, que tem sido associada ao desenvolvimento da abordagem à qualificação baseada nas competências, coloca inevitavelmente a questão do reforço do reconhecimento da aprendizagem informal. O trabalhador que adquiriu qualificações implícitas, que o seu empregador não tem grande interesse em reconhecer expressamente, necessita de direitos e de uma infra-estrutura de apoio para traduzir essas qualificações numa forma reconhecida e transferível. O acordo recentemente celebrado pelos parceiros sociais franceses (EIRO, 2003) apresenta um exemplo da forma que esses direitos individuais poderiam assumir. Assinado em Setembro de 2003, este acordo consagra vários direitos, muitos dos quais já se encontravam previstos, mas cujo exercício se torna agora mais fácil. Para além dos direitos individuais à formação, o acordo prevê igualmente a emissão de um passaporte de formação a pedido do trabalhador, que se responsabiliza pelo mesmo, e que contém uma lista dos conhecimentos, qualificações e aptidões profissionais adquiridas através da formação inicial e contínua ou através da experiência profissional. Dispõe ainda que

os trabalhadores com mais de 20 anos de experiência profissional serão elegíveis para uma auditoria de qualificações e terão prioridade no acesso ao reconhecimento da experiência adquirida no trabalho. Para que estes direitos possam ser exercidos com eficácia, terão de ser criados centros locais que prestem informações aos trabalhadores sobre os procedimentos relativos à sua auditoria. Faz sentido instalar estes centros em instituições de formação profissional, pois estas dispõem de especialistas neste domínio.

Uma segunda área de direitos individuais que desempenha um papel importante no apoio aos trabalhadores em matéria de definição de qualificações é a legislação sobre a igualdade. Ao longo dos últimos 30 anos, foram aprovados vários diplomas europeus nesta matéria, que visavam inicialmente acabar com a discriminação sexual ao nível da remuneração, das condições de trabalho e da segurança social e que, mais recentemente, passaram igualmente a abordar a discriminação baseada em outros factores. Estes diplomas já abrangem o acesso à formação. A questão das qualificações é tratada pela legislação sobre igualdade de acordo com o princípio “para trabalho igual salário igual”. Desta forma, quando um trabalhador exige um salário igual com fundamento na prestação de trabalho igual, é feita uma comparação entre o trabalho desenvolvido por esse trabalhador e o da pessoa que serve de referência, tendo em conta critérios como o esforço, a qualificação e a capacidade de decisão. No entanto, a existência de mecanismos eficazes para aplicação da legislação em matéria de igualdade varia significativamente dentro da União Europeia. A elaboração de uma legislação mais eficaz sobre o reconhecimento de qualificações no domínio da igualdade seria particularmente importante para as trabalhadoras, mas beneficiaria também outros grupos com uma posição tendencialmente mais frágil no mercado de trabalho, nomeadamente os trabalhadores mais idosos e mais jovens. Esta legislação poderia assumir a forma de obrigações impostas aos empregadores relacionadas com a avaliação de competências. Strebler, Thompson e Heron (1997) apresentam várias propostas nesta matéria que, embora digam especificamente respeito à questão do género, poderiam ser adaptadas e aplicadas de forma mais genérica. Estes autores propõem, por exemplo a imposição de determinadas obrigações aos empregadores, nomeadamente a obrigação de verificar se os critérios de avaliação de competências se aplicam de forma igual a todos os grupos, de estudar a possibilidade de complementar a avaliação de competências realizada pelos superiores hierárquicos com a auto-avaliação e a avaliação pelos pares, bem como de ministrar formação aos superiores hierárquicos sobre interpretação dos critérios de avaliação de competências e identificação de potenciais discriminações nessa interpretação.

Conclusão

O presente artigo procurou demonstrar que a definição de qualificações resulta de um processo social, um processo que gerou injustiças que reflectem as estruturas de poder existentes. O desenvolvimento de uma abordagem global ao EFP, previsto na Declaração de Copenhaga, representa uma oportunidade para corrigir estes problemas. Para aproveitar esta oportunidade, será necessário criar mecanismos que permitam dar voz, no processo de definição, desenvolvimento e aplicação de qualificações, a grupos que, até agora, pouco foram ouvidos: os trabalhadores das pequenas empresas, do sector dos serviços e as mulheres. As instituições sectoriais e nacionais tradicionais não conseguiram alcançar este objectivo. É necessário adoptar uma abordagem de vários níveis, que responda às necessidades da empresa e dos trabalhadores, mas que reconheça igualmente a necessidade de uma intervenção à escala nacional, de modo a alcançar os sectores e os grupos onde o processo social de definição de qualificações continua a gerar injustiças.

Na actual fase de aplicação da Declaração de Copenhaga, verifica-se uma tendência para destacar o *status quo* e apostar no aperfeiçoamento das estruturas nacionais existentes. Foi salientado que este tipo de abordagem permitirá provavelmente alcançar progressos significativos. Este não é um argumento contra a importância de um sistema nacional de definição de qualificações; sugere-se apenas que os sistemas nacionais deveriam tomar em consideração as questões colocadas pela construção social das qualificações e adoptar este tipo de iniciativas de forma mais generalizada. ■

Bibliografia

- AJEMAD. *Estudio de evaluación, rentabilidad y calidad de la formación continua*. Madrid: Asociacion Jovenes Empresarios de la Comunidad de Madrid, 2001.
- Anderson, B. *Doing the dirty work? The global politics of domestic labour*. Londres: Zed books, 2000.
- Bjørnåvold, J. Uma questão de fé? Os métodos e os sistemas de avaliação dos conhecimentos não formais exigem bases legítimas. In: *Revista Europeia "Formação Profissional"*, Nº 12, 1997, p. 74-81. Disponível na Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-12/12-pt.pdf> [citado em 15.12.2005].
- EIRO. *Agreement signed on continuous training*. Bruxelas: Observatório Europeu das Relações Laborais, 2003.
- Gomez Bueno, C. *Del etiquetado de las ocupaciones según nivel de cualificación*. In: *Sociologia del Trabajo*, 2000, Nº 39, p. 33-61.

- Hochschild, A.R. *The second shift: working parents and the revolution at home*. Nova Iorque: Viking, 1989.
- Iribar, Amaya. *Más títulos de los necesarios*. In: *El País*, 5 de Setembro de 2004.
- Korczyński, M. *Human resource management in service work*. Londres: Palgrave, 2002.
- Matlay, H. *Contemporary training initiatives in Britain: a small business perspective*. Warwick: Warwick University, 2002. (SKOPE Research Paper, N.º 24). Disponível na Internet: <http://www.skope.ox.ac.uk/WorkingPapers/SKOPEWP24.pdf> [citado em 15.12.2005].
- Rigby, M. *Spanish trade unions and the provision of continuous training: partnership at a distance*. In: *Employee Relations*, 2002, Vol. 24, N.º 5, p. 500-515.
- Skinner, J.; Pownall, I.; Cross, P. *Is HRD practised in micro-SMEs?*. In: *Human Resource Development International*, 2003, Vol. 6, N.º 4, p. 475-489.
- Strebler, M.; Thompson, M.; Heron, P. *Skills, competencies and gender: issues for pay and training*. Brighton: Institute of Employment Studies, 1997. (IES Report, N.º 333).
- Thompson, P.; Warhurst, C.; Callaghan, G. *Human capital or capitalizing on humanity? Knowledge, skills and competencies in interactive service work*. In: Prichard, C. et al. (eds.). *Managing knowledge*. Londres: Palgrave, 2000, p. 122-140.
- Walters, D. *Health and safety in small enterprises*. Bruxelas: Peter Lang, 2001.
- Wolf, A. *Como avaliar a “competência”: a experiência do Reino Unido*. In: *Revista Europeia “Formação Profissional”*, 1994, N.º 1, p. 31-37. Disponível na Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-1/1-pt.pdf> [citado em 15.12.2005].
- Wood, S. *The degradation of work: skill, de-skilling, and the Braverman debate*. Londres: Harper Collins, 1981.

O reconhecimento oficial dos conhecimentos profissionais obtidos através da experiência

Rumo à convergência de políticas sociais na Europa

Javier Baigorri López

Director do Instituto Navarro de Cualificaciones
Departamento de Educação. Governo de Navarra

Patxi Martínez Cía

Responsável pela Área de Qualificações
Instituto Navarro de Cualificaciones

Esther Monterrubio Ariznabarreta

Responsável pela Área de Formação
Instituto Navarro de Cualificaciones

RESUMO

Os processos de avaliação e reconhecimento oficial de conhecimentos adquiridos através de processos não formais de aprendizagem, ou através da experiência laboral, devem ser analisados e interpretados para encontrar soluções válidas em tempo útil. É necessário que a Declaração de Copenhaga de 2002 e os últimos avanços registados na União Europeia sobre este tema se traduzam na implementação de ações concretas nos Estados-Membros.

Neste artigo apresentam-se experiências e pontos de vista que pretendem contribuir para as sucessivas aproximações a este tão importante tema e para a exemplificação de modelos destinados à sua generalização. A análise efectuada consta de duas partes: uma “perspectiva abrangente”, com a sistematização de alguns elementos fulcrais de carácter geral que ocorrem nestes processos, e uma “breve resenha”, baseada na experiência efectuada na região de Navarra (*), que antecede o próximo desenvolvimento destas políticas em Espanha.

Palavras-chave:

Accreditation of prior learning;
assessment of competences;
qualification; validation
of non formal learning;
Navarre; Spain

(*) Ver www.pnte.cfnavarra.es/cualificaciones

Introdução

O Conselho Europeu de Lisboa, de Março de 2000, constituiu um marco no impulso às políticas de promoção da sociedade do conhecimento como instrumento do desenvolvimento socioeconómico da União Europeia. Um dos elementos-chave na implementação desta estratégia reside no desenvolvimento de um ensino e uma formação profissionais de qualidade, que dotem os países com uma população activa competente e versátil, capazes de se acomodarem às exigências dos sectores produtivos, em contínua mutação. Posteriormente, a resolução do Conselho sobre a aprendizagem ao longo da vida ⁽¹⁾ veio salientar, entre outras prioridades, a necessidade do reconhecimento e da validação entre países e sectores das qualificações resultantes das aprendizagens formal, não formal e informal, instando à eliminação de barreiras entre estas formas de aprendizagem. Com base nestas propostas, os ministros europeus responsáveis pela educação e formação profissionais manifestaram, na Declaração de Copenhaga ⁽²⁾, a sua disposição em dar prioridade aos processos de reconhecimento de competências e qualificações através de uma cooperação reforçada em matéria de educação e de formação vocacionais.

Neste contexto, além dos muitos documentos publicados, realizaram-se inúmeros debates e congressos sobre os processos de certificação de aprendizagens não formais. A grande maioria decorreu na Europa e, em muitos casos, foram impulsionados e organizados pelo CEDEFOP ⁽³⁾. Porém, neste momento são bastantes os países, entre os quais Espanha, que se encontram na fase crítica que é a concepção técnica e social destes processos em função do seu alargamento. Convém, por conseguinte, renovar algumas coordenadas em que se movem as dinâmicas de instauração e generalização dos processos de reconhecimento profissional das competências adquiridas, sobretudo no trabalho.

⁽¹⁾ Resolução do Conselho Europeu de 27 de Junho de 2002 sobre a aprendizagem ao longo da vida (JO C 163 de 9.7.2002, p. 1).

⁽²⁾ “Declaração de Copenhaga”. Declaração dos Ministros responsáveis pela educação e formação vocacionais e da Comissão Europeia, reunidos em Copenhaga em 29 e 30 de Novembro de 2002, sobre uma cooperação europeia reforçada em matéria de educação e de formação vocacionais.

⁽³⁾ Podem destacar-se as seguintes referências no contexto deste debate:

- *Ágora – V, Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas* [Deteção, avaliação e reconhecimento de competências não formalizadas]. Série Panorama 46 do Cedefop. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2002.
- Bjørnåvold, Jens. *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning* [Tornar a aprendizagem visível: identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal]. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2002 (*Cedefop Reference series*, 3013 EN).
- *Validation of competences and professionalisation of teachers and trainers* [Validação de competências e profissionalização de professores e formadores]. TNet Dossier nº 5, Cedefop, 2002.
- Colardyn, Danielle; Bjørnåvold, Jens: *Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States* [Validação da aprendizagem formal, não

Tal como nos processos de investigação e desenvolvimento tecnológico, o laboratório e a oficina devem estar profundamente interligados, sobretudo na fase de desenvolvimento e “comercialização”, devendo a implantação de modelos institucionais, técnicos e sociais de acreditação das competências garantir que os meios não desvirtuem os fins ou, inversamente, que os fins visados sejam uma realidade viável.

A avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos através da experiência

Alguns países vêm impulsionando processos de avaliação e acreditação de competências desde há algumas décadas, enquanto muitos outros estão a introduzir este tema na sua política social, laboral e formativa. Há razões de diferente natureza ⁽⁴⁾ subjacentes à aceitação da importância de acreditar oficialmente os conhecimentos profissionais adquiridos através da experiência profissional ou de sistemas não formais de aprendizagem. O conjunto de razões pode ser organizado em três categorias: razões sociopolíticas, laborais e estratégicas.

Entre as *razões sociopolíticas* podem destacar-se as três seguintes:

- (a) Em primeiro lugar, e como foi referido, existe uma razão de *justiça social e laboral*. As referências legais de um Estado de direito estão firmemente apoiadas na oficialização. No âmbito da promoção profissional esta oficialização exige, com frequência, a acreditação objectiva e documental de méritos e competências. As novas gerações dispõem, em grande parte, desta acreditação mas existem muitas pessoas que não tiveram a oportunidade de aceder aos conhecimentos profissionais através dos sistemas formais de aprendizagem, tendo-os adquirido através da sua experiência laboral, encontrando-se, as-

formal e informal: política e práticas nos Estados-Membros da UE]. *European Journal of Education*, vol. 39, nº 1, p. 70-89.

- *Common european principles for validation of non-formal and informal learning*. Final proposal from 'Working Group H' (Making learning attractive and strengthening links between education, work and society) of the objectives process [Princípios europeus comuns para a validação da aprendizagem não formal e informal. Proposta final do Grupo de Trabalho H (Tornar a aprendizagem atractiva e reforçar os laços entre ensino, trabalho e sociedade) sobre o processo relativo aos objectivos]. DG EAC B/1 JBJ D (2004).
- Descy, P.; Tessaring, M: *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report* [As bases da avaliação e o estudo do impacto. Terceiro relatório sobre a investigação em matéria de formação profissional na Europa: relatório de base]. Luxemburgo: EUR-OP, 2004 (*Cedefop Reference series*, 58).
- Loney, Tom: *Achieving the Lisbon Goal: the contribution of VET* [A prossecução do Objectivo de Lisboa: o contributo da EFP]. Relatório de síntese 4-11-04. Disponível em: http://www.vet-conference-maastricht2004.nl/pdf/bgstudy_ExecSummary.pdf

⁽⁴⁾ Uma análise das razões que impulsionam estes processos na América Latina é feita por Daniel Hernández em *Política en certificación de competencias en América Latina* [Política de certificação de competências na América Latina], Boletim nº 152 do Cinterfor, 2002. Também Bjørnåvold, Jens aborda as razões deste interesse em TTnet nº 5, p. 18.

sim, em situação de inferioridade perante os riscos gerados pela mobilidade profissional.

- (b) A sociedade do conhecimento, com a fugacidade dos conhecimentos e a sua imparável dinâmica, avaliza a necessidade de impulsionar sistemas de acreditação de conhecimentos obtidos ao longo da vida. As pessoas aprendem à medida que vivem, por vezes de forma subliminar, e, ainda que a formação inicial e o sistema educativo cumpram uma função de socialização e desenvolvimento de capacidades e conhecimentos básicos, são superados com uma certa rapidez pela evolução profissional. Por conseguinte, a bagagem de sobrevivência social e profissional que se adquire na juventude deve ir sendo actualizada e melhorada. Seria inimaginável exercer uma actividade profissional exclusivamente com os conhecimentos e capacidades que adquirimos na nossa etapa de formação inicial oficial. Como refere Hernández, D. ⁽⁵⁾, a formação inicial é mais o começo do que o final da etapa de aprendizagem. Consequência lógica deste facto é a incorporação de um instrumento legal de acompanhamento que facilite a acreditação dos novos conhecimentos adquiridos e que, a título complementar, fomente o desejo de aprender coisas novas.
- (c) *Coesão social e construção da Europa*. Como foi referido, alguns países da União estão a desenvolver sistemas de certificação oficial das competências, razão pela qual, para se evitar uma cisão no mercado laboral entre direitos dos trabalhadores e possibilidades de contratação das empresas, todos os países devem avançar em simultâneo.

Entre as *razões de tipo laboral* que afectam mais directamente o trabalhador podem destacar-se as quatro seguintes:

- A primeira razão tem a ver com a sua *proximidade em relação às políticas de emprego*. O reconhecimento objectivo das capacidades profissionais das pessoas tem repercussões em matéria de empregabilidade e, nalguns casos, a regulamentação do exercício profissional exige mesmo este reconhecimento oficial;
- A *motivação e satisfação profissional* das pessoas, juntamente com as possibilidades de progressão na carreira, são factores muito relevantes a ter em conta. Frequentemente, o reconhecimento oficial dos conhecimentos profissionais origina uma reviravolta em termos humanos e profissionais nos trabalhadores de certa idade;
- Outra vantagem importante do reconhecimento profissional é a *maior transparência* do mercado de trabalho, com o melhoramento dos processos de intermediação laboral, favorecendo a criação de padrões consistentes de referência para a contratação e para a relação entre empresários e trabalhadores.
- Perante a tendência para o aumento da mobilidade funcional, geográfica e profissional, a garantia da certificação das diferentes experiências e conhecimentos técnicos actua como *defesa perante turbulências la-*

⁽⁵⁾ Hernández, D.: *op. cit.*, p. 37.

borais⁽⁶⁾. O facto de um trabalhador de uma economia desenvolvida poder ocupar, em média, ao longo da sua vida profissional, entre cinco e oito postos de trabalho diferentes, numa ou em várias empresas, obriga à prestação de um serviço de apoio triplo: orientação profissional, certificação dos conhecimentos e formação para o emprego.

Existe, por último, uma importante razão do ponto de vista da *estratégia empresarial*. As diferentes teorias sobre a competitividade das empresas dão ênfase ao factor da qualidade dos recursos humanos como elemento determinante do seu êxito. O bom conhecimento e a gestão adequada das relações laborais e profissionais nas empresas são facilitados quando existe um sistema oficial e normalizado de reconhecimento objectivo das competências adquiridas⁽⁷⁾. Daqui advém uma consequência que envolve uma mutação organizativa: *reconhecer, facilitar e gerir o posto de trabalho como lugar de aprendizagem contínua*. Tal implica inserir nos acordos e direitos dos trabalhadores a possibilidade de exercerem tarefas qualificantes e trilharem percursos funcionais que permitam o acesso a perfis profissionais completos. No entanto, a estratégia empresarial supõe igualmente maiores vantagens, uma vez que se fomenta a funcionalidade e a polivalência das pessoas e, em certos casos, a acreditação oficial dos conhecimentos dos trabalhadores faz parte do conjunto de requisitos exigidos pelas normas de qualidade.

Princípios para a avaliação de conhecimentos profissionais ligados à experiência

Dado que a nossas competências e qualificações sofrem pois uma evolução, é lógico prever mecanismos para o seu reconhecimento nos aspectos com significado e relevância para o emprego. Esta ideia mestra é partilhada no seio da União Europeia, embora a forma de a implementar constitua um dos maiores obstáculos. A prova desse facto é que alguns países com grande experiência neste tipo de processos não conseguem pôr-se de acordo quanto a modelos e procedimentos universais para a avaliação e certificação dos conhecimentos profissionais obtidos informalmente ou através da actividade laboral.

Existem vários aspectos a analisar no contexto da avaliação e reconhecimento da experiência profissional para se poder avançar com uma política comum minimamente partilhada⁽⁸⁾.

⁽⁶⁾ Fries Guggenheim, Eric: *Movilidad y cohesión social* [Mobilidade e coesão social] em *Agora – V. op. cit.*

⁽⁷⁾ Mertens, Leonard: *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional* [A gestão segundo a competência profissional na empresa e a formação profissional]. Organização dos Estados Ibero-Americanos, Madrid, 1998.

⁽⁸⁾ Bjørnåvold, Jens, em *Validation of prior learning in training occupations in Europe* [Validação da aprendizagem prévia na formação profissional na Europa], TNet n.º 5, sintetiza os seguintes dois aspectos principais: como medir e como legitimar.

Construção social. A avaliação, acreditação e reconhecimento dos conhecimentos profissionais de uma pessoa não representam apenas uma técnica mas são, sobretudo, um processo de construção social em que a concertação e o acordo são essenciais ⁽⁹⁾: concertação entre trabalhador e avaliador, entre empresa e trabalhador ou entre a instituição responsável pela acreditação oficial e as empresas e associações. O valor das certificações oficiais e o seu reconhecimento estão estreitamente ligados ao grau de envolvimento dos diferentes intervenientes na sua instauração e, neste sentido, a proposta apresentada pelos agentes sociais europeus é animadora ⁽¹⁰⁾.

Tal como acontece com o dinheiro ⁽¹¹⁾, a capitalização de uma certificação só poderá ser efectiva se existirem “fundos”. Um sistema de emissão de certificações sem garantias nem reconhecimento do tecido produtivo apenas pode produzir documentos “inertes”, sem valor profissional e com um valor social muito escasso.

Oficialização. Trata-se do aspecto simétrico ou complementar do anterior. Um determinado grau de institucionalização e oficialização dos processos de avaliação e certificação das competências profissionais ajuda a garantir a qualidade e a dar valor social às certificações. Uma instituição oficial tem vantagens no que se refere à sua legalidade, neutralidade, objectividade e recursos disponíveis. Um centro oficial torna mais fácil uma referência física e legal, sendo a sua validade mais facilmente aceite pela sociedade ⁽¹²⁾. Os organismos e as instituições são uma via de oficialização, bem como as entidades e os órgãos autónomos de carácter técnico.

Financiamento. Uma vez estabelecido o objectivo de que um cidadão possa optar por ser avaliado pelas suas competências profissionais, é necessário um critério económico que concilie os meios e os fins. Pode dizer-se que o óptimo é inimigo do possível, ou seja, parece uma exigência desproporcionada o facto de, por exemplo, a avaliação e certificação das capacidades profissionais de um soldador no exercício das suas funções, sem acreditação oficial, obrigarem este a submeter-se a todas as múlti-

⁽⁹⁾ Vicent Merle salienta a importância do acordo e da concertação acima de tudo. Ver *La evolución de los sistemas de validación y certificación* [A evolução dos sistemas de validação e certificação], Revista Europeia de Formação Profissional, nº 12, 1997

⁽¹⁰⁾ *Framework of actions for the lifelong development of competencies and qualifications* [Quadro de acções para o desenvolvimento ao longo da vida das competências e qualificações]. CES, UNICE, CEEP, UEAPME. Bruxelas, 2002.

⁽¹¹⁾ Esta comparação foi usada por vários autores. Ver Bjørnåvold, Jens, *¿Una cuestión de fe? Las metodologías y los sistemas para evaluar aprendizajes no formales requieren una base de legitimidad* [Uma questão de fé? As metodologias e os sistemas para avaliar aprendizagens não formais requerem uma base de legitimidade], Revista Europeia de Formação Profissional, nº 12, *op. cit.*

⁽¹²⁾ É esta uma das características que María Irigoien e Fernando Vargas atribuem à certificação de competências em *Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas* [Certificação de competências. Do conceito aos sistemas]. Boletim nº 152 do Cinterfor, *op. cit.*

plas provas possíveis decorrentes dos correspondentes critérios de avaliação. Parece mais razoável agrupar conjuntos de capacidades e estabelecer, de preferência, sistemas contextualizados e agrupados para a sua avaliação. O custo de avaliação de uma unidade de competência para um trabalhador não devia ultrapassar um montante de, por exemplo, 100 euros (aproximadamente 1 euro por hora de formação).

Outro ponto crítico, complementar da questão dos custos, é saber quem paga a despesa associada ao processo de avaliação das competências. Há três possibilidades básicas, com as combinações de cofinanciamento daí resultantes: o trabalhador, a empresa e a administração.

Acessibilidade face à cisão profissional. Do mesmo modo que uma sociedade que põe em circulação um “valor”, como é o caso do dinheiro, gera uma certa divisão entre os que o têm e os que não o têm, a colocação em circulação de credenciações oficiais das competências adquiridas através da experiência pode gerar um determinado nível de divisão. Quando esta divisão se baseia na objectividade da avaliação (válida e fiável) e na igualdade de acesso (democratização e alargamento) pode dizer-se que é uma divisão positiva. Tal significa que um trabalhador deve poder fazer face, do ponto de vista económico, ao processo de reconhecimento das suas competências, devem existir possibilidades laborais para compatibilizar o trabalho e o reconhecimento profissional, deve existir um sistema equilibrado territorialmente e, finalmente, devem facultar-se ao trabalhador as chaves para que este possa interagir com os agentes do sistema (informação, capacidade para organizar o seu dossiê, orientação e acompanhamento para superar todo o tipo de dificuldades, etc.). Caso contrário, pode emergir um sistema negativo de avaliação que gere verdadeiros riscos de ruptura entre profissionais: entre os que trabalham nas cidades e os que o fazem em zonas rurais, entre os que dispõem dos sistemas corporativos para aceder mais facilmente ao seu reconhecimento profissional e os que estão mais isolados, entre os que têm capacidade económica para cofinanciar as despesas do processo e os que têm rendimentos mais baixos, entre os que possuem a formação e as capacidades de relacionamento com o sistema e os que não dispõem destas capacidades. A instauração e generalização das políticas de acreditação devem tornar visíveis as resoluções destes conflitos.

Integração de serviços. Um processo de acreditação das competências deve ter uma estreita relação com os sistemas de informação, aconselhamento e orientação profissional. Quando, voluntária ou obrigatoriamente, uma pessoa se vê confrontada com a mobilidade geográfica ou funcional, deve poder ter acesso aos comprovativos adequados dos seus conhecimentos laborais; por isso, a informação e o aconselhamento prestados por uma determinada organização de trabalhadores ou um serviço de emprego devem incluir a possibilidade de o trabalhador se “munir” do documento oficial que acredite os seus conhecimentos até essa data.

Efeitos civis da acreditação. Não há dúvida de que o reconhecimento oficial de determinados conhecimentos profissionais traz satisfação pessoal aos visados. Efectivamente, muitas pessoas apresentam apenas esta contrapartida como justificação para participarem no processo. Deve, no entanto, existir também um reconhecimento e uma avaliação civil da acreditação.

Os efeitos civis de qualquer acreditação estão directamente relacionados com a própria participação dos diferentes intervenientes. A construção social, referida anteriormente, é condição necessária para dotar um certificado de valor tangível. Por exemplo, parece lógico pensar que o reconhecimento institucional da acreditação de uma qualificação para o acesso a um posto de trabalho oficial apenas pode admitir-se na sequência da intervenção da administração no processo de avaliação, reconhecimento e registo. De igual modo, a aceitação pela empresa, pública ou privada, da acreditação de uma unidade de competência por parte de um trabalhador estará sujeita, pelo menos, às duas condições básicas seguintes: que a unidade de competência esteja directamente relacionada com a actividade laboral e que haja garantia de que o indivíduo possui realmente as competências certificadas. Em suma, o sistema deve ser credível.

Transferibilidade. Um dos problemas mais importantes a resolver no próprio modelo é obter um determinado nível de transferência das competências e qualificações entre os diferentes sectores e ocupações. Certificar habilitações profissionais características de uma determinada profissão num tipo de empresa e num dado momento pode ser muito adequado circunstancialmente para essa empresa e para um grupo concreto de trabalhadores, sendo o grau de identificação entre acreditação e desempenho profissional muito alto nesse dado momento. No entanto, a transferibilidade para outros contextos e momentos pode ser muito baixa. Pelo contrário, a certificação de competências excessivamente gerais pode impedir o reconhecimento destes conhecimentos nos postos de trabalho, além do que é extemporâneo certificar o trabalho em equipa, a criatividade ou a competência comunicativa. Seguramente, como disse Aristóteles, a virtude está no meio-termo.

Avaliação de capacidades complexas e valores. Qualquer trabalhador técnico é, em primeiro lugar, uma pessoa com valores humanos, éticos e democráticos. Mais ainda, esta abordagem do profissionalismo incorpora igualmente esses elementos qualitativos da personalidade. No entanto, também fazem parte do profissionalismo outras capacidades complexas da pessoa: o trabalho em equipa, a resolução de problemas, a criatividade, etc.

Um dos desafios destes processos é ir ao âmago da profissionalidade e fragmentá-la em diferentes competências que, ao mesmo tempo que dão resposta a um conceito completo e global da qualificação, permitam contornar os importantes problemas metodológicos e éticos associados à ava-

liação destas evasivas características singulares. Determinar os limites éticos da avaliação das competências e conhecer as possibilidades de dividir o todo nas suas partes constituintes, de tal maneira que a soma das mesmas garanta razoavelmente esse “todo”, é uma questão apaixonante que deveria ser debatida pelos investigadores ligados a este campo.

O risco de um neo-taylorismo em termos de competências e formação pode vir a revelar-se pernicioso para as razões que justificam a vontade de promover um sistema de avaliação e reconhecimento profissional. Convém não esquecer alguns antecedentes, nas décadas de sessenta e setenta, quando se aplicavam técnicas comportamentais com uma excessiva fragmentação de tarefas para a avaliação de qualificações profissionais⁽¹³⁾.

Modelo de intervenção. São muitas as formas de abordar a avaliação das capacidades profissionais e competências da força de trabalho, mas existem alguns princípios claros de intervenção.

Além dos aspectos relacionados com o quadro geral abordado anteriormente, há que não esquecer que “*o problema são os detalhes*”, e que problemas menores podem destruir a motivação do trabalhador, as expectativas da empresa ou o papel neutral do avaliador⁽¹⁴⁾.

Quando se promovem dimensões socialmente desconhecidas, como o próprio processo de reconhecimento dos conhecimentos obtidos de maneira informal, é importante garantir um modelo que cuide dos pequenos detalhes e dos protocolos de actuação. Tal não significa que o assessor-orientador, o avaliador ou o próprio candidato fiquem imersos na burocracia, mas sim que se dêem respostas a múltiplas pequenas perguntas: onde deverei dirigir-me para obter informações, aconselhamento e ajuda ou para apresentar uma reclamação? Como e quando posso iniciar o processo? Que valor tem a acreditação que posso obter? Como está o reconhecimento de competências previsto no acordo sectorial ou de empresa? Que passos deve dar uma empresa que deseje iniciar a gestão dos seus recursos humanos através do reconhecimento das competências dos seus trabalhadores? Nestes processos, que atitude e formação específicas devem ter os avaliadores e orientadores? Que ferramentas informáticas de auto-avaliação e posicionamento do candidato existem? Como posso aceder às mesmas? Que protocolos de intercâmbio de informações devem existir entre as organizações de trabalhadores e de empresas, os serviços de emprego e os serviços educativos? Que relação existe entre as qualificações de diferentes países? Que modelo documental de certificação se vai utilizar para permitir a mobilidade no seio da União Europeia?

⁽¹³⁾ Ver Vossio, Raimundo, *Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas* [Certificação e normalização de competências. Origens, conceitos e práticas], p. 54 do Boletim nº 152 do Cinterfor, 2002.

⁽¹⁴⁾ Ollin, Ros e Tucker, Jenny. *The NVQ and GNVQ Assessor Handbook* [O manual dos assessores em qualificações profissionais nacionais e qualificações profissionais nacionais gerais]. Londres: Kogan Pape, 1997.

Quais os critérios e tipo de planificação a desenvolver no processo de avaliação? ...

Em alguns países avançou-se substancialmente na realização de um modelo que integra as fontes jurídica, profissional, metodológica, económica e democrática. Na maior parte deles está a avançar-se no sentido de dar respostas eficazes e eficientes a uma procura que pode ultrapassar a capacidade financeira e de gestão de empresas, organizações e instituições. É importante recordar que esta política envolve um grande número de pessoas: um em cada dois trabalhadores (com variações entre zonas e países) não possui uma acreditação oficial das competências que desenvolve no seu trabalho.

O risco de ser avaliado. Costuma dizer-se que a avaliação “é o jardim oculto do currículo”, uma vez que nela se reúnem múltiplas e complexas questões relacionadas com a estrutura social, os valores e os aspectos técnicos e metodológicos mais complexos. Se tal acontece nos sistemas formais de aprendizagem, quando nos aventuramos na emissão de um juízo de valor sobre um trabalhador profissional adulto isso ainda é mais óbvio. Por exemplo, um trabalhador especializado cujos conhecimentos já são reconhecidos na sua empresa pode ter sérias dúvidas sobre se deve enveredar pelo processo de avaliação e reconhecimento oficial das suas competências. Em alguns casos, o risco pessoal e profissional de pôr o seu saber em dúvida, se for submetido a um juízo sumaríssimo, pode fazê-lo desistir, ou mesmo levá-lo a recusar estes processos.

Deste problema devem retirar-se vários ensinamentos importantes para a actuação, merecendo destaque os dois que se seguem. Em primeiro lugar, deve dar-se a conhecer previamente o que será avaliado, como e quando. Isso implica que se faça uma primeira análise da proximidade do conhecimento profissional acreditável em relação às competências que vão ser avaliadas. Através de processos de acompanhamento directos ou indirectos, usando ferramentas de auto-avaliação e posicionamento, deverá obter-se uma auto-avaliação preliminar que, caso seja positiva, garantirá a correspondente acreditação a um nível elevado. Por último, e em segundo lugar, os avaliadores devem levar em conta um ensinamento para a sua actuação que consiste em centrar o processo na certificação do que se sabe, não do que se desconhece. Deve reconhecer-se mais do que sancionar. Como disse Eric Fries Guggenheim ⁽¹⁵⁾, não há pessoas que não tenham virtudes.

Motivação. Para que uma pessoa decida dedicar tempo, esforço e dinheiro a um processo de avaliação da sua experiência ou dos seus conhecimentos, a sua motivação deve ser clara. Alguns destes motivos podem estar mais estreitamente relacionados com a satisfação do reconhe-

⁽¹⁵⁾ Fries Guggenheim, É.: *Movilidad y cohesión social* [Mobilidade e coesão social]. Agora V. *op. cit.*, p. 68.

cimento profissional de um conjunto de conhecimentos. De igual modo, o posicionamento de um trabalhador perante uma determinada qualificação sectorial pode orientá-lo no seu itinerário de formação contínua no futuro. Outro tipo de razões para levar a cabo um processo de avaliação são as razões exógenas: mobilidade profissional, progressão laboral na própria empresa, maior estabilidade no emprego ou exigências legais de qualificação oficial.

No que diz respeito a dispor da motivação suficiente para não apenas iniciar mas também finalizar um processo de avaliação das competências profissionais, há dois aspectos a ter em conta. Temos, em primeiro lugar, o interesse e as circunstâncias profissionais e familiares do trabalhador e, em segundo, os sistemas de acompanhamento e apoio. Quanto ao primeiro aspecto não há dúvida de que as facilidades e apoio que a própria empresa lhe possa dar constituem uma grande ajuda: horários flexíveis, turnos adaptados, aprendizagem na própria empresa, etc. No que toca aos sistemas de apoio oficial, é indubitável que devem fazer parte das condições da oferta de um sistema de certificação profissional.

Reuniões de informação, aconselhamento personalizado, orientação tutorial e acompanhamento são fórmulas que facilitam uma motivação e interesse sustentado no tempo. Os serviços de aconselhamento e acompanhamento profissional são especialmente importantes nos casos de maior debilidade socioprofissional.

Avaliadores homologados. A figura do avaliador de competências não deve confundir-se com a do formador-avaliador. É importante separar, do ponto de vista dos conceitos, a avaliação das competências do processo de aprendizagem formal. Este deve obrigar o professor/formador, quando for também avaliador, a fazer um esforço importante para interpretar o sentido da avaliação numa situação não necessariamente ligada a um processo de formação.

Os avaliadores devem conhecer as técnicas, os limites e as possibilidades da avaliação. Mas, além disso, devem possuir um apurado sentido de equidade e fiabilidade, bem como determinadas capacidades de relacionamento interpessoal.

Além de todos os conhecimentos e capacidades descritas, um avaliador deve possuir um elevado domínio do sistema de qualificações correspondente, que servirá de ponto de referência técnico dos seus juízos de avaliação. Outro domínio de conhecimentos de grande relevância para a avaliação da qualificação é o que diz respeito ao ambiente socioprofissional e organizacional da empresa. Pelas razões aduzidas, é necessário homologar os avaliadores. Num certo sentido, deve começar a desenvolver-se o sistema de avaliação e certificação das competências através da acreditação e homologação dos avaliadores, o que, tendo em consideração que a experiência profissional adquirida nesta vertente ainda é incipiente, obrigaria a formalizar a aprendizagem de técnicas e atitudes profissionais pertinentes.

O serviço de avaliação das competências, em última instância, delega a sua fiabilidade, credibilidade e resultados no trabalho das pessoas, quer se trate de orientadores ou avaliadores. Cuidar das próprias competências, bem como do próprio sistema de formação, acreditação e homologação destes profissionais, deve fazer parte das acções preliminares com vista à sua instauração.

Projecto de avaliação, reconhecimento e acreditação das competências. O caso de Navarra.

A lei das qualificações e da formação profissional ⁽¹⁶⁾ e as normas que a secundam fornecem, em Espanha, um quadro legal para sistematizar e generalizar um modelo de formação, orientação e reconhecimento profissional. Este modelo está no seu início e só quando tiverem decorrido alguns anos saberemos se é capaz de preencher as expectativas sociais, institucionais e económicas que lhe estão subjacentes.

Navarra é uma região espanhola com um elevado grau de autonomia nas suas decisões políticas e que apresenta um importante desenvolvimento económico: o PIB por habitante é 5 % superior à média da UE ⁽¹⁵⁾ e a taxa de desemprego é inferior a 5 % ⁽¹⁷⁾, apresentando o mercado de trabalho uma percentagem importante da população activa que não dispõe de acreditação oficial da suas competências profissionais. O Departamento de Educação do Governo de Navarra lançou, há alguns anos, diversos projectos-piloto com vista à progressão neste domínio. Descrevemos abaixo um destes projectos.

A nível nacional, o Conselho Geral da Formação Profissional, órgão de aconselhamento do Governo espanhol em matéria de formação profissional, que é integrado por representantes das administrações públicas e das principais organizações empresariais e sindicais, referendou o desenvolvimento do projecto ERA de avaliação, reconhecimento e acreditação das competências adquiridas, que seria coordenado a nível nacional pela Direcção-Geral de Educação, Formação Profissional e Inovação Educativa, com a colaboração do Instituto Nacional de Cualificaciones e do Instituto Nacional de Empleo.

Era objectivo do projecto ERA experimentar e aperfeiçoar, pela primeira vez com alcance nacional, uma metodologia para a avaliação, o reconhecimento e a acreditação da experiência adquirida pelos trabalhadores através da prática laboral e de outras vias não formais e informais de aquisição.

⁽¹⁶⁾ Disponível em <http://wwwn.mec.es/educa/formacion-profesional/files/LeyCualifyFP.pdf>

⁽¹⁷⁾ Mais informação em:

<http://www.navarra.es/home-es/Navarra/Asi+es+Navarra/Navarra+en+cifras/>

Em Navarra, o Conselho Navarro da Formação Profissional, integrado por representantes dos departamentos de ensino, trabalho e dos agentes sociais, apoiou a participação da nossa comunidade no projecto, e o Instituto Navarro das Qualificações, dependente do Serviço de Formação Profissional do Departamento de Ensino, encarregou-se da aplicação e coordenação do projecto nesta região.

Concepção do projecto: fases e instrumentos

O projecto ERA foi concebido para avaliar os candidatos em unidades de competência correspondentes às únicas certificações actualmente reconhecidas a nível oficial em Espanha: os certificados de profissionalização, concedidos pelos serviços de emprego, e os títulos de formação profissional específica, emitidos pelo sistema educativo regulamentado. Foram, assim, escolhidos determinados sectores profissionais e, dentro deles, unidades de competência de nível 3 da CITE (Classificação Internacional Tipo da Educação), existindo um elevado grau de coincidência em ambas as estruturas de certificação. A partir destas unidades de competência, diversos grupos de peritos, integrados por docentes e profissionais das empresas, elaboraram padrões de referência de competências unificados para cada sector.

Ao mesmo tempo estipulou-se que o processo de avaliação se realizaria em duas comunidades autónomas para cada sector profissional, para se poder efectuar posteriormente uma comparação de resultados. No caso de Navarra avaliaram-se unidades de competência correspondentes às profissões de jardineiro e de profissional de apoio domiciliário. O projecto desenrolou-se em quatro fases entre Junho e Dezembro de 2003.

Fase de informação

O processo de informação dos trabalhadores que pudessem estar interessados em participar neste projecto afigurava-se de importância primordial, dado que esta era a primeira iniciativa de âmbito estatal destinada a avaliar as competências adquiridas através da experiência, pelo que não existia uma cultura prévia para estes procedimentos. Fez-se, por isso, um importante esforço informativo em Navarra para chegar aos trabalhadores que pudessem estar interessados na proposta.

Considerando que se tratava apenas de duas profissões e que a Comunidade de Navarra tem cerca de meio milhão de habitantes, a participação de quase quinhentas pessoas nas reuniões informativas onde o projecto foi exposto em pormenor dá uma ideia do interesse suscitado por esta iniciativa.

Fase de selecção

As directrizes gerais do projecto estipulavam que o processo de avaliação das competências deveria abranger, em cada comunidade, cerca de vinte pessoas por cada sector profissional, uma vez que os limites temporais para o desenvolvimento do projecto assim o exigiam. Tornou-se, por is-

so, necessário levar a cabo um processo de selecção entre as pessoas interessadas em participar. Em Navarra decidiu-se que o único critério de selecção de candidatos seria a antiguidade, acreditada documentalmente, no desempenho das profissões afectas ao projecto. Desta forma foram finalmente seleccionados vinte e dois candidatos por profissão.

Fase de orientação

A equipa responsável pela execução desta fase era composta por três orientadoras, que realizam habitualmente tarefas de orientação profissional no âmbito da administração laboral ou das organizações sindicais. Toda a equipa de orientação, bem como a de avaliação, mencionada mais adiante, tinham recebido formação específica para desenvolver o projecto da equipa técnica, que o coordenava a nível estatal.

Esta fase tinha vários objectivos:

- Conhecer o candidato. Para isso era necessário fazer uma compilação das suas aprendizagens anteriores e da sua experiência laboral, bem como indagar as suas motivações para participar no projecto e as suas aspirações.
- Ajudar o candidato na sua auto-avaliação. Com esta finalidade, a orientadora trabalhou com cada candidato o guia de auto-avaliação, documento elaborado por peritos de cada profissão e de aplicação a nível estatal.
- Tomar uma decisão sobre a continuidade no processo. Coube à orientadora, perante os resultados do guia de auto-avaliação e das suas conversas com cada candidato, decidir se este estava em condições de passar à fase de avaliação. Pretendia-se que fosse uma decisão conjunta e aceite pelo candidato, o qual, caso não fosse proposto para a fase seguinte, receberia orientação sobre a formação complementar de que necessitava.
- Ajudar o candidato a preparar a fase de avaliação. Uma vez decidida a continuidade do candidato no projecto, a orientadora aconselhou e ajudou cada candidato a elaborar o seu dossiê individual de competências.

Todos os candidatos de jardinagem e dezoito dos vinte e dois candidatos do apoio domiciliário superaram esta fase de orientação.

Fase de avaliação

A proposta inicial do projecto estipulava que se designasse um avaliador por cada cinco candidatos. Não obstante, e dado tratar-se de um projecto experimental, em Navarra decidiu-se que a avaliação de todos os candidatos seria realizada por uma equipa de duas pessoas por profissão. Cada equipa era constituída por um profissional especializado no domínio de actividade correspondente e um profissional da formação na especialidade objecto de acreditação. Deste modo pretendia-se garantir a homogeneidade de critérios de avaliação e que o trabalho conjunto dos avaliadores permitisse fazer uma melhor "avaliação da própria avaliação". Na realidade, em alguns casos os avaliadores actuaram alternadamente co-

mo avaliadores e observadores da avaliação, para aperfeiçoar ao máximo o processo ao longo do seu próprio desenvolvimento.

Os instrumentos utilizados pelos avaliadores para verificar as competências dos candidatos foram variados: dossiê individual de competências, entrevista profissional com o candidato, observação directa da experiência profissional do candidato no seu local de trabalho ou simulação da mesma num ambiente adequado, provas escritas complementares, etc. Todos estes instrumentos tinham como referência geral o guia de provas de competência (“Guía de evidencias de la competencia”). Este documento, elaborado também por peritos de cada profissão e com valor para todas as entidades estatais, é o documento de apoio aos avaliadores mediante o qual estes podem avaliar as provas de competência apresentadas pelo candidato, com o objectivo de emitir o respectivo juízo de competência.

No caso de Navarra, foi feito sistematicamente o estudo do *dossier* individual de competências, a entrevista profissional e pelo menos uma simulação da experiência profissional, além de outras provas em casos concretos.

De acordo com os resultados finais, 21 candidatos de jardinagem e 17 auxiliares domiciliários foram considerados competentes nas unidades em que foram avaliados. Os seis candidatos que não obtiveram aproveitamento numa ou noutra fase receberam orientação profissional sobre a oferta formativa adequada às suas necessidades.

Avaliação do projecto

A avaliação do projecto construiu-se segundo a perspectiva dos diversos intervenientes.

A visão dos candidatos

Para recolher a opinião dos candidatos realizaram-se 34 inquéritos preenchidos por pessoas que tinham cumprido todas as fases do processo. O inquérito foi concebido com uma estrutura de resposta aberta, que permitia a avaliação dos diferentes factores organizativos, pessoais, profissionais, etc. Os resultados da apreciação dos candidatos foram os seguintes:

- (a) É difícil a compreensão inicial do processo por não haver conhecimento nem experiências prévias quanto a procedimentos para acreditação das competências adquiridas através da prática profissional, ainda que o trabalho posterior com as orientadoras tenha clarificado perfeitamente o procedimento;
- (b) Torna-se complicado compilar todas as provas necessárias para inclusão no dossiê individual de competências. Estes problemas revelaram ter origens diversas: dissolução das empresas ou dificuldades em contactar antigas empresas, dificuldade em obter uma certificação pormenorizada das actividades realizadas na empresa ou em certificar os conteúdos de actividades de formação, etc. ;

- (c) A superação deste processo permitir-lhes-á conseguir o reconhecimento social da profissão, obter satisfação e realização pessoais, ampliar as suas perspectivas de formação, de promoção profissional e de melhoria das competências profissionais, bem como contar com a acreditação oficial das suas competências, entre outros aspectos.

A visão da equipa técnica

A equipa técnica de orientadoras e avaliadores concorda numa avaliação do desenrolar do processo globalmente positiva, uma vez que os objectivos propostos foram, em grande medida, alcançados. Ao nível das considerações mais pormenorizadas salientam:

- (a) Ser de primordial importância o processo de orientação dos candidatos, assim como a coordenação entre as equipas de orientação e avaliação;
- (b) Serem fundamentais os instrumentos de referência do processo – guias de auto-avaliação e de comprovação das competências – para o seu correcto desenvolvimento;
- (c) Ser imprescindível um clima de confiança mútua entre candidatos e técnicos para um desenvolvimento adequado do processo de orientação e avaliação, circunstância verificada ao longo desta experiência;

Os instrumentos de avaliação mais valiosos são a entrevista profissional e a observação ou simulação da prática profissional, ao passo que o dossiê de competências não deu o resultado que seria de esperar, em geral por falta de concretização devida a uma insuficiente participação das empresas. Não obstante, concluem que, sempre que possível, a observação da prática profissional do candidato deve realizar-se numa situação real de trabalho, para minimizar a influência que um ambiente estranho possa exercer sobre o desempenho dos candidatos.

A visão dos coordenadores do projecto

O *Instituto Navarro de Cualificaciones* realizou um acompanhamento rigoroso e uma coordenação do desenvolvimento do projecto em Navarra. Concluído este, e permitindo os resultados obter uma perspectiva de conjunto, chegou-se a uma série de interessantes conclusões:

- Existe uma importante procura social para o estabelecimento de sistemas que permitam a avaliação, o reconhecimento e a acreditação das competências adquiridas através da experiência profissional e de outras vias não formais e informais de aquisição. Esta procura é fundamentada em motivações muito diversas, algumas das quais não são suficientemente valorizadas da forma habitual – como a satisfação e a realização pessoal do trabalhador, o reconhecimento social da profissão, a interacção com outros profissionais afins ou a abertura de vias para uma maior e melhor formação.
- É necessário fazer um importante trabalho de difusão da cultura de acreditação das competências adquiridas, entre a população em geral e en-

tre os trabalhadores e as empresas em particular. Em Espanha não existe ainda suficiente consciência da importância e consequências destes procedimentos. Por um lado, a empresa manifesta o seu interesse dar visibilidade às competências dos seus trabalhadores mas, por outro, fica a aguardar a resolução do reconhecimento das mesmas em termos de promoção profissional, salarial, etc. Será preciso intensificar o diálogo social, especialmente entre a empresa e os trabalhadores, para que estes procedimentos adquiram suficiente robustez e dêem os frutos necessários à sua consolidação.

- A coordenação e cooperação entre as equipas de orientação e avaliação são fundamentais para que o processo seja o mais ajustado possível às características individuais de cada candidato. Além disso, a selecção dos orientadores e avaliadores que participam nestes processos é muito importante, uma vez que, juntamente com a necessária idoneidade técnica, devem tomar as atitudes ajustadas à correcta evolução desses processos.
- Estes procedimentos constituem uma fonte de informação privilegiada para a concepção das ofertas de formação contínua para trabalhadores.
- Uma vez obtida a generalização dos procedimentos de avaliação e acreditação, calcula-se que os custos derivados se revelem razoáveis. De acordo com a nossa experiência, o custo de certificação de uma unidade de competência ⁽¹⁸⁾ oscila entre 100 e 200 euros, o que significa que o seu eventual co-financiamento entre empresa, trabalhador e administração implica despesas moderadas.
- Ainda que este processo esteja centrado numa avaliação sumativa, a componente de avaliação formativa não é negligenciável, uma vez que a pessoa avaliada adquire consciência da suas competências e recebe um importante estímulo para progredir na sua área profissional. Nesta nossa experiência específica todos os candidatos que foram avaliados positivamente receberam a proposta de realizar uma formação complementar adaptada, o que permitiu que mais de 90% deles obtivessem, num prazo de seis meses, o título oficial da correspondente formação profissional regulamentada concedida pelo sistema educativo.
- Consideramos que este procedimento é válido, fiável e reproduzível. Na realidade, várias regiões autónomas espanholas prosseguem experiências de avaliação de competências baseadas neste modelo.
- A estrutura do novo Catálogo Nacional de Qualificações Profissionais permitirá que os processos de validação se centrem ainda mais na valorização dos resultados da aprendizagem (*learning outcomes*), como sugerem as propostas nascidas do processo de Copenhaga.

⁽¹⁸⁾ Esta estimativa foi feita pressupondo um processo já consolidado, contando com padrões de competência e elaborados guias de avaliação, bem como com equipas de orientação e avaliação devidamente formadas.

- A consequência desta abordagem no procedimento de validação será o aumento da transferibilidade entre os diferentes contextos de aprendizagem e a maior transparência e mobilidade transnacional, especialmente quando se consolide o processo de criação do sistema europeu de transferência de créditos no âmbito da formação profissional ⁽¹⁹⁾.

Para concluir

O objectivo da Comissão Europeia de que o conjunto dos Estados-Membros da União Europeia assumam a liderança da economia mundial requer, entre outras medidas de importância crítica, que a qualificação profissional dê uma atenção específica aos seus recursos humanos. A característica que, além disso, deverá conduzir a Europa ao contexto internacional é o desenvolvimento equilibrado do espaço económico e social. A história da velha Europa assegura uma maior sensibilidade do que noutras zonas para o fortalecimento dos modelos sociais que zelem também pelo bem-estar das pessoas.

Integrar e compatibilizar políticas sociais e económicas é o grande desafio do séc. XXI. Por conseguinte, os processos de avaliação, reconhecimento e acreditação das competências ligados à experiência laboral fazem parte do reduzido e selecto repertório de acções que permitem avançar, simultaneamente e com grandes sinergias, nas dimensões económica e social. Não percamos esta oportunidade. ■

Bibliografia

- Bjørnåvold, J. *Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2000. (Cedefop Reference series, 3013).
- Bjørnåvold, J. *Validation of competences and professionalisation of teachers and trainers*. Tinet Dossier, N.º 5. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2002. (Cedefop Reference series, 3024).
- Colardyn, Danielle; Bjørnåvold, Jens. *Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States*. In: *European Journal of Education*, 2004, Vol. 39, N.º 1, p. 70-89.

⁽¹⁹⁾ *Towards a European qualifications framework (and a credits transfer system for vocational education and training)* [Para um quadro europeu de qualificações (e um sistema de transferência de créditos para a educação e formação profissional)]. Comissão Europeia. Direcção-Geral da Educação e da Cultura. Bruxelas, 3 de Dezembro de 2004. Disponível em: www.vetconference-maastricht2004.nl/doc/EQF_Maastricht.doc

- Comissão Europeia, Direcção-Geral da Educação e da Cultura. *Towards a European qualifications framework (and a credits transfer system for vocational education and training)*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 3 de Dezembro de 2004.
- Comissão Europeia, Direcção-Geral da Educação e da Cultura. *Common European principles for validation of non-formal and informal learning*. Final proposal from 'Working Group H' (Making learning attractive and strengthening links between education, work and society) of the objectives process. Bruxelas: 3 de Março de 2004, (DG EAC B/1 JBJ D).
- Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. "The Copenhagen Declaration"*.
- Descy, P.; Tessaring, M. *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004. (Cedefop Reference series, 58).
- Framework of actions for the lifelong development of competencies and qualifications*. Bruxelas: CES, UNICE, CEEP, UEAPME, February 2002.
- Fries Guggenheim, É. *Movilidad y cohesión social*. Agora V: Detecção, avaliação e reconhecimento de competências não formalizadas. Salónica: Cedefop, 1999, p. 55-70. (Cedefop Panorama series, 46).
- Hernández, D.: *Política de certificación de competencias en América Latina. Competencia laboral y valoración del aprendizaje*. In: *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, Nº 152, p.31-50. Montevideo: Cintefor/OIT, 2002.
- Irigoin, M.; Vargas, F. *Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas. Competencia laboral y valoración del aprendizaje*. In: *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, Nº 152, p. 75-88. Montevideo: Cintefor/OIT, 2002.
- Leney, Tom. *Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET*. Final report to the European Commission. The Lisbon-to-Copenhagen-to-Maastricht Consortium Partners. Londres: Qualifications and Curriculum Authority, 2004.
- Merle, V. A evolução dos sistemas de validação e de certificação. Quais os modelos possíveis e quais os desafios para a França? In: *Revista Europeia "Formação Profissional"*, Nº 12, p. 37-49. Disponível na Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-12/12-pt.pdf>
- Mertens, L. *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, programa IBERFOR, 1998.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Espanha: 2002.
- Ollin, R.; Tucker, J. *The NVQ and GNVQ Assessor Handbook*. Londres: Kogan Page, 1997.

Vossio, R. *Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. Competencia laboral y valoración del aprendizaje.* In: *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, N.º 152, p. 51-74. Montevideo: Cintefor/OIT, 2002.

Duas ou três vias de ensino profissional?

Balanço e situação actual em Espanha (1)

Rafael Merino

Professor associado e professor auxiliar do Departamento de Sociologia da Unidade de Sociologia da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Autónoma de Barcelona desde 1993. Actualmente é professor doutor auxiliar. Investigador desde 1992 do GRET (Grupo de Investigação sobre a Educação e o Trabalho) da referida universidade, desenvolvendo linhas de investigação sobre a transição da escola para o trabalho, formação profissional e juventude.

RESUMO

O artigo retrança a evolução da formação profissional resultante das reformas legislativas de 1970, 1990 e 2002. Discute-se até que ponto se introduziu a formação profissional no sistema educativo, ou seja, até que ponto se converteu em formação profissional regulamentada e quais as vias de ensino resultantes dessa evolução. As vias de ensino são o resultado da combinação das vertentes que definem os sistemas educativos e a acção social dos indivíduos e agentes sociais. Apesar das reformas educativas, os tipos de vias de ensino profissional apresentam uma certa continuidade.

Palavras-chave:

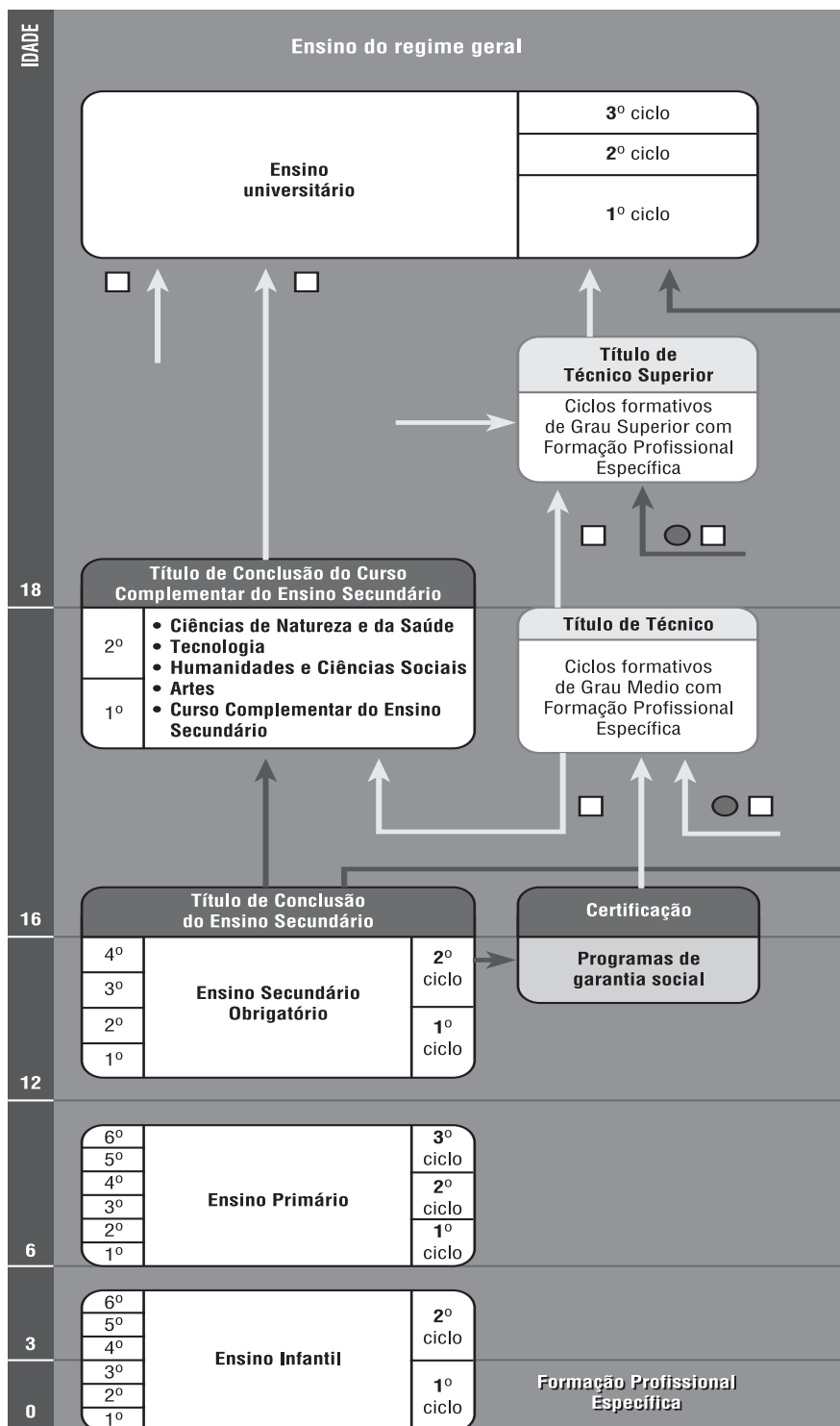
Training policy;
comprehensive school;
post secondary education;
educational reform;
educational legislation;
educational system

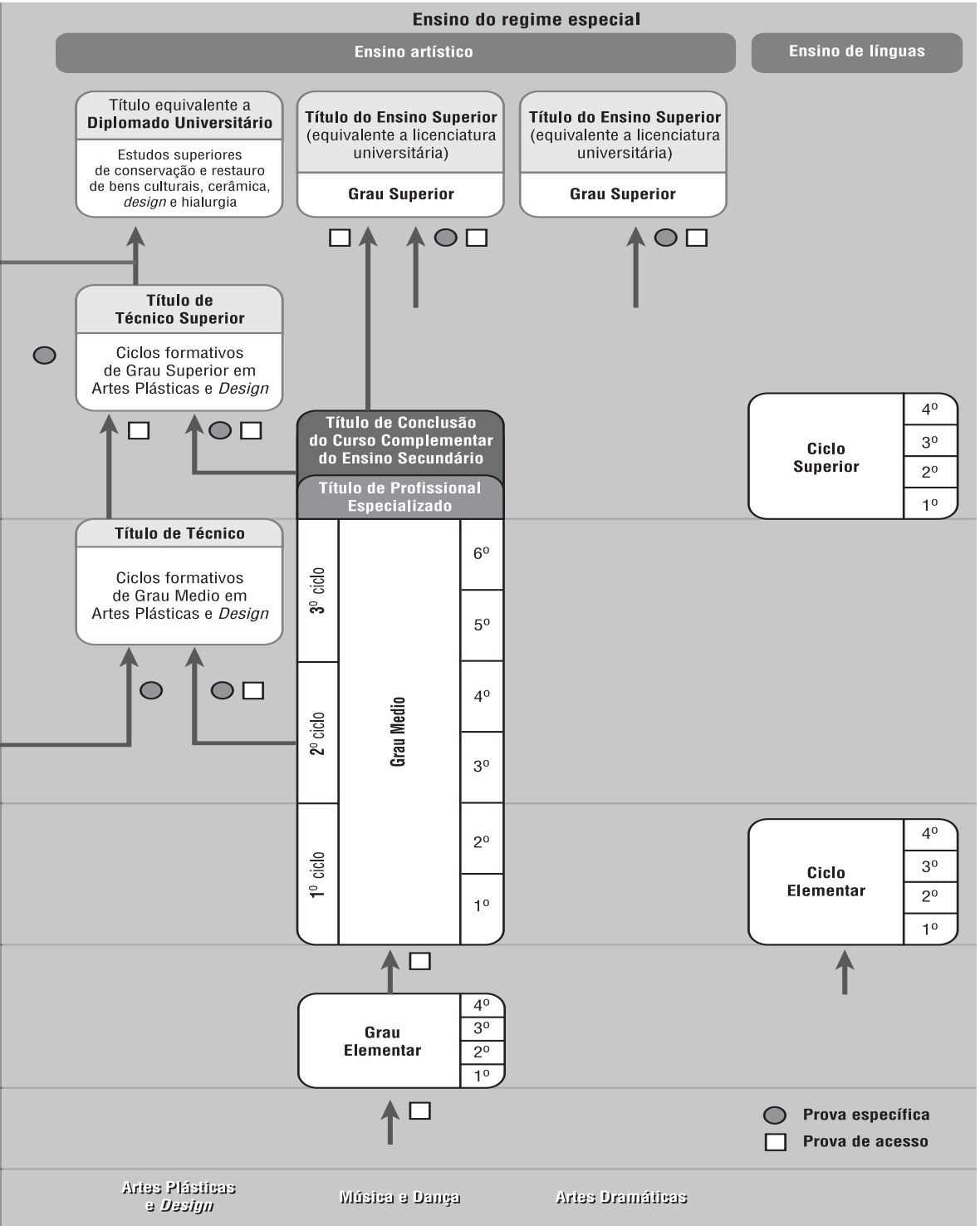
(1) Este artigo é uma reflexão a partir da investigação efectuada para a tese de doutoramento do autor, intitulada *De la contrarreforma de la formación profesional en la LGE a la contrarreforma de la LOGSE. Itinerarios y ciclos de formación profesional después de la enseñanza secundaria comprensiva. (Da contra-reforma da formação profissional da LGE à contra-reforma da LOGSE. Vias de ensino e ciclos de formação profissional depois do ensino secundário integrado)*; a tese foi orientada por Jordi Planas i Coll e defendida a 10 de Julho de 2002 na Universidade Autónoma de Barcelona.



Ministério Espanhol da
Educação e Ciência

Sistema Educativo





Introdução

O objectivo do presente artigo é fazer um balanço da evolução da formação profissional (regulamentada) ⁽²⁾ dentro do ensino secundário, especialmente em Espanha, país que assistiu a duas grandes reformas nos anos de 1970 e 1990 e que, desde 2002, aguarda uma terceira, ainda não totalmente concretizada devido à instabilidade política⁽³⁾. Um dos aspectos fundamentais das reformas legislativas é a relação entre a formação académica e a formação profissional no ensino secundário, ou seja, a unificação ou diversificação de vertentes formativas dentro do primeiro ciclo do ensino secundário, e sobretudo depois do ensino obrigatório (até aos 16 anos). Ainda que seja comum o uso do conceito de via de ensino como o caminho delineado pelo sistema educativo, é imprescindível distinguir estas vias de ensino “oficiais” das vias de ensino seguidas na prática pelos jovens (Raffe, 2003). Por isso preferimos chamar vertentes à divisão entre formação académica e profissional, e designar por vias de ensino o caminho realmente seguido pelos jovens no sistema educativo. Como veremos, esta distinção é pertinente quando se verifica, no caso espanhol, que a acção conjunta dos indivíduos pode modificar o número de vertentes propostas pelo sistema educativo.

A discussão sobre a unificação ou separação do ensino secundário foi, durante muitos anos, o ponto de arranque das reformas educativas. No contexto europeu, a relação entre as vertentes académicas e profissionais gerou três tipos ou modelos de sistemas educativos (Jackson, 1999):

- o *tracked system*, ou sistema de canais separados (existente nos países germânicos), com o ensino secundário segregado em vertentes académicas e profissionais sem ligação entre si;
- o *unified system*, ou sistema unificado (existente nos países nórdicos), com o ensino secundário integrado e uma diferenciação muito reduzida de vias de ensino específicas;
- o *linked system*, ou sistema interligado (existente em França e também em Espanha depois da Lei Geral do Ensino de 1970), com um ensino secundário com vertentes separadas mas apresentando ligações ou pontos de contacto entre as diferentes vertentes.

Estes três diferentes tipos, que correspondem a percursos sociais,

⁽²⁾ Em Espanha chama-se formação profissional regulamentada à formação incorporada no sistema educativo com vista ao exercício de uma profissão. Distingue-se, assim, da formação ocupacional, promovida e financiada pelos serviços de emprego, que normalmente apresenta um nível básico e se destina a jovens ou à reciclagem profissional de adultos desempregados. A formação profissional regulamentada tem apresentado historicamente dois níveis (2 e 3), de acordo com a classificação de qualificações da União Europeia. A relação entre estes dois níveis tem sofrido volte-faces históricos, conforme se explica neste artigo.

⁽³⁾ Em 2002 foi promulgada uma Lei da Qualidade do Ensino que transformava o ensino secundário obrigatório, mas a mudança de governo verificada em Março de 2004 congelou a sua aplicação, tendo-se entrado num lento processo de debate com a comunidade educativa que está a começar a dar frutos (Dezembro de 2004). Voltaremos a este tema no final do artigo.

económicos e políticos diversos, encontram-se num processo de “convergência” europeia (Green *et al.*, 2001) para o *linked system*, ou seja, os países com uma tradição de maior segregação estão a introduzir elementos curriculares ou organizativos comuns, ao passo que os países com uma tradição mais unificada estão a introduzir vias de ensino mais diversificadas. Mesmo assim, não se pode esquecer que as tradições “societais” (no sentido utilizado por Maurice, 1994) ainda têm um peso considerável.

A evolução do caso espanhol é paradigmática. De um sistema muito segregado, com uma formação profissional (FP) praticamente à margem do sistema escolar antes da década de setenta, partiu-se em 1970 para uma tentativa falhada de integração da FP no ensino secundário, que conduziu a uma contra-reforma que a colocou na segunda zona, assim chamada por Grignon para destacar o papel subordinado e marginal da formação profissional (Grignon, 1971), ainda que dispondo de algumas ligações ao ensino propedêutico (“bachillerato”). Em 1990, suceder-lhe-ia uma segunda tentativa de integração semelhante, mas cuja aplicação se deparou com muitas dificuldades. A partir de 2000, a discussão centrou-se quase exclusivamente nas possibilidades de unificação do primeiro ciclo do ensino secundário, tendo-se questionado amplamente a teoria pedagógica da integração subjacente à unificação (que defendia, designadamente, que com medidas que tivessem em conta a diversidade se poderia conseguir um currículo unificado até aos 16 anos), bem como os modelos organizativos desta fase. É como se se delineasse uma evolução do *tracked system* para o *linked system* que passasse pelo *unified system*. Debruçar-nos-emos seguidamente sobre alguns pormenores.

A formação profissional na Lei Geral do Ensino de 1970

A Lei Geral do Ensino de 1970 contempla já o desafio que é responder à procura crescente de formação escolar na fase pós-ensino obrigatório e ajustar o sistema educativo espanhol aos padrões dos países desenvolvidos. De inspiração claramente virada para o desenvolvimento, e em linha com a moda das teorias do capital humano, mas ainda condicionada pela retórica do regime franquista, a LGE é, de facto, a primeira lei que introduz a integração, ainda que sem a mencionar, ao unificar o ensino primário, eliminar o diploma elementar do ensino secundário e alargar a escolaridade única até aos 14 anos, com a criação do Ensino Geral Básico (EGB) dos 6 aos 14 anos (Carabaña, 2002; Lorenzo, 1996). Além disso, incorpora a formação profissional no sistema educativo, num processo de institucionalização, formalização e estruturação (Casal *et al.*, 2003) que dá lugar à formação profissional regulamentada (FPR) com um objectivo claro de formação inicial para o trabalho, embora no contexto das coordenadas escolares. Incorpora ainda critérios de integração na formação profissional, designadamente como ciclos curtos após cada etapa

educativa, e não como vertentes alternativas. Existia também uma componente de mérito na progressão da pirâmide educativa. A lei delineava uma formação profissional de primeiro nível (FP1) para os alunos que acabavam o EGB, uma formação profissional de segundo nível (FP2) para os alunos que terminavam o ensino secundário e uma formação profissional de terceiro nível (FP3) para os alunos que concluíam um curso universitário de ciclo curto. De algum modo, estabelecia-se a formação profissional não como um conjunto de vertentes paralelas mas como um complemento de formação num campo profissional específico, depois de cada etapa de formação académica.

A aplicação da reforma educativa acabou numa autêntica contra-reforma (Planas, 1986), uma vez que no decreto de regulamentação da FP de 1974, devido às pressões dos agentes sociais (ligados ao sector privado) e à crónica insuficiência dos recursos públicos, se optou por uma FP1 obrigatória para os alunos com insucesso no EGB, uma FP2 a que se podia aceder a partir da FP1 através do regime do ensino especial (que chegou a representar mais de 90 % das matrículas) e o desaparecimento da FP3. Desta forma, a FP1 e a FP2 (a formação profissional de primeiro e segundo nível) e o BUP-COU (sendo o BUP o *Bachillerato unificado y polivalente* e o COU o *Curso de Orientación Universitaria*, que juntos constituíam o “bachillerato”, ou ensino propedêutico, via académica que dava acesso à universidade) permaneceram como as duas vias paradigmáticas definidas por Baudelot e Establet (1976) ⁽⁴⁾. Apesar disto, podemos dizer que foram três as vias de ensino surgidas a partir da acção dos indivíduos, dos alunos com as suas estratégias e expectativas, dos professores com as suas práticas de avaliação e dos estabelecimentos com a sua implantação territorial (Merino, 2002):

- Vias de ensino para a desescolarização ou, mais correctamente, ausência de uma via de ensino formativo, abandono escolar dos jovens. Apesar da obrigatoriedade da FP1 para os que não conseguiram concluir o ensino obrigatório, o desânimo de muitos destes alunos e a falta de controlo eficaz por parte das autoridades escolares levavam a que uma percentagem significativa dos alunos com menos de 16 anos estivesse já fora do sistema educativo, fosse porque já não se matriculavam na formação profissional, fosse porque a abandonavam no primeiro ou no segundo ano (cerca de 30 %).
- Vias de ensino de continuidade entre o ensino primário e a formação profissional. Ainda que na abordagem de vertente dupla esta fosse a via de ensino desvalorizada, há que reconhecer que metade dos que nela se matriculavam tinham conseguido concluir o ensino obrigatório e, por diferentes razões, tinham preferido a formação profissional. Na verdade, eram os que tinham mais probabilidades de chegar ao fim da FP2.
- Vias de ensino de continuidade entre o ensino propedêutico e a universidade. Apesar do seu nome, o BUP (*Bachillerato Unificado Polivalen-*

⁽⁴⁾ Ver o anexo 1.

te) tinha algo de unificado mas pouco de polivalente, uma vez que o COU (*Curso de Orientación Universitaria*) se transformou num quarto ensino propedêutico, com a continuidade “natural” na selectividade e no ingresso na universidade. O crescimento da FP, se bem que tenha restringido o acesso ao ensino propedêutico (Carabaña, 1997), não evitou que um crescimento significativo do acesso à universidade na década de oitenta, além de que a instituição deixou também de ser fechada e elitista como em épocas anteriores.

Na realidade deveria somar-se a estas três vias de ensino uma quarta: a dos alunos que, após a obtenção do diploma do ensino secundário, não seguiam a opção do BOU e passavam para a FP2 no seu segundo curso. Esta realidade era conhecida pelos estabelecimentos de FP, que possuíam grupos específicos de “buperos” ⁽⁵⁾ (Merino, 2002). Trata-se da terceira rede, que Baudelot e Establet (1976) se recusaram a reconhecer como rede por direito próprio. Embora em termos quantitativos não fosse muito numerosa, constitui uma característica fundamental dos sistemas vinculados.

A formação profissional na Lei de Ordenamento Geral do Sistema Educativo de 1990

A LOGSE foi promulgada em 1990 ⁽⁶⁾ sob a bandeira da integração e depois de um período de experiência com o chamado tronco comum (isto é, o currículo unificado até aos 16 anos). Paradoxalmente, a própria lei continha os elementos que podiam negar a integração, além do que o período de experiência foi demasiado curto para conseguir convencer a comunidade educativa e demasiado longo para poder manter o entusiasmo e as expectativas dos intervenientes.

Um dos objectivos desta lei era colmatar as lacunas que a aplicação da LGE tinha posto em evidência, como a existência de dois certificados diferentes para atestar a conclusão da escolaridade obrigatória aos 14 anos e a péssima imagem da formação profissional ⁽⁷⁾. Para o concretizar, foram aplicadas as receitas organizativas e didácticas das teorias so-

⁽⁵⁾ Era como coloquialmente eram conhecidos os grupos de alunos que provinham do BUP e entravam directamente na FP2. Em alguns institutos eram agrupados separadamente dos estudantes provenientes da FP1.

⁽⁶⁾ Ver o anexo 2.

⁽⁷⁾ Durante muitos anos acreditou-se que nos institutos de formação profissional só ingressavam os jovens que não queriam estudar e que tinham tido maus resultados na escolaridade obrigatória. A localização de numerosos institutos públicos de formação profissional (separados das escolas secundárias), instalados na periferia das grandes e médias cidades, contribuiu para esta imagem de marginalidade e de centro de acolhimento para jovens problemáticos. A desmotivação de boa parte do corpo docente também contribuiu para este cenário sombrio.

ciopedagógicas inspiradas nos princípios da integração. Ora a lei levou à unificação do currículo dos 12 aos 14 anos, eliminando a FP1 e fazendo uma ponte entre o ensino básico e o ensino propedêutico, ainda que atribuindo ao Ensino Secundário Obrigatório (dos 12 aos 16 anos) uma parte de formação profissional de base, com a introdução da variabilidade do currículo através dos créditos variáveis, ou seja disciplinas opcionais, que os alunos, em princípio, escolhem mas que os professores convertem em semente para a organização de vias de ensino em função do rendimento académico dos alunos e alunas. Isto é, se se introduz uma parte opcional no currículo, as diferenças de rendimento e a orientação dos professores fazem com que as diferentes disciplinas oferecidas pelos estabelecimentos permitam a criação de vias de ensino em função do tipo de estudos a seguir após o ensino obrigatório. Por outras palavras, a forte integração no primeiro ciclo do ensino secundário traduz-se num currículo fundamentalmente académico, que logo nos primeiros anos de aplicação denota uma necessidade de diminuição da integração para a tornar mais suave ⁽⁸⁾.

Na fase de experiência ocorreu um fenómeno que os manuais de sociologia classificam como efeitos perversos. A procura do chamado “tronco comum” era muito grande nos sectores mais progressistas da comunidade educativa. Ora em alguns dos estabelecimentos que se ofereceram para experimentar a reforma, a oferta do tronco comum conviveu com a oferta do BUP nalguns, com a oferta da FP noutros e com a de ambos nos estabelecimentos privados homologados que se inscreveram para a experiência. Ou seja, estes estabelecimentos privados ofereceram as três vias em paralelo, e os alunos que frequentavam o tronco comum eram os que não tinham o nível necessário para frequentar o ensino propedêutico (de comum acordo entre o aluno, a família e os docentes) mas consideravam que a FP não era suficiente (Merino, 2002). Poder-se-ia dizer que, paradoxalmente, a criação de um tronco comum distanciou mais do que aproximou as vertentes académica e profissional. Todavia, com a generalização da reforma este efeito deixou de se fazer sentir, mas pode justificar em parte a pressão posteriormente exercida para a implantação de vias de ensino ou profissionalizantes no seio do “tronco comum”.

A aplicação dos critérios de integração, combinados com os critérios de mérito, fez com que os autores da LOGSE copiassem, consciente ou inconscientemente, o sistema da formação profissional regulamentada da LGE, eliminando o primeiro nível ou encaminhando os alunos com insucesso no ensino secundário obrigatório (*drop outs*) para os *Programas de Garantia Social* (PGS), e acrescentando dois cursos ao sistema de ciclo curto de profissionalização após uma etapa de formação académica: os

⁽⁸⁾ Não apenas por motivos de organização de grupos em função dos créditos variáveis, também merece destaque a criação de dispositivos internos ou externos de formação para os alunos com graves dificuldades em seguir o ritmo normal, seja por razões de atitude ou de aptidão. O currículo desses dispositivos centrava-se em aprendizagens manuais e em aptidões sociais básicas.

Ciclos Formativos de Grau Médio (CFGM), para os que completavam o ensino secundário, e os Ciclos Formativos de Grau Superior (CFGs) para os que completavam o ensino propedêutico. Em teoria, os CFGM deveriam ser uma alternativa ao ensino propedêutico, não por os alunos não possuírem os requisitos de acesso mas para ir de encontro aos seus interesses, e, do mesmo modo, os CFGs deveriam constituir uma alternativa à universidade ⁽⁹⁾.

As possibilidades de contra-reforma, como aconteceu com a LGE, apontam em duas direcções: a primeira é que o CFGM possa converter-se na segunda opção para os que não conseguem concluir o ensino propedêutico. Com efeito, ao tornar iguais as condições de acesso à via académica ou profissional (o diploma do ensino secundário é necessário para a matrícula tanto no ensino propedêutico como nos ciclos formativos de grau médio), e deixando o grau médio sem ligação ao grau superior, a tendência para os alunos se matricularem no ensino propedêutico veio superar de forma excessiva as matrículas no CFGM, chegando mesmo a aumentar a proporção de finalistas de cada ano que se matriculam no ensino propedêutico (Merino, 2002). Além disso, uma quantidade significativa, mas impossível de apurar, de alunos com o diploma do ensino secundário foram o produto da acção de avaliação feita pelo corpo docente, ciente de que a não conclusão do ensino secundário deixaria os alunos num beco sem saída e aceitando, por isso, passá-los com a condição de se matricularem num CFGM, condição essa que depois a família não cumpre. Seja como for, a falta de aproveitamento no ensino propedêutico confere visibilidade à opção que é o CFGM. A segunda alternativa é a ligação entre o CFGM e o CFGs, para evitar que o primeiro se torne outro beco sem saída, ligação essa solicitada por muitos intervenientes da comunidade educativa e experimentada em alguns lugares, como na Catalunha, mas que se depara com grandes resistências dos serviços de ensino e dos docentes da área da formação profissional que não querem perder uma formação destinada aos alunos do ensino propedêutico.

Em qualquer caso, voltamos a deparar-nos com três percursos:

- Percursos de insucesso na escolaridade obrigatória. De facto, chegar ao fim da escolaridade obrigatória sem aproveitamento é uma sanção para trajectórias biográficas que acumulam atrasos, inadaptação esco-

⁽⁹⁾ Sendo que, de passagem, se diminuía a pressão demográfica sobre a universidade, na qual o discurso exagerado da massificação tinha popularizado duas ideias mais que duvidosas: que a universidade não servia para a inserção laboral e que os alunos e as famílias tinham expectativas excessivas na instituição universitária. Ninguém pareceu dar-se conta de que a aplicação da LOGSE se faria num contexto de quebra demográfica, levando a que o problema de massificação dos anos oitenta acabasse por se transformar precisamente no seu inverso na primeira década do novo milénio: a falta de matrículas. Para além disso, em numerosos ramos profissionais fazer um CFGs é uma etapa prévia, e não alternativa, à universidade. No caso da Catalunha é inclusivamente concedida uma equivalência de 40 a 60 créditos (quase um curso académico) em muitas disciplinas de engenharia técnica aos CFGs industriais e a uma carreira no ramos da educação aos CFGs de prestação de serviços à comunidade.

lar e falta de expectativas e que provavelmente têm raízes na transição do ensino primário para o ensino secundário. Neste primeiro grupo temos duas variantes: os alunos que entram em regimes de formação (programas de garantia social ou outras ofertas da comunidade local) e os alunos que entram directamente no mercado de trabalho ⁽¹⁰⁾.

- Percursos de conclusão do ensino secundário e entrada na via profissional, com ou sem aproveitamento no ensino propedêutico. Também podem existir algumas modalidades específicas, por exemplo para jovens que decidem entrar no mercado de trabalho depois do CFGM porque consideram que já têm formação suficiente, porque os custos de oportunidade são elevados (podem auferir rendimentos a curto prazo) e os custos de continuação dos estudos (reversibilidade das opções) são muito elevados (Vincens, 2000). Pode também acontecer serem os jovens que decidem alargar a sua formação e profissionalizar-se mais que se matriculam num CFGS recorrendo a diferentes mecanismos. As expectativas de estatuto fazem com que os benefícios esperados suplantem os custos desta decisão.
- Percursos de conclusão do ensino secundário e de continuação na via académica. Com a LOGSE, a via académica do ensino secundário pós-obrigatório fica reduzida a dois cursos e a distância entre o fim da escolaridade obrigatória e o ingresso na universidade fica reduzida a dois anos, pelo que esta fica muito mais próxima. Mesmo assim, temos também duas variantes: o acesso à universidade após a conclusão do ensino secundário e o exame de entrada ou o acesso a um CFGS. Esta última variante seria a actualização da quarta via de ensino surgida depois da aplicação da LGE, ainda que com um estatuto superior.

A tentativa de reforma da Lei Orgânica da Qualidade do Ensino de 2002 (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE)

A autêntica contra-reforma introduzida pela LOGSE surge com a entrada em vigor, em 2002, da LOCE ⁽¹¹⁾, mas com um sentido um pouco diferente da contra-reforma da LGE. A LOCE é claramente uma lei contra a integração, à qual atribui boa parte dos males da educação espanhola, e atribui efeitos benéficos *per se* às medidas que se encarregam de a destruir. Todavia, baseia-se num discurso anti-integração fundamentalmente ideológico, um discurso que se dedica a combater os pressupostos ideológicos das correntes progressistas da educação. Sob o rótulo da qualidade pa-

⁽¹⁰⁾ E entre estes há ainda que fazer uma outra distinção: os que vivem num ambiente familiar e social que lhes permite uma certa inserção laboral, com um mínimo de condições, e os que são candidatos directos à exclusão laboral e social (Azevedo, 2003).

⁽¹¹⁾ Ver o anexo 3.

ra todos introduz-se a segregação no seio do primeiro ciclo do ensino secundário, que deixa de ter um forte cariz integracionista. Em contrapartida, não introduz praticamente nenhuma medida de redução da integração suave no ensino secundário pós-obrigatório ⁽¹²⁾, o que não deixa de ser um paradoxo. Além disso, a criação de vias do ensino secundário obrigatório era uma prática comum em muitos estabelecimentos de ensino, a partir dos mecanismos contemplados pela própria LOGSE. A LOCE aprova estas vias de ensino, converte-as em dogma pedagógico e reduz, *de facto*, a escolaridade obrigatória e comum para 15 anos com a introdução dos Programas de Iniciação Profissional (PIP). Cria-se, definitivamente, um segundo ciclo do ensino secundário obrigatório (15-16 anos) com vias de ensino concebidas para o tipo de ensino (académico ou profissional) que os alunos hão-de posteriormente seguir, prevendo-se a possibilidade de saída do sistema educativo para participar em sistemas de formação não regulamentada.

Como é óbvio, não houve tempo para que os jovens, as famílias, os docentes, os estabelecimentos e as diferentes instâncias dos serviços de ensino agissem e influenciassem a construção dos percursos biográficos. Portanto, só podemos apontar como hipóteses as possíveis vias de ensino construídas a partir dos percursos concebidos pela nova legislação:

- Percursos de desescolarização precoce canalizados através dos PIP. A substituição dos PGS pelos PIP não parece conseguir resolver os problemas que se pretendia *a priori* solucionar. O facto de estes últimos terem uma duração de dois anos lembra um pouco a extinta FP1, assim como a respectiva função de recuperação académica (permitindo o acesso a quem conclua o ensino secundário) pode fazer variar as estratégias e expectativas dos jovens que adiram a estes programas;
- Percursos precoces de profissionalização dentro do ensino secundário obrigatório, com uma continuidade mais ou menos natural dada pelos CFGM. O alcance da classificação dos alunos no segundo ciclo do ensino secundário obrigatório, o poder do rótulo dos grupos de ensino técnico-profissional e a discricionariedade da avaliação feita pelo corpo docente irão marcar as expectativas e as opções dos jovens;
- Percursos precoces de ingresso na via académica. Com a especialização em matérias científicas e humanísticas no segundo ciclo do ensino secundário obrigatório volta-se, de facto, ao sistema de quatro anos de ensino propedêutico, conferindo a estes estudos uma clara expectativa de continuação em direcção ao ensino superior, de novo com duas variantes: a universitária e os CFGS.

⁽¹²⁾ Tão-pouco o faz a Lei da Formação Profissional e das Qualificações, mais preocupada com as transformações da relação entre a formação ocupacional e contínua regulamentada e não regulamentada e a complexa questão do reconhecimento e acreditação das competências adquiridas de várias formas.

Algumas conclusões sobre a confusa situação actual

A implementação da nova legislação ficou paralisada com a mudança de governo ocorrida em Março de 2004. A incerteza criada na comunidade educativa é grande e, no momento em que escrevemos estas linhas (Dezembro de 2004), o Ministério publicou apenas um documento de debate destinado à discussão pública (*Una educación de calidad para todos y entre todos*, www.debateeducativo.mec.es). Neste documento criticam-se os percursos da LOCE e propõem-se medidas destinadas a abordar a diversidade, pouco concretas mas que remetem para as medidas já definidas na LOGSE. A nova equipa ministerial pretende ⁽¹³⁾ evitar que se associem os estudantes com menores rendimentos à formação profissional e trabalhar para que o insucesso escolar não conduza à exclusão social. Não se chega porém a concretizar uma proposta sobre as vias de ensino e respectivas idades e condições de acesso a cada uma.

O debate sobre a via dupla ou tripla traduziu-se no conhecido (e velho) debate sobre o prestígio da FP e as estratégias para a “dignificar”. Como afirmou De Pablo, o problema não é a existência de duas vias mas, sim, que uma seja a via “régia” e a outra a desprestigiada. A solução, segundo este autor, é prever necessariamente uma pluralidade de vertentes, como na Suécia e na Alemanha, com sistemas diferentes (De Pablo, 1996). Outros autores pensam precisamente o contrário, isto é, que para solucionar este problema é necessário uma crescente integração das diferentes vertentes num ciclo superior do ensino secundário, objectivo de algumas reformas recentes na Noruega e na Austrália (Skårbrevik, Båtevik, 2001; Polesel, 2001). Noutra perspectiva, Carabaña afirma que a FP deve ter um valor formativo, não podendo estar subordinada aos resultados da inserção, e que não serão estas medidas que poderão alterar a valorização social do trabalho manual. Apesar disto, a FP deve dar uma formação em conteúdos gerais, que não devem confundir-se com o ensino propedêutico (Carabaña, 1988), evitando-se, assim, uma visão excessivamente tecnicista, já que a FP, nas palavras de Gramsci, não deverá ter como objectivo a formação de “pequenos monstros dotados de um olho infalível e de uma mão firme” (Manacorda, 1985).

A situação actual é confusa. As possibilidades de sucesso das reformas educativas são postas em causa por uma boa parte da comunidade educativa. De facto, chegou-se a falar da “insolubilidade” dos problemas educativos através de reformas (Sarason, 2003). Também é verdade que, com frequência, as expectativas depositadas nas reformas são muito elevadas, ou têm objectivos muito ambiciosos, como a eliminação das desigualdades sociais através da equiparação da formação profissional à for-

⁽¹³⁾ De acordo com as palavras do secretário de Estado da Educação, Alejandro Tiana, numa conferência no Ateneu de Madrid, a 26 de Outubro de 2004.

mação académica. Estas elevadas expectativas e estes objectivos ambiciosos correm o risco de terem como resultado grandes decepções ou provocarem efeitos não pretendidos se não existir um consenso suficiente, sobretudo por parte dos agentes-chave para o desenvolvimento e a aplicação da reforma (Planas, Tatjer, 1982; Tedesco, 1994).

Face a futuros cenários, a formação profissional regulamentada confronta-se com dois grandes paradoxos. O primeiro reside no facto de que, se a intenção é conferir-lhe mais prestígio, a FP deve ser mais selectiva, mas nesse caso perde uma boa parte do seu público potencial, que é relegado para dispositivos de intervenção mais assistenciais do que formativos. O segundo paradoxo é que uma FP integrada, concebida como ciclos a cumprir na sequência de cada etapa educativa, adquire contornos pouco nítidos e perde a sua identidade. Em contrapartida, uma FP segregada pode parecer ficar condenada à segunda “divisão” mas poderá reforçar uma dimensão identificativa que socialize estudantes e professores num *ethos* profissional e que, sem cair num discurso anti-intelectual, poderá ter um elemento positivo de identificação com os ofícios “manuais”, apesar de estes serem cada vez menos manuais (era esta a aposta de Castro quando defendia instituições separadas para preservar a “alma” do estabelecimento de FP) (Castro, 1988).

E, para terminar, uma conclusão pessoal: a FP não é um instrumento para tornar menos desigual a divisão social do trabalho (sê-lo-á o sistema educativo no seu conjunto?) mas, se não pode melhorar a valorização social do trabalho manual, pode, pelo menos, esforçar-se por se “dignificar” a si própria. Contudo, dignificar a FP não é necessariamente torná-la mais selectiva, mas sim: torná-la atractiva para uma percentagem importante de alunos com aproveitamento no ensino primário e secundário obrigatório (como já acontecia com a LGE); concebê-la com vias de ensino reversíveis, que não representem becos sem saída para os alunos e as suas famílias; e dar-lhe a possibilidade de estabelecer uma ponte com o ensino superior, ligação que, ainda que apenas seja possível para uma minoria, permite tornar visível a oportunidade de chegar ao cume da pirâmide educativa. Na verdade, a formação profissional superior e os primeiros ciclos universitários estão cada vez mais próximos. Inclusivamente, algumas comunidades autónomas, como a Catalunha, começaram a atribuir créditos de formação profissional aos estudantes que se matriculam na universidade em cursos do mesmo âmbito profissional.

A introdução de melhoramentos na formação profissional é um objectivo muito louvável que, além disso, gera consensos entre os agentes sociais, a comunidade educativa, os políticos e a sociedade em geral (quem é que se opõe a melhoramentos?). Mas outra coisa muito diferente é a forma de alcançar. Já referimos o paradoxo da selectividade, que não acreditamos que seja o caminho para a dignificação da formação profissional. Da mesma forma, não vale a pena copiar ingenuamente os sistemas de formação profissional de outros países, como o conhecido sistema dual alemão, uma vez que há que adaptar as mudanças às carac-

terísticas e inércias próprias de cada país, ainda que a extensão das práticas aos centros de trabalho tenha constituído um avanço indiscutível e incontroverso. A sempiterna questão dos recursos económicos – ainda por cima num país como Espanha, com insuficiência crónica no financiamento do sistema educativo – pode converter-se numa desculpa para ocultar outras deficiências organizativas ou didácticas. Há também que abandonar o discurso da pretensa superioridade da formação profissional em relação à universidade em termos de inserção e promoção profissional (em Espanha é costume ouvir-se dizer que um pedreiro ganha mais do que um médico), pois levanta suspeitas em vez de trazer benefícios à formação profissional (principalmente se quem produz este tipo de afirmações é alguém que passou pela universidade e envia também para lá os seus filhos). Finalmente, talvez uma das chaves esteja no corpo docente, partilhando e sabendo transmitir um *ethos* profissional que ligue a formação à área profissional em que os alunos tenham mais probabilidades de vir a inserir-se profissionalmente, e portanto socialmente. ■

Bibliografía

- Azevedo, J. Entre la escuela y el mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones. Marchesi, A.; Hernández Gil, C. (coord.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza-Ensayo, 2003.
- Baudelot, Ch.; Establet, C. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI, 1976.
- Carabaña, J. Sobre educación y mercado de trabajo: los problemas de la Formación Profesional. Graó, J. (coord.) *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*. Madrid: Narcea, 1988.
- Carabaña, J. La pirámide educativa. *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, ICE-UB e Horsori (Cuadernos de Formación del Profesorado), 1997.
- Carabaña, J. Las políticas de izquierda y la igualdad educativa. Torreblanca, J. (coord.) *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.
- Casal, J.; Colomé, F.; Comas, M. *La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España*. Madrid: FORCEM, 2003.
- Castro, C.M. The soul of vocational schools: training as a religious experience. *International Review of Education*, 1988, nº 34.
- De Pablo, A. La nueva formación profesional: dificultades de una construcción. *Reis*, 1997, nº 137, pp. 137-161.
- Green, A.; Leney, R.; Wolf, A. *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares, 2001.

- Grignon, C. *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1971.
- Jackson, N.J. Modelling change in a national HE system using the concept of unification. *Journal of Education Policy*, 1999, vol. 14, nº 4.
- Lorenzo, J.A. Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España. *Revista Complutense de Educación*, 1996, 7, 2, pp. 51-79.
- Manacorda, M. Introducción. GRAMSCI, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del Libro, 1985.
- Maurice, M. L'analyse sociétale des relations entre système éducatif et système productif. *Revue internationale d'éducation*, 1994, nº 1.
- Merino, R. *De la contrareforma de la formació professional de l'LGE a la contrareforma de la LOGSE. Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu*. Barcelona, UAB, tese de doutoramento, 2002.
- Planas, J.; Tatjer, J.M *Implicacions i problemes de la reforma de l'ensenyament mitjà*. Barcelona: ICE da UAB, 1982.
- Planas, J. La Formación Profesional en España: evolución y balance. *Educación y Sociedad*, 1986, nº 5.
- Polesel, J. La formación profesional en la escuela: una iniciativa australiana hacia la integración de estudios profesionales y académicos en el currículo de la secundaria superior. In: *Revista Europea "Formación Profesional"*, 2001, nº 21.
- Skårbrevik, K.; Båtevik, F. Las competencias parciales certificadas. Una tercera vía de titulación en la enseñanza secundaria superior de Noruega. In: *Revista Europea "Formación Profesional"*, 2001, nº 21.
- Raffe, D. Pathways Linking Education and Work. A review of Concepts, Research, and Policy Debates. *Journal of Youth Studies*, 2003, nº 6, 1.
- Sarason, S. *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro, 2003.
- Tedesco, J.C. Tendances actuelles des reformes éducatives. *Revue Internationale d'éducation*, 1994, nº 1.
- Vincens, J.: *L'évolution de la demande d'éducation*. Nota 329.0029, proyecto EDEX, 2000.

ANEXO 1

Estrutura básica do ensino secundário segundo a Lei Geral do Ensino (LGE, 1970) depois da aplicação do decreto de 1974

anos

14	Ensino Geral Básico	
	(Diploma)	(Certificado)
15	BUP (Bachillerato Unificado y Polivalente)	
16		
17		
18	COU (Curso de Orientación Universitaria)	
19	Universidade	

ANEXO 2

Estrutura básica do ensino secundário segundo a Lei de Ordenamento Geral do Sistema Educativo (LOGSE, 1990)

anos

13-16	Ensino Secundário Obrigatório	
	(Diploma)	(Sem diploma)
17	Ensino Propedêutico	Ciclos Formativos de Grau Médio (CFGM)
18		
19	Universidade	Ciclos Formativos de Grau Superior (CFGS)

ANEXO 3

Estrutura básica do ensino secundário segundo a Lei Orgânica da Qualidade da Educação (LOCE, 2002)

anos

13	Ensino Secundário Obrigatório		
14			
15	Via de ensino científico-humanista		Via de ensino técnico-profissional
16	Via de ensino científica	Via de ensino humanista	Via de ensino técnico-profissional
	(Diploma)		
17	Ensino Propedêutico		Ciclos Formativos de Grau Médio (CFGM)
18			
19	Universidade	CFGS	

Aprendizagem participativa através do trabalho

Formação em regime de aprendizagem e ensino superior a tempo parcial

Alison Fuller

Leitora, Escola de Educação,
Universidade de Southampton, Inglaterra

RESUMO

Os decisores políticos da Europa e do resto do mundo estão cada vez mais empenhados em encontrar formas de promover a aprendizagem ao longo da vida. Trabalhos recentes realizados nesta área chamam a atenção para os benefícios pedagógicos dos sistemas de aprendizagem que combinam oportunidades de aprendizagem no local de trabalho e em estabelecimentos de ensino especializados. O presente artigo sugere que a articulação entre o emprego e a frequência de cursos superiores a tempo parcial também comporta benefícios pedagógicos e em termos de motivação. Contudo, aqueles que procuram alargar a participação tardam em reconhecer as vantagens da abordagem mista. Para além disso, pouco foi feito em termos de análise dos atractivos desta abordagem para indivíduos que, por diversas razões que se prendem com a mudança económica e social, se mostram relutantes em participar em cursos a tempo inteiro. Dos argumentos apresentados conclui-se que deveria existir um maior investimento em termos de recursos e esforços, tendo em vista o aumento das oportunidades de participação na educação e no emprego para pessoas de todos os estratos socioeconómicos.

Introdução

Incrementar a aprendizagem ao longo da vida é um dos principais objetivos dos decisores políticos internacionais (ver *inter alia* Comissão Europeia, 1996; OCDE, 1996; Unesco, 1996) e nacionais, por exemplo, em países como o Reino Unido (DfEE – Ministério da Educação e do Emprego, 1998). O presente artigo sugere que as abordagens que combinam trabalho e estudo podem desempenhar um papel importante no incentivo

Palavras-chave:

Post-compulsory education; formal learning; informal learning; learning process; transfer of learning; adult learning

Agradecimentos

Gostaria de agradecer as observações formuladas por um examinador anónimo relativamente a uma versão anterior deste artigo.

à participação de um maior número de adultos. Este ponto de vista foi recentemente apoiado por uma análise global da relação entre trabalho e educação e do seu potencial para estabelecer de outras relações, realizada por investigadores dinamarqueses (Illeris *et al.*, 2004). Illeris e os seus colegas descrevem as várias formas de participação simultânea em oportunidades de aprendizagem formal e no emprego. O presente artigo incide apenas sobre duas delas: a formação em regime de aprendizagem, que proporciona oportunidades de aprendizagem no local de trabalho e em estabelecimentos de ensino especializados (por ex., Fuller e Unwin, 2003a; Guile e Young, 1999), e a participação no ensino superior a tempo parcial em articulação com o trabalho (por ex., Tight, 1991; Davies, 1999). Os princípios de trabalho e de estudo subjacentes à formação em regime de aprendizagem são relevantes para o ensino superior (ES) a tempo parcial, constituindo uma das razões positivas para a criação de mais oportunidades de frequência desses cursos em simultâneo com o exercício de uma actividade profissional. As ideias apresentadas no presente artigo têm essencialmente por base a experiência do Reino Unido, mas podem aplicar-se igualmente a outros países europeus que tenham desenvolvido sistemas de aprendizagem e ES a tempo parcial.

Este artigo defende que a oportunidade de conjugar a participação em diferentes comunidades de prática (no local de trabalho e em contextos educativos) é apelativa para muitos adultos e merece ser vista de uma forma mais séria pelos organismos (nacionais e europeus) que visam incentivar a participação dos indivíduos em oportunidades de ensino formal. Até aqui, ao tentarem encontrar formas de aumentar a participação, os decisores políticos concederam relativamente pouca importância ao incentivo dos empregadores em fazer do modelo combinado de trabalho e de estudo uma opção acessível a mais trabalhadores. No Reino Unido, por exemplo, o discurso político relativo ao alargamento do acesso ao ES tem incidido principalmente na necessidade de aumentar a frequência de cursos em regime de tempo inteiro. Pouco tem sido feito no sentido de encontrar soluções para aquelas pessoas que, por várias razões, não podem ou se mostram relutantes em optar pelo regime de frequência a tempo inteiro.

O presente artigo divide-se em três partes. A primeira debruça-se sobre dois tipos de formação (a aprendizagem e o ES a tempo parcial) que oferecem a oportunidade de conciliar emprego e participação no ensino formal. Por ensino formal entende-se a frequência de cursos ministrados por estabelecimentos de ensino, que levam à obtenção de qualificações reconhecidas. Na segunda parte, enumeram-se algumas das condições sociais e económicas em função das quais um número cada vez maior de adultos opta pelo ES a tempo parcial em simultâneo com o exercício de uma actividade profissional, e analisa-se a forma como as mudanças sociais estão a contribuir para o aumento desta tendência. A terceira parte sublinha a importância da metáfora “aprendizagem como participação” na compreensão do modo como as pessoas aprendem através da partici-

pação em práticas sociais, chamando a atenção para o contributo da teoria da aprendizagem situada para a teorização da aprendizagem no local de trabalho. Sugere-se também que o desafio da teoria da aprendizagem situada consiste em perceber o modo como os indivíduos aprendem através da sua participação em contextos educativos e de trabalho diversificados. Conclui-se que, como forma de organização curricular, as abordagens que combinam trabalho e estudo (como, por exemplo, a formação em regime de aprendizagem e o ES a tempo parcial) são atractivas quer para trabalhadores jovens, quer para trabalhadores mais velhos e merecem, por isso, um maior apoio por parte dos decisores políticos que procuram promover a aprendizagem ao longo da vida. Conclui-se também que, se a aprendizagem for concebida como participação, o aumento das oportunidades de participação em diferentes formas de prática social (tal como o trabalho e a educação) irá (inevitavelmente) aumentar o nível de aprendizagem.

Dois modelos de trabalho e de estudo

Esta secção identifica duas formas distintas (aprendizagem e ES a tempo parcial) de conjugar trabalho e participação no ensino formal. Ao salientar o potencial da abordagem combinada, não pretendo subestimar a importância do local de trabalho como um espaço de aprendizagem (ver *inter alia* Eraut *et al.*, 2000; Hutchings, 1999; Billett, 2001). Todavia, este artigo centra-se deliberadamente em formas de participação que incluem o trabalho e o estudo em contextos educativos formais.

Os programas de aprendizagem podem ser concebidos de forma a incluir oportunidades estruturadas de aprendizagem no local de trabalho e fora dele. Em países como a Alemanha, a Áustria e a Suíça, os aprendizes exercem funções no local de trabalho, mas passam períodos específicos de tempo em estabelecimentos especializados em ensino profissional. O “sistema dual” alemão constitui talvez o exemplo mais conhecido desta abordagem (Deissenger, 2004). Na França e na Suécia, a aprendizagem envolve, em primeira linha, uma formação em contexto escolar, sendo complementada com a participação dos jovens no local de trabalho para adquirirem experiência.

No Reino Unido, os aprendizes são colocados no local de trabalho, mas nem todos têm as mesmas oportunidades de participar em cursos fora do mesmo (Fuller e Unwin 2003b). Os sectores que oferecem formação em contexto de trabalho e fora dele estão normalmente ligados à engenharia e à construção civil e possuem uma longa tradição no domínio da aprendizagem. Nestes casos, os aprendizes frequentam a universidade diariamente ou em períodos de tempo pré-determinados para obterem qualificações profissionais. Num estudo recente sobre empresas do sector do aço, Fuller e Unwin (2003a) concluíram que a “realidade” da formação em regime de aprendizagem variava bastante entre organizações. Os facto-

res que contribuíam para que os aprendizes tivessem uma opinião positiva da sua experiência de aprendizagem incluíam: a oportunidade de frequentar cursos universitários onde a parte teórica era abordada; a oportunidade de adquirir experiência em vários departamentos do local de trabalho; a obtenção de um *feedback* regular por parte dos superiores hierárquicos e dos orientadores universitários acerca dos progressos verificados; e a oportunidade de obter qualificações reconhecidas. Este tipo de aprendizagem representava um modelo integrado de trabalho, estudo e qualificações, que contribuía para o desenvolvimento profissional e educativo.

Se for bem gerida, a formação em regime de aprendizagem proporciona aos jovens em início de carreira diferentes formas de participação em contextos diversificados. A existência de alguém com experiência em supervisão e formação, responsável pelo apoio ao jovem no seu percurso de aprendizagem e pela criação de ligações entre os elementos que fazem parte do local de trabalho e os que são exteriores ao mesmo, é fundamental neste tipo de programas (Fuller e Unwin, 2003a). Prestar este nível de apoio aos aprendizes implica subscrever a teoria sustentada por Eraut (1997), segundo a qual a transferência bem sucedida entre contextos envolve um processo de aprendizagem. No caso dos trabalhadores mais velhos que frequentam cursos do ensino superior a tempo parcial, tal apoio nem sempre é disponibilizado, relevante ou desejado. Alguns adultos optam por cursos relacionados com a sua actividade profissional (uns de forma voluntária, outros porque tal lhes é exigido pelos empregadores), mas outros preferem cursos que lhes abram novas oportunidades de carreira e que contribuam para o seu crescimento pessoal (Lunneborg, 1997; Fuller, 1999). Não obstante, todos os que participam no ES a tempo parcial e que simultaneamente exercem uma actividade profissional estão envolvidos em oportunidades de aprendizagem em contextos de trabalho e de ensino formal diferenciados.

Para efeitos do presente artigo, importa sobretudo analisar os padrões de participação no ES de trabalhadores com mais de 30 anos e daqueles que se encontram ou estão prestes a atingir a fase intermédia da sua vida profissional. O que têm em comum com os aprendizes é o facto de estarem envolvidos simultaneamente em actividades profissionais e educativas, o que implica a procura de um conhecimento codificado. Uma das principais diferenças é que os adultos mais velhos (ao contrário dos aprendizes) tiveram uma oportunidade alargada de aprender através da experiência e do conjunto de contextos pessoais e profissionais em que estiveram envolvidos. Terão adquirido, por essa razão, um maior “conhecimento pessoal” do que os seus colegas mais novos. O conhecimento pessoal define-se em termos daquilo que os indivíduos trazem para a vida prática e que lhes permite pensar e agir. Tal conhecimento adquire-se não só através da utilização do conhecimento geral, mas também através da experiência pessoal e da reflexão

(Eraut *et al.*, 2000, p. 233).

A participação em cursos do ensino superior a tempo parcial, pelo menos no Reino Unido, verifica-se sobretudo entre estudantes com mais de 25 anos, a maioria dos quais se encontra no activo. É de salientar o aumento da participação de estudantes mais velhos ao longo dos últimos 30 anos. O número de adultos com idade superior a 21 anos que frequenta cursos que levam à obtenção de qualificações de nível superior aumentou de 255 000 em 1970 para aproximadamente 1,5 milhões no fim do milénio. As principais características da participação a tempo parcial são as seguintes (Departamento de Estatística do Ensino Superior [*Higher education statistics agency* - HESA], 2000):

- perto de 90% dos estudantes universitários a tempo parcial têm 25 anos ou mais e dois terços têm mais de 30 anos;
- a maior parte dos estudantes a tempo parcial paga as suas próprias propinas, o que indica que a procura deste tipo de participação parte de uma iniciativa individual (apenas uma minoria beneficia do pagamento das suas propinas pelo empregador);
- 83% dos estudantes a tempo parcial exercem uma actividade profissional antes, durante e após os estudos e 70% exercem uma profissão a tempo inteiro (Brennan *et al.*, 1999);
- os estudantes mais velhos provêm geralmente de estratos socioeconómicos mais baixos, abandonaram a escola mais cedo e possuem menos habilitações académicas do que os seus colegas mais novos.

Na próxima secção, aborda-se a necessidade de proceder a uma análise das transformações sociais e económicas para que se possa compreender o crescente número de adultos no ES a tempo parcial. Ao contrário da maior parte da retórica política, que vê o indivíduo como um ser isolado, o presente artigo situa os indivíduos no seu contexto socioeconómico e reconhece que existe um cenário de mudança social que explica, em parte, a razão por que a opção de combinação entre trabalho e estudo é apelativa para um número cada vez maior de trabalhadores.

Mercados de trabalho, mudança social e modernização reflexiva

Nos últimos 20/30 anos, os padrões de emprego alteraram-se de forma profunda. Os factores que mais contribuíram para tal alteração foram: o desaparecimento das indústrias primárias, o declínio da produção, o aparecimento de novos sectores relacionados com as tecnologias da informação e da comunicação, o crescimento do sector dos serviços e o aumento da participação feminina no mercado de trabalho e no emprego a tempo parcial. As investigações realizadas no Reino Unido demonstram os efeitos do mercado de trabalho e das mudanças sectoriais na procura de competências. O relatório do Grupo de Trabalho Nacional para as Competências (*National Skills Task Force* - NSTF) afirma que, ao longo dos

últimos 30 anos, registou-se uma grande mudança a nível da procura de competências, sendo actualmente as competências relacionadas com o trabalho manual preteridas a favor das competências relacionadas com capacidades cognitivas (NSTF, 2000, p. 12). Hutton (1995) identificou novas divisões e desigualdades relacionadas com a posição dos indivíduos no mercado de trabalho. O autor demonstra que cerca de 40% da força laboral possui um emprego “seguro” a tempo inteiro, enquanto 30% trabalha em regime de contrato a prazo ou a tempo parcial e 30% é marginalizada através do desemprego, do trabalho sazonal e de outras formas marginais de emprego. Dado o aumento significativo do número de jovens que ingressa no ensino superior no Reino Unido, os adultos mais velhos têm de competir bastante pela oferta limitada de “bons” empregos.

Num outro artigo, defendi que a decisão de trabalhar e prosseguir estudos de nível superior a tempo parcial é uma resposta compreensível de alguns adultos às condições sociais e económicas (caracterizadas pela incerteza e oportunidade) a que se encontram sujeitos (Fuller, 2002). A este respeito, existem elementos da teoria da mudança social, conhecida por modernização reflexiva (MR), desenvolvida por Giddens (1990; 1991; 1994) e Beck (1992; 1994), relevantes para a explicação das novas características da participação adulta. A teoria da MR é útil em dois sentidos: em primeiro lugar, apresenta a mudança individual e institucional como sendo mutuamente transformadora; e, em segundo, identifica o modo como as mudanças sociais, tais como o surgimento de novas oportunidades e incertezas, têm implicações no trajecto de vida dos indivíduos. A ideia de que as novas áreas de actividade estão cada vez mais acessíveis a um maior número de pessoas, como resultado (não intencional) da contínua transformação da relação entre indivíduo e sociedade, é central na teoria da MR. Este artigo defende que o aumento da participação de adultos no ES constitui um exemplo deste fenómeno.

De acordo com a análise de Giddens e Beck sobre o declínio da tradição como guia para a acção e para uma individualização crescente, os percursos de vida dos indivíduos podem divergir de forma substancial e em vários aspectos (por exemplo, em termos de relações familiares, padrões de trabalho e participação educativa) dos percursos das gerações anteriores. A análise realizada por aqueles autores ajuda também a explicar por que razão um número cada vez maior de adultos oriundos de diferentes estratos sociais procura novas formas (tais como conciliar trabalho e educação de nível superior) de responder às incertezas e oportunidades características da vida contemporânea. A este propósito, Field (2000) estabelece uma relação entre o fenómeno que designa por “explosão silenciosa” na aprendizagem ao longo da vida e as mudanças sociais identificadas pela teoria da MR. Assim, a participação na via do trabalho e da educação pode ser vista como uma resposta compreensível e racional às condições e riscos a que os indivíduos que vivem nos países industrializados se entram sujeitos.

As seguintes citações, retiradas de um pequeno estudo qualitativo sobre a participação de adultos com mais de 30 anos no ES (Fuller, 1999; 2001), ilustram a importância das noções de risco e de escolha alargada na decisão de voltar a estudar. Através delas, percebemos que estes estudantes viram a oportunidade de ir para a universidade como uma nova área para a tomada de decisões pessoais e como uma forma de gerir o risco:

“Hoje em dia, a vida resume-se a escolhas ... Diria que a venda a retalho reflecte exactamente o modo como as nossas vidas funcionam, já que, no passado, íamos à mercearia ou à florista, mas agora vamos ao supermercado e podemos escolher de um leque infindável de produtos e ninguém nos diz nada... a escolha é nossa. Esta é uma das razões pelas quais fui para a universidade, pois penso que, naquela altura, as universidades não aceitariam pessoas com quarenta anos.”

“[O grau académico] funciona um pouco como um seguro porque, no sítio onde moro, se a nossa empresa fechasse [esta unidade], não teria que mudar para a Escócia ou para onde quer que eles quisessem que eu fosse. Teria uma escolha porque possuir uma licenciatura é uma garantia no mercado de trabalho.”

Resumindo, as mudanças apontadas pela teoria da MR incluem:

- individualização crescente, vista como a característica principal da modernização reflexiva;
- declínio da tradição como guia para as acções e decisões pessoais;
- expansão de áreas nas quais os indivíduos podem agir e efectuar escolhas;
- abordagem cada vez mais racional e planeada dos indivíduos à tomada de decisões;
- elevado sentido de risco proveniente de novas formas de incerteza e oportunidade relacionadas com as condições socioeconómicas contemporâneas;
- concepção da formação da identidade que reconhece as possibilidades transformadoras que a reflexividade proporciona aos indivíduos.

Até agora vimos que a articulação entre trabalho e estudo é atractiva para aprendizes e trabalhadores mais velhos, podendo ainda desempenhar um papel importante na melhoria das qualificações dos trabalhadores dos vários países e organizações. Seguidamente, analisa-se a importância da noção de “aprendizagem como participação” para a compreensão do modo como os indivíduos aprendem a partir da sua participação em actividades no local de trabalho e em contextos educativos.

Aprender através da participação

A importância atribuída por Lave e Wenger à aprendizagem em contextos educativos não especializados suscitou o interesse e fomentou a investigação sobre a aprendizagem no local de trabalho (ver *inter alia* Boud e Garrick [eds], 1999; Evans, Hodkinson e Unwin, 2002; Billett, 2001; Rainbird, Fuller e Munro, 2004). Ao reverem os estudos sobre a aprendizagem no local de trabalho, autores como Michael Eraut e Stephen Billett defenderam, de forma convincente, a ideia de que a aprendizagem no local de trabalho não deve ser considerada inferior à aprendizagem em contextos educativos formais. Billett, por exemplo, afirma, embora não se encontrem documentadas, a experiência e a orientação proporcionadas no local de trabalho são frequentemente estruturadas ou “formalizadas”. Tal como os objectivos e práticas dos estabelecimentos de ensino servem de enquadramento às actividades em que os estudantes participam, também os objectivos e práticas dos locais de trabalho determinam as actividades realizadas nos mesmos. Ao contrário do que se possa pensar, a aprendizagem que ocorre fora da prática educativa institucional é fundamental para sustentar as práticas – e até as comunidades – em que a aprendizagem ocorre. (Billett, 2001, p. 15).

O reconhecimento e valorização do local de trabalho como um espaço de aprendizagem significa que os conhecimentos e competências adquiridos através da participação (conjunta) em actividades profissionais serão menos subestimados. A teoria da aprendizagem situada, desenvolvida por Lave e Wenger (1991), constitui uma versão importante da perspectiva da “aprendizagem como participação”, principalmente tal como é exemplificada através da formação em regime de aprendizagem. Tal como Lave e Wenger afirmam, os vários sistemas de aprendizagem captaram o nosso interesse na aprendizagem em contextos situados (*ibid*, p.32). A análise realizada por aqueles autores sugere que os aprendizes aprendem tudo o que precisam de saber para se tornarem “praticantes instruídos”, através da participação nas relações sociais da comunidade de prática do local de trabalho. A observação de aprendizes de ofícios nas sociedades tradicionais (as parteiras de Yucatec [ver B. Jordan. *Cosmopolitical obstetrics: Some insights from the training of traditional midwives. Social Science & Medicine*, 1989, vol. 28, N.º 9, p.925-937.], e os alfaiates das tribos Vai e Gola) constituiu a inspiração inicial para a formulação da teoria da aprendizagem de Lave e Wenger. Outros exemplos apresentados por estes autores incluíam a motivação e consequente aprendizagem de indivíduos que frequentavam os Alcoólicos Anónimos e os que se preparavam para a profissão de “quarteleiro naval” e “talhante”.

A teoria desenvolvida por Lave e Wenger (1991) constitui um ponto de partida esclarecedor sobre a forma como os “princípios” aprendem como membros da “comunidade do local de trabalho”. Tendo por base estudos etnográficos sobre a aprendizagem dos “princípios”, Lave e Wenger criaram os conceitos inter-relacionais de “participação periférica legiti-

ma” e de “comunidades de prática”. Através deles, os autores explicam que o estatuto dos aprendizes como participantes periféricos legítimos lhes dá a possibilidade de participar de forma mais significativa nas actividades e relações sociais do local de trabalho até se tornarem participantes plenos. Lave e Wenger definem a aprendizagem como um processo dependente do seu contexto e, por conseguinte, consideram altamente problemática a noção de que a aprendizagem pode ser transferida de um contexto para outro. Esta parte do artigo incidiu sobre o contributo da teoria da aprendizagem situada criada por Lave e Wenger (1991) para a teorização da aprendizagem no local de trabalho. Contudo, sugere-se que é necessário aprofundar esta teoria para que se possa reconhecer o valor da aprendizagem resultante da participação em contextos educativos e profissionais.

Tal como já foi referido, nos países mais industrializados, as formações em regime de aprendizagem incluem, por um lado, períodos estruturados de aprendizagem fora do local de trabalho, ou seja, em contextos educativos formais, e, por outro, formação e experiência no local de trabalho. Nestes casos, os aprendizes estão envolvidos em diferentes comunidades de prática, num processo em que são ajudados a estabelecer ligações entre o que aprendem nos vários contextos. Estes programas proporcionam um modelo de trabalho e de estudo que vai para além da oportunidade de participar numa única comunidade de prática, salientada nos exemplos apresentados por Lave e Wenger.

Ao tentar definir a aprendizagem como uma componente “natural” da prática social colectiva, a teoria de Lave e Wenger (1991) tende a negligenciar o papel que os estabelecimentos de ensino formal podem desempenhar na aprendizagem dos trabalhadores. Tal como Guile e Young (1999, p. 114) referiram, as abordagens baseadas na antropologia cultural (como as de Lave e Wenger) não abordam as teorias do ensino e apresentam a formação em regime de aprendizagem como “não dependente do ensino formal”.

Para além disso, a ênfase colocada por Lave e Wenger na natureza situada da aprendizagem e do conhecimento pode sobrestimar o problema da transferência de aprendizagens. Se é indiscutível que o acesso a oportunidades de participação é uma pré-condição da aprendizagem, então os sujeitos que participam no local de trabalho e em estabelecimentos de ensino especializados vêem as suas oportunidades alargadas. Com base nesta ideia, Fuller e Unwin (2003a; 2004) defenderam que a oportunidade de participar em múltiplos contextos de aprendizagem é uma característica central da “aprendizagem expansiva” e do desenvolvimento profissional. As mesmas autoras afirmam (2003a) que a abordagem expansiva à aprendizagem, que consiste num vasto leque de oportunidades de participação no local de trabalho e fora do mesmo, constitui a base mais eficaz para aprender e progredir. A investigação realizada por elas destaca o contributo do ensino formal para a qualidade global da experiência de aprendizagem dos aprendizes. Por outro lado, uma “abordagem res-

tritiva” que confina os aprendizes a uma única comunidade de prática no posto de trabalho, limita, por definição, as suas oportunidades de participação e, conseqüentemente, o alcance da sua aprendizagem.

Em trabalhos mais recentes, Lave parece concordar com a ideia de que os indivíduos podem aprender e estabelecer ligações entre contextos. A este respeito, a autora subscreve a perspectiva de Dreier, que traduz perfeitamente o tipo de processos em que os aprendizes e os que participam no ensino superior a tempo parcial se encontram envolvidos. Segundo Dreier, muitas vezes participamos num determinado contexto por razões que se prendem principalmente com a realização de objectivos e interesses que tiveram origem e que “pertencem” a outro contexto. Ao fazê-lo, estamos a utilizar ligações que existem entre estes contextos ou que nós e os outros criamos e expandimos, e que tornam possível a realização de objectivos e interesses num contexto através da participação em outro contexto de uma determinada forma. A acção humana possui um alcance potencial que varia de acordo com o contexto

(Dreier, 1994, p. 75 citada em Lave, 1997, p. 149).

O processo de transposição de fronteiras entre o local de trabalho e outros espaços de aprendizagem constitui, por si só, um estímulo à aprendizagem (Engeström *et al.*, 1995). Na sua obra mais recente, Wenger (1998) aborda o facto de a teoria original (Lave e Wenger) se basear (excessivamente) na “contextualização” quando analisa a importância para os aprendizes de uma “pausa” (no trabalho) para se distanciarem da prática e reflectirem sobre a mesma. Wenger afirma que a participação em actividades que envolvem diferentes comunidades de prática estimula a “identidade do trabalho”, uma vez que os sujeitos se transformam em participantes periféricos legítimos em mais do que uma comunidade de prática. Para além disso, a noção de comunidade de prática como um fenómeno relativamente estável e estático foi desafiada. Eraut e os seus colegas concluíram que seria mais provável os respondentes assistirem ao “fim das comunidades de trabalho” do que à sua continuidade (2000, p. 254). Tendo em conta a realidade do emprego contemporâneo, a maior parte dos trabalhadores não seguirá a trajectória profissional que tem início como principiante e que termina como “veterano” numa única comunidade de prática.

Young (2004) defende que conceber todo o conhecimento como um conhecimento situado ou dependente de um determinado contexto é não reconhecer que existem diferentes tipos de conhecimento, alguns dos quais dependem mais do contexto do que outros. Nos modelos de aprendizagem que combinam trabalho e estudo abordados no presente artigo, os participantes têm acesso a teorias e conceitos que vão para além do “know how” imediato necessário ao desempenho de tarefas em determinados postos de trabalho. No caso dos sistemas de aprendizagem de “boa qualidade”, a articulação entre a aprendizagem na universidade e no lo-

cal de trabalho é planeada, estruturada e apoiada com o objectivo de facilitar o desenvolvimento dos jovens que têm a dupla tarefa de adquirir, por um lado, os conhecimentos e competências necessários ao exercício de uma profissão, e, por outro, os costumes, hábitos e atitudes esperados de trabalhadores mais experientes e maduros. No caso dos trabalhadores mais velhos que estudam a tempo parcial, espera-se que já tenham uma vasta experiência de vida e de trabalho, bem como conhecimentos profissionais que lhes permitam estabelecer novas ligações e desenvolver novos conhecimentos. A capacidade de compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos diferentes aumenta com a experiência. À medida que os indivíduos se vão habituando à transposição de fronteiras e à participação em várias comunidades de prática, a experiência pessoal e os recursos com que podem contar aumentarão progressivamente.

Se se reconhecer que as aprendizagens no local de trabalho e em contextos educativos produzem resultados positivos que não são completamente dependentes do contexto, a questão da transferência entre locais de aprendizagem pode ser considerada menos problemática do que o é pelas versões mais radicais da teoria da aprendizagem situada. Tal como Billett refere, a aprendizagem num determinado ambiente será mais ou menos transferível dependendo da qualidade dos processos de aprendizagem aplicados (2001, p. 21). Percepcionar os aprendizes como indivíduos com capacidade para estabelecer ligações entre aprendizagens realizadas em contextos diferentes implica conceber o indivíduo como um “agente activo”. Por agente activo entende-se alguém que tem a capacidade para decidir participar em oportunidades de aprendizagem, que é capaz de retirar conhecimentos das mesmas e cujo desenvolvimento será moldado e contribuirá para moldar o ambiente em que participa (Hodkinson *et al.*, 2004).

Os modelos que articulam trabalho e estudo oferecem ao aprendiz oportunidades de participação diversificadas e enriquecedoras (se forem bem estruturados e apoiados), e por conseguinte, oportunidades de aprendizagem. Dos argumentos apresentados nesta secção, conclui-se que, embora a aprendizagem seja sempre, até certo ponto, “situada” em práticas sociais como o trabalho e a educação, os aprendizes são capazes (principalmente se forem apoiados) de “recontextualizar” a sua aprendizagem e de aplicá-la noutros contextos; e que conceber a “aprendizagem como participação” constitui uma base pedagógica para encontrar formas de aumentar as oportunidades de participação dos trabalhadores, para além da participação no local de trabalho, por exemplo através do incentivo e apoio à participação em oportunidades de aprendizagem formal.

Conclusões

Este artigo defende que os princípios que servem de base à formação em regime de aprendizagem são importantes para a criação de mais oportunidades de participação dos trabalhadores em cursos de ES a tempo parcial. Tal como a formação em regime de aprendizagem, o ES a tempo parcial combina a aprendizagem no local de trabalho e a aprendizagem num estabelecimento de ensino, embora de uma forma geralmente menos formal. As potencialidades da articulação entre trabalho e estudo deveriam ser tidas em conta pelos decisores políticos. A este respeito, Davies (citando Tight, [1991, p. 119]) defende que o ensino superior a tempo parcial deveria ser mais incentivado e apoiado pelos decisores políticos. Segundo aquele autor, para que o ensino superior tenha o máximo de valor e alcance o maior número de pessoas, no maior número de circunstâncias, deveria ser predominantemente a tempo parcial; assim, seria tomado mais a sério e a sua utilidade na vida real seria explorada nas propostas políticas relativas à aprendizagem ao longo da vida (Davies, 1999, p. 141). O mesmo se aplica aos sistemas de aprendizagem que utilizam o modelo combinado, tendo em vista a criação de bases que permitam fomentar a participação ao longo da vida profissional. Os pontos de vista apresentados no presente artigo sugerem que, ao reforçar o apoio aos modelos combinados de participação, as políticas do Reino Unido e de outros países podem ser utilizadas para estimular a procura de aprendizagem e para ajudar mais pessoas a explorarem as suas potencialidades.

O presente artigo sugere também que as condições económicas e sociais sob as quais os sujeitos vivem nas economias mais industrializadas ajudam a explicar a participação de um número cada vez maior de adultos em oportunidades de aprendizagem formal, ao mesmo tempo que exercem uma actividade profissional. Deste modo, a articulação entre trabalho e estudo proporciona a todos os adultos, independentemente da sua idade, a oportunidade de procurar alcançar um crescimento a nível pessoal e profissional. Uma abordagem intercalada ao trabalho e ao estudo contribui para ultrapassar as divisões tradicionais entre ensino universitário e profissional e entre prática e teoria, através de um conjunto de experiências de aprendizagem formais e menos formais enriquecedoras. Uma das principais preocupações dos decisores políticos e das entidades formadoras deverá ser a disponibilização de meios e recursos estruturados suficientes que permitam a participação de indivíduos que trabalham a tempo inteiro.

Resumindo, a experiência pessoal, a aprendizagem, o trabalho e as mudanças socioeconómicas tornaram-se interdependentes: a crescente participação de adultos em cursos formais (a tempo parcial) em articulação com o trabalho ilustra este facto. Os sistemas de aprendizagem que, no seu conjunto, proporcionam aos jovens experiência profissional, conhecimentos, competências e qualificações que lhes permitem progredir,

são outro exemplo. Em conclusão, existem motivos pedagógicos e políticos sólidos para fomentar a procura de abordagens combinadas e para prestar o tipo de apoio que poderia permitir a mais pessoas de todos os escalões etários e estratos socioeconómicos beneficiar das diversas formas de participação (aprendizagem) proporcionadas pelo local de trabalho e pelo ensino formal. ■

Bibliografia

- Beck, U. *Risk society: towards a new modernity*. Londres: Sage Publications, 1992.
- Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. *Reflexive modernisation: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Oeiras: Polity Press, 1994.
- Billett, S. *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. Crownest, AU: Allen & Unwin, 2001.
- Boud, D.; Garrick, J. (eds.). *Understanding learning at work*. Londres: Routledge, 1999.
- Brennan, J.; Mills, J.; Shah, T.; Woodley, A. *Part-time students and employment: report of a survey of students, graduates and diplomats*. Londres: QSC and the Open University, 1999.
- Davies, P. *Half full, not half empty: a positive look at part-time higher education*. In: *Higher Education Quarterly*, 1999, Vol. 53, Nº 2, p. 141-155.
- Deissinger, T. *Apprenticeship cultures – a comparative view. Apprenticeship: an historical re-invention for a post industrial world*. Acta da conferência realizada pelo Conselho Universitário para a Atribuição de Prémios de Formação. Londres: Janeiro de 2004.
- Delors, J. *et al. Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa, 1996.
- Departamento de Estatística do Ensino Superior. *The learning age: a renaissance for a new Britain*. Londres: The Stationery Office, 1998.
- Dreier, O. *Personal locations and perspectives: psychological aspects of social practice*. In: *Psychological yearbook*, Vol. 1, p. 63-90. Copenhaga: Museum Tusculanum Press, 1994.
- Engeström, Y.; Engeström, R.; Karkkainen, M. *Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition*. In: *Learning and Instruction*, 1995, Vol. 5, Nº 3, p. 19-336.
- Eraut, M. *Perspectives on defining “the learning society”*. In: *Journal of Educational Policy*, 1997, Vol. 12, Nº 6, p. 9-22.
- Eraut, M.; Alderton, J.; Cole, G.; Senker, P. *Development of knowledge and skills at work*. In: Coffield F. (ed.). *Differing visions of a learning society. Research findings*, Vol. 1. Bristol: The Policy Press, 2000.
- Evans, K.; Hodkinson, P.; Unwin, L. (eds.). *Working to learn: transforming learning in the workplace*. Londres: Kogan Page, 2002.

- Field, J. *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2000.
- Fuller, A. *Credentialism, adults and part-time higher education in the United Kingdom: an account of rising take up and some implications for policy*. In: *Journal of Education and Work*, 2001, Vol. 16, Nº 3, p. 233-248.
- Fuller, A. *Widening participation: the place of mature students*. In: Hayton, A.; Paczuska, A. (eds.). *Access, participation and higher education: policy and practice*. Londres: Kogan Page, 2002.
- Fuller, A.; Unwin, L. *Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation*. In: *Journal of Education and Work*, 2003a, Vol. 16, Nº 4, p. 407-426.
- Fuller, A.; Unwin, L. *Creating a "modern apprenticeship": a critique of the UK's multi-sector, social inclusion approach*. In: *Journal of Education and Work*, 2003b, Vol. 16, Nº 1, p. 5-25.
- Fuller, A.; Unwin, L. *Expansive learning environments: integrating personal and organisational development*. In: Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. (eds.). *Workplace learning in context*. Londres: Kogan Page, 2004.
- Giddens, A. *The consequences of modernity*. Oeiras: Polity Press, 1990.
- Giddens, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Oeiras: Polity Press, 1991.
- Grupo de Trabalho Nacional para as Competências. *Tackling the adult skills gap: upskilling adults and the role of workplace learning*. Sheffield: Ministério da Educação e do Emprego, 2000.
- Guile, D.; Young, M. *Beyond the institution of apprenticeship: towards a social theory of learning as the production of knowledge*. In: Ainley, P.; Rainbird, H. (eds.). *Apprenticeship: towards a new paradigm of learning*. Londres: Kogan Page, 1999.
- Hodkinson, P. et al. *The significance of individual biography in workplace learning*. In: *Studies in the Education of Adults*, 2004, Vol. 36, Nº 1, p. 6-24.
- Hutchings, E. *Cognition in the wild*. Cambridge: MIT Press, 1999.
- Hutton, W. *The state we're in*. Londres: Jonathan Cape, 1995.
- Illeris, K. *Learning in working life*. Learning Lab Denmark. Frederiksberg: Roskilde University Press, 2004.
- Jordan, B. *Cosmopolitan obstetrics: Some sights from the training of traditional midwives*. In: *Social Science and Medicine*, 1989, Vol. 28, Nº 9, p. 925-937.
- Lave, J. *Learning, apprenticeship, social practice*. In: *Journal of Nordic Educational Research*, 1997, Vol. 17, Nº 3, p. 140-151.
- Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Lunneborg, P.W. *OU men: work through lifelong learning*. Cambridge: The Lutterworth Press, 1997.

- Ministério da Educação e do Emprego. *The learning age: a renaissance for a new Britain*. Londres: The Stationery Office, 1998.
- OCDE. *Lifelong learning for all*. Paris: OCDE, 1996.
- Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. *Workplace learning in context*. Londres: Routledge, 2004.
- Tight, M. *Higher education: a part-time perspective*. Buckingham: SRHE and OUP, 1991.
- Unesco Task Force on education for the twenty-first century. *Learning the treasure from within* (Delors report). Paris: Unesco, 1996.
- Young, M. *Conceptualising vocational knowledge*. In: Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. *Workplace learning in context*. Londres: Routledge, 2004.
- Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- White paper on education and training: teaching and learning – towards the learning society* / Comissão Europeia. Luxembourg: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1996. (COM(95) 590 final).

Observatórios do emprego e da formação profissional no Magrebe

Instrumentos válidos para o acompanhamento das transformações no mercado de trabalho e na formação profissional?

Bernard Fourcade

Investigador no CNRS (Centro Nacional de Investigação Científica), Laboratório Interdisciplinar de Investigação sobre Recursos Humanos e Emprego, Universidade de Ciências Sociais de Toulouse I

Palavras-chave:
Training system;
labour market; training
employment relationship;
youth unemployment;
information needs;
social partners

RESUMO

Empenhados em políticas de ajustamento estrutural e na preparação das suas economias para a entrada na zona de comércio livre da União Europeia, os três países do Magrebe (Argélia, Marrocos e Tunísia) confrontam-se com mudanças importantes ao nível do funcionamento do mercado de trabalho, tendo registado um aumento do desemprego entre os licenciados. Não obstante, reagiram rapidamente adoptando uma série de medidas de emprego e de inserção profissional.

Estes países introduziram também mudanças de carácter estrutural nos seus sistemas de formação profissional. Mostraram-se preocupados em melhorar a informação de que dispunham sobre o mercado de emprego, de modo a implementar um sistema de formação profissional orientado pela procura e criaram, para este fim, observatórios para o emprego e a formação. As dificuldades com que se depararam neste propósito foram, contudo, significativas e a criação destes observatórios revelou-se uma operação longa e delicada.

Os mercados de trabalho dos países do Magrebe registam mudanças profundas desde meados da década de 90 por razões que se prendem, em primeiro lugar, com factores internos (demografia, política económica, ajustamento estrutural, etc.), com as consequências da globalização e com a modificação das suas relações com a União Europeia na perspectiva da sua integração na zona de comércio livre (ZCL).

Integrar a ZCL implica, para estes países parceiros, melhorar o desempenho das empresas, o nível de qualificações da mão-de-obra e, con-

sequentemente, a formação geral e profissional, a fim de reduzir as diferenças entre as margens norte e sul do Mediterrâneo. A pressão relativa à emigração para os países europeus constitui igualmente um dos desafios mais significativos para a formação profissional. O desenvolvimento dos recursos humanos deverá passar a ser “orientado pela procura”.

Face a estes desafios e num contexto de rápidas mudanças, estes países procuram munir-se de instrumentos adaptados à gestão da fase de transição e de preparação dentro dos prazos previstos. Os países do Magrebe assinaram acordos com financiadores para desenvolver programas a favor do emprego e da formação profissional, programas esses que incluem uma componente dedicada à melhoria das informações sobre o mercado de trabalho, que poderá assumir a forma de observatórios de emprego e de formação profissional.

Tentaremos mostrar, numa primeira parte, quais são os traços principais da evolução dos mercados de trabalho nos três países, assim como as políticas desenvolvidas para enfrentar essa evolução. Numa segunda parte, analisaremos a forma como cada um destes países planeia implementar os sistemas de informação sobre o mercado de emprego, tendo em conta que esse processo ainda se encontra numa fase muito inicial devido às múltiplas dificuldades encontradas.

As mudanças no mercado de trabalho durante os anos 90

Os programas de ajustamento estrutural (PAE) desenvolvidos desde a década de 80 e a adesão à Organização Mundial do Comércio nos anos 90 conduziram os países do Magrebe a uma abertura progressiva das suas economias à concorrência internacional.

A criação de uma zona de comércio livre entre os países do Magrebe e a União Europeia constitui um marco muito importante nos planos económico e social. Com efeito, as principais trocas comerciais e de capitais (investimentos directos) dos países do Magrebe fazem-se com a UE. Além disso, os países da UE representam a parte mais importante da clientela do turismo magrebino e constituem o principal espaço de acolhimento da mão-de-obra emigrada do Magrebe.

Se os PAE contribuíram para a introdução de um novo “modelo” económico, a integração na ZCL implica a preparação das economias para o choque resultante da sua abertura. Assim, as economias magrebins adoptaram uma estratégia de reestruturação e de modernização das empresas e dos sistemas de ensino e de formação profissional, a fim de adquirirem um nível de competitividade que lhes permita enfrentar a concorrência a nível internacional, em particular com a Europa.

Ao longo do tempo, as consequências destas novas políticas macroeconómicas no mercado de trabalho dos países em desenvolvimento, introduzidas desde o início dos anos 80, foram profundas (Vernières, 1995)

e têm vindo a aumentar nos últimos anos. A mudança fundamental reside na passagem de uma economia administrada, dominada pelas empresas do Estado, para uma economia mais aberta ao exterior, em que o sector privado assume uma importância acrescida. Nas economias em desenvolvimento, as consequências dos PAE no mercado de trabalho foram de um modo geral nefastas durante os primeiros anos da sua implementação: os efeitos mais directos foram a degradação do emprego (em consequência da redução das despesas públicas), o aumento do desemprego (nomeadamente o aparecimento do desemprego persistente entre os licenciados), a diminuição do salário real e o aumento da pobreza, assim como o surgimento de fenómenos mais estruturais e duradouros, como a precariedade do emprego e o aumento do emprego informal (Charmes, 2004).

Além disso, os sistemas de ensino e formação desenvolvidos a partir da Independência tornaram-se amplamente ineficazes, uma vez que surgiram distorções significativas entre a oferta de formação e as necessidades da economia, em resultado da entrada em funcionamento do novo mercado de trabalho e do crescimento da actividade das empresas do sector privado.

Embora este esquema se aplique de um modo geral ao conjunto dos países do Magrebe, a situação varia muito de país para país e a forma de “gerir” estas transformações fundamentais assumiu formas específicas em cada um deles.

Na **Argélia**, o choque dos PAE numa economia centrada na indústria pesada dominada pelas empresas do Estado provocou um aumento significativo do desemprego e uma “informalização” da economia sob as mais variadas formas, que vão desde a prática de actividades comerciais “tradicionalmente” informais a formas ilegais e mesmo criminosas.

De acordo com Musette (1998), o ano de 1986 pode ser visto como um momento de ruptura para o mercado de trabalho ⁽¹⁾. Depois de ter descido abaixo dos 10%, o desemprego voltou a subir, sendo este aumento do desemprego considerado um dos efeitos inevitáveis da crise económica mundial. O choque petrolífero de 1986 precipitou uma mudança de orientação económica e política: nascia um novo discurso sobre o “emprego útil”, o “excesso de efectivos”, os “custos do emprego”, e a necessidade de “diminuição dos efectivos” nas empresas. Na sequência da revolta de Outubro de 1988, foram adoptadas leis sobre a reforma económica, bem como medidas para a criação de emprego juvenil. Para compensar a perda do poder de compra resultante da supressão dos preços subsidiados, o Estado criou uma “rede de apoio social” que concede vários subsídios.

Este período marca também o fim do emprego permanente: a lei de 1990 fixa novas formas de remuneração, revoga o “estatuto geral do tra-

⁽¹⁾ A realidade não é tão evidente, na medida em que, em 1986, o inquérito familiar não foi realizado devido à preparação do recenseamento de 1987. Além disso, a taxa de desemprego apontada pelo RGPH 87 (Recenseamento Geral da População e da Habitação) é amplamente subvalorizada e o inquérito realizado em 89, relativo à mão-de-obra, apresenta uma taxa de desemprego mais baixa.

balhador” e introduz o contrato a termo certo. O emprego deixa de ser garantido e o direito ao trabalho é alvo de revisão.

A partir de 1994, o ajustamento estrutural é implementado sob a égide do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial. Três das medidas implementadas terão um forte impacto sobre o mercado de trabalho: a liquidação das empresas públicas deficitárias, a reestruturação das empresas (adopção de planos de reforma internos) e a gestão das vulnerabilidades. Assim, 815 empresas foram dissolvidas e as perdas globais de emprego durante o período 1994-97 de aplicação do PAE ascenderam a 405.000 postos de trabalho (Musette, Isli, Hammouda, 2002). Esta onda de despedimento acabou por excluir agentes do sector moderno público, um segmento protegido do mercado, para os reinserir nos segmentos independentes e concorrenciais (sociedades de responsabilidade limitada constituídas por trabalhadores excedentários, regresso dos reformados à actividade profissional em regime temporário, etc.).

A taxa de desemprego passou de 24 % em 1994 para 29 % em 1997. Para o Conselho Nacional Económico e Social, as medidas de ajustamento estrutural constituem a principal causa do agravamento do desemprego e da mudança das suas características: o desemprego feminino aumenta, bem como a percentagem de mulheres domésticas à procura de emprego, o desemprego de inserção passa a ocupar um lugar importante e o desempregado é geralmente pouco qualificado. O desemprego surge como um fenómeno essencialmente urbano. Muitos desempregados recusam-se a procurar emprego, seguindo a via da marginalização, e, por outro lado, a precariedade do emprego aumenta.

Verificam-se, contudo, efeitos mais profundos sobre os comportamentos ao nível da actividade profissional, como por exemplo o aumento da actividade feminina, do trabalho infantil e a proliferação de pequenas actividades. A degradação do nível de vida dos grupos mais vulneráveis obriga-os a adoptar estratégias de sobrevivência que implicam mudanças de comportamento não só ao nível do trabalho, como também a nível familiar (casamentos tardios, diminuição da taxa de natalidade).

Outra das consequências do PAE é a perda de valores sociais, em resultado do fim da crença ilusória numa sociedade igualitária (Musette, 2000). A escola, em particular, atravessa uma grave crise, registando fraquíssimos rendimentos internos (taxa de insucesso significativa entre o ensino básico e superior) e externos (o diploma perde o seu valor de forma considerável, uma vez que diplomados e não diplomados se confrontam com o problema do desemprego). O sucesso social já não passa pela escola, onde todas as reformas falharam. As escolas privadas, proibidas mas toleradas, florescem um pouco por todo o lado. Enfim, é a irrupção da ilegalidade que atinge a sociedade argelina, a par do crescimento das actividades informais.

Com efeito, desde a implementação das medidas de liberalização da economia argelina em 1989, assiste-se (Bounoua, 2002) ao aparecimento de actividades informais que se diferenciam claramente, pela sua ma-

gnitude, das que eram amplamente difundidas nas estruturas económicas e sociais. A fraude e a evasão fiscal, a corrupção, o desvio de fundos e outras ilegalidades constituem os novos traços dominantes da economia argelina. Retomando as definições adoptadas nas conferências dos estatísticos (OIT, 1993), Hammouda (2002) propõe um quadro comparativo das diferentes abordagens do emprego informal. Em todas elas verifica-se que o emprego informal aumentou de forma significativa na Argélia: observa-se, por exemplo, que o “sector informal” passou de 26,6 % do emprego no sector não agrícola em 1992, para 34,7 % em 2001, ou ainda que os activos a trabalhar nas empresas individuais passaram de 38,9 % do emprego no sector não agrícola em 1992 para 47,7 % em 2001 ⁽²⁾.

Para enfrentar o agravamento do desemprego, foram criados vários programas de luta contra o desemprego. Nasceram assim quatro dispositivos de “promoção do emprego” dirigidos às diferentes categorias de desempregados: os jovens (ESIL: empregos remunerados de iniciativa local, TUPHIMO: trabalhos de utilidade pública com forte concentração de mão-de-obra, CPE: contratos de pré-emprego), os trabalhadores excessdentários e os jovens à procura de primeiro emprego (criação de microempresas e atribuição de microcréditos). Para assegurar a implementação destes dispositivos foram criadas novas estruturas: a ADS (Agência de Desenvolvimento Social), a ANSEJ (Agência Nacional de Apoio ao Emprego dos Jovens) e a CNAC (Caixa Nacional de Seguro de Desemprego). Todavia, tal como o CNES (Conselho Nacional Económico e Social) referiu, os dispositivos revelaram-se no seu todo insuficientes para erradicar o fenómeno da exclusão dos jovens, pois ofereciam apenas soluções temporárias ou, na melhor das hipóteses, uma primeira experiência profissional sem continuidade para o emprego permanente. Em 2004, foram criados novos dispositivos (atribuição de microcréditos, iniciativa à criação de actividades pelos desempregados entre os 35 e os 50 anos) e os anteriores foram reforçados ou modificados.

Em **Marrocos**, o crescimento da economia caracteriza-se, desde há vários anos, por um desenvolvimento com altos e baixos, reflectindo a importância da agricultura não irrigada e a sua vulnerabilidade às variações climáticas. A economia marroquina enfrenta também um desequilíbrio estrutural no mercado de trabalho urbano: a oferta de trabalho cresce de forma sustentada, enquanto o emprego diminui, sendo dominado pelo emprego não qualificado. Marrocos regista, assim, um desemprego estrutural em que predomina o desemprego de longa duração e o desemprego de primeira inserção no mercado de trabalho.

Os programas de ajustamento estrutural foram implementados desde os anos 80, mas as suas consequências no mercado de trabalho fizeram-se sentir de forma significativa apenas no início dos anos 90, com o aumento do desemprego, em particular entre os licenciados. Embora o núme-

⁽²⁾ Fonte: inquéritos às famílias realizados pelo ONS (Serviço Nacional de Estatística).

ro de jovens que abandonam todos os anos o sistema escolar sem qualificação seja estimado em 240 000, os jovens não licenciados são relativamente menos afectados pelo desemprego do que os licenciados (em 2001, representavam mais de metade da população activa, mas apenas 29,4 % dos desempregados). A percentagem de licenciados no seio da população desempregada não parou de aumentar (de 15,2 % em 1992 para 24,7 % em 2001) e a taxa de desemprego da população licenciada passou, no mesmo período, de 16,8 % para 26,3 %, um valor bastante superior à taxa de desemprego da população não licenciada (cerca de 11 %).

Esta situação levou Marrocos a adoptar, a partir do início dos anos 90, uma série de medidas especialmente destinadas aos jovens licenciados. A criação do Centro Nacional da Juventude e do Futuro (1992) permitiu a realização de uma série de estudos e de trabalhos sobre o emprego e a inserção dos jovens, estudos estes que estiveram na base das primeiras medidas públicas implementadas, sob a forma do PNIDC (Programa Nacional de Inserção dos Licenciados Desempregados), um programa comparável a uma operação de intermediação pontual de grande envergadura, mas cujos resultados foram insuficientes.

Em 1993, foi criada uma estrutura pública de intermediação para melhorar a circulação da informação: os CIOPE (Centros de Informação e de Orientação para o Emprego), destinados a intervir directamente no mercado dos licenciados. Estes centros foram colocados sob a alçada do Gabinete da Formação Profissional e da Promoção do Trabalho (OFPPT) e não dos serviços de emprego, tendo sido responsáveis, num primeiro momento, pela realização do Programa Nacional de Formação/Inserção. Mais tarde, em 1997, os CIOPE foram responsáveis pela implementação do novo Programa de Acção para o Emprego (PAE) que tinha por objectivo a promoção da inserção dos licenciados no emprego remunerado do sector privado. Este programa registou resultados quantitativos positivos, tais como a dinamização do papel do intermediário público e a melhoria da empregabilidade dos jovens e do enquadramento das empresas. Contudo, algumas análises mais detalhadas realizadas na cidade de Marraquexe relativizam de forma significativa os dois últimos resultados (Bougroum e Ibourk, 2002).

Na **Tunísia**, o cenário social e económico é bem diferente. A economia tunisina enveredou, a partir de 1986, por uma estratégia de reestruturação e de modernização, a fim de adquirir um nível de competitividade que lhe permita enfrentar a concorrência a nível internacional, em particular com a Europa. Esta estratégia apoiava-se no “modelo tunisino de desenvolvimento” que surgiu durante os anos 80 e cuja principal característica reside na procura de equilíbrio entre o imperativo da eficácia económica, ilustrado por um nível elevado e sustentado dos desempenhos económicos, e a manutenção da coesão e da paz sociais, através do reforço dos mecanismos de solidariedade social, considerada como factor de luta contra a exclusão. Deste modo, registaram-se desempenhos económicos signifi-

ficativos, elevando o rendimento *per capita* de 870 \$ em 1987 para 2170 \$ em 1996, o que coloca a Tunísia entre os países de rendimento intermédio. Tal evolução foi possível graças a uma taxa de crescimento médio do PIB de 4,6 % por ano durante aquele período.

O PAE registou efeitos positivos (a Tunísia foi considerada a “melhor aluna” do FMI e do Banco Mundial), tendo o custo social das reformas sido relativamente bem gerido: as privatizações não conduziram ao desemprego em grande escala dos trabalhadores entretanto despedidos e a taxa de desemprego estabilizou aparentemente nos 15 % desde há alguns anos – valor elevado que, para alguns analistas, reflecte sobretudo problemas de quantificação e não a ineficácia do mercado de trabalho ⁽³⁾. A implementação de um “programa de modernização” das empresas com a ajuda financeira do Banco Mundial e da União Europeia (projecto Man-forme) abrange também o sistema de formação profissional. Segundo o Ministério da Indústria, no início do segundo milénio, as empresas começaram a manifestar efeitos positivos em termos de penetração dos mercados exteriores e de taxas de enquadramento.

Contudo, a Tunísia registou uma diminuição do nível de inserção dos diplomados, que se traduz por um desemprego de longa duração para parte da população licenciada (a taxa de desemprego da população activa com “nível de educação superior” passou de 3,6 % em 1994 para 7,8 % em 1997 e 8,7 % em 1999 ⁽⁴⁾) e por uma certa desqualificação no início da vida activa ⁽⁵⁾, mas a procura de diplomados no mercado continua a aumentar, principalmente nas áreas técnicas ⁽⁶⁾.

A economia informal assume também um papel importante na Tunísia. Se o país atravessou a fase de ajustamento sem grande choque social, foi porque a economia tunisina “valeu-se da sua vertente não estruturada ou informal” (Sboui, 2002) que serviu de amortecedor de impacto. A desestabilização da economia acentuou a informalização do trabalho e a sua mobilidade para o emprego por conta própria, principalmente nas zonas urbanas. O emprego informal cresceu 6,3 % entre 1980 e 1994, o que pode parecer pouco significativo, mas a sua presença no sector não agrícola passou de 37 % para 49 % no mesmo período. Uma análise tipológica das actividades informais tendo por objecto a cidade de Sfax (Sboui, 2002) distingue as microempresas evolutivas (parcialmente estruturadas ou em vias de estruturação), as microempresas artesanais em estagnação e as actividades marginais. A tomada em consideração desta diversidade de sistemas produtivos informais demonstra que, na Tunísia, o sector infor-

⁽³⁾ Segundo RAMA (1998), a taxa de desemprego real, se excluirmos os indivíduos à procura de primeiro emprego, seria sensivelmente mais baixa: “a taxa de desemprego, excluindo os indivíduos à procura de primeiro emprego, é baixa independentemente do critério adoptado”.

⁽⁴⁾ Segundo dados dos inquéritos nacionais sobre o emprego fornecidos pelo INS (Instituto Nacional de Estatística). Os resultados dos anos seguintes ainda não foram publicados.

⁽⁵⁾ Ben Sédrine e Geisser, 1997.

⁽⁶⁾ Ver nomeadamente Ghali, Mohnen, 2002.

mal está longe de ser um sector sem importância. Bem pelo contrário, as oportunidades que este sector proporciona, a sua dinâmica e as suas potencialidades permitem-lhe desempenhar um papel importante no processo de desenvolvimento.

Num contexto de desemprego crescente, o Governo tunisino adoptou, a partir no final dos anos 80, várias medidas para ajudar os jovens encontrar emprego. O CEF (Contrato de Emprego/Formação) ajudou 35 000 jovens desde a sua criação. O SIVP (Estágio de Iniciação à Vida Profissional) foi criado para auxiliar os jovens que concluíam o ensino superior: o SIVP I beneficiou 18 000 jovens e o SIVP II 9700. Quanto ao FIAP (Fundos de Inserção e Adaptação Profissional), permitiu financiar seis tipos de acções a favor dos trabalhadores, beneficiando 2800 empresas e 33 000 trabalhadores.

Relativamente a todas estas novas questões sociais (emergência de uma nova precariedade, aumento do desemprego entre os licenciados, informalização da economia e do emprego, gestão da relação formação/emprego, actividade feminina), os tradicionais instrumentos de informação estatística utilizados nos três países revelaram os seus limites e insuficiências. Embora permitam ⁽⁷⁾ identificar os fenómenos mais abrangentes, não têm capacidade para analisar as suas componentes e ajudar a desenvolver políticas eficazes, nomeadamente em matéria de formação profissional.

A criação de observatórios nos países do Magrebe: estratégias e dificuldades encontradas

No contexto das transformações que afectam a sua economia e mercado de trabalho, os países do Magrebe não só reagiram rapidamente, como temos vindo a constatar, através de medidas de emprego e de luta contra o desemprego, como também intervieram a nível mais estrutural, procurando transformar os seus sistemas de formação profissional, que apesar de desempenharem um seu papel essencial nos mercados de trabalho, apenas ofereciam formações desfasadas em relação às novas orientações económicas.

A necessidade de reorientar a formação profissional em função da satisfação da procura do mercado levantou o problema da qualidade das informações produzidas sobre o emprego e a formação profissional, e da necessidade de criar observatórios para dar resposta às lacunas mais prementes.

Cada país seguiu o seu próprio rumo na concepção e implementação dos observatórios, sem que nenhum tenha, chegado, até hoje, a conce-

(7) À custa de algumas acrobacias estatísticas, como afirma Charmes (1991) relativamente à medida do emprego informal na Argélia.

ber sistemas operacionais. Tentaremos avançar algumas das razões pelas quais esta vontade expressa de melhorar a informação sobre o emprego e a formação profissional não obteve até ao momento bons resultados.

Os observatórios enquanto instrumentos para a reorientação dos sistemas de formação profissional

Argélia

Num primeiro momento, a Argélia implementou em 1997, em conjunto com o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), um projecto de “apoio à execução da política de preservação e de promoção do emprego”, destinado a sustentar a estratégia nacional que assentava no incentivo ao investimento produtivo pelo sector privado e no desenvolvimento das PME/PMI, na abertura efectiva do sector financeiro e bancário à concorrência internacional, na melhoria da competitividade e da produtividade das empresas argelinas públicas e privadas, e na reestruturação do sector público. Esta estratégia requeria a intervenção dos poderes públicos, de forma a atenuar o choque social resultante da adaptação das unidades de produção às normas de competitividade internacional, em consequência da adesão da Argélia à Organização Mundial do Comércio e da sua associação à União Europeia.

Este projecto tinha por objectivo assegurar a transição através da conversão profissional dos efectivos excluídos do sistema de produção e a reorganização das actividades reforçando os mecanismos de solidariedade nacional, de modo a impedir o aumento da pobreza. Englobava três linhas gerais, integrando como preocupação a necessidade de melhorar as informações sobre o emprego e a formação: (i) sustentar a execução da estratégia nacional de emprego, formação e aprendizagem, (ii) reforçar as capacidades conceptuais e operacionais das instituições nacionais e dos parceiros privados nos domínios da ajuda ao emprego, da gestão dos programas e das medidas associadas para a implementação do sistema estatístico, (iii) melhorar as capacidades dos serviços centrais e dos organismos do Ministério do Trabalho, tendo em vista a produção das informações necessárias à orientação da política de emprego e à avaliação do impacto das políticas macroeconómicas no mercado de trabalho. Neste último objectivo, já se esboçava um projecto de observatório (embora a palavra não tenha sido utilizada) que seria responsável pela produção de “informações e modelos necessários à pilotagem, ao acompanhamento e à avaliação do emprego e da formação”, resultando num instrumento de controlo, após inventariação das fontes e dados disponíveis, e identificação de novas necessidades em matéria de informação. Implicava também a harmonização de conceitos e nomenclaturas, a concepção e desenvolvimento de inquéritos complementares, como por exemplo os inquéritos de inserção dos formandos que concluíam um curso de formação profissional. O Projecto incluía a produção de informações operacionais capazes de fazer evoluir o sistema de formação profissional de acordo

com as necessidades do mercado. Previa também a associação de parceiros sociais e a sua formação nos conceitos e na aplicação das normas internacionais, a fim de reforçar as condições de desenvolvimento económico e social. A difusão das informações e a avaliação das políticas não foi esquecida neste projecto. Ainda que formulado em linhas muito gerais, o projecto englobava todos os elementos de base dos projectos de observatórios no domínio da formação e emprego que encontramos nos três países.

O projecto foi concluído em 2001 sem produzir os resultados esperados, a não ser no que se refere à componente observatório, que permitiu realizar um diagnóstico profundo sobre o sistema de informação e as necessidades dos diferentes intervenientes ⁽⁸⁾, sem contudo dar origem à criação de um novo sistema de informação.

Em 2001, o projecto foi retomado graças à formação, com a ajuda da Fundação Europeia para a Formação (ETF), de um “grupo projecto” constituído pelos representantes dos principais intervenientes no sistema de formação/emprego (nomeadamente, o Ministério do Trabalho e da Segurança Social, o Ministério da Formação Profissional, o Cerpeq, o Indefoc, o CREAD, o Ministério das Finanças, a UGTA e o ONS ⁽⁹⁾). Este grupo imprimiu uma dinâmica para a qual muito contribuíram os quadros do Ministério da Formação Profissional, procurando associar de forma rigorosa as informações sobre emprego e a formação profissional.

O trabalho do grupo resultou na concepção de um observatório da formação profissional e do emprego (OFPE), um dispositivo de antecipação das necessidades em termos de emprego e qualificações, que não consistiria numa nova estrutura mas sim numa nova função organizada sob a forma de rede intersectorial. O relatório final descreve as suas modalidades de funcionamento e de organização, os campos e domínios de observação, os indicadores, etc. Este trabalho de reflexão pode ser considerado o resultado de um conjunto de investigações e de debates que deram lugar na Argélia a inúmeros relatórios sobre os quais o “grupo projecto” pôde apoiar-se: os trabalhos do CREAD (referidos anteriormente), o relatório do CNES sobre formação profissional (1999), o relatório do PNUD sobre formação profissional (2000) e o relatório da Fundação Europeia para a Formação sobre formação profissional (2001). O Ministério das Finanças realizou também uma auditoria ao sistema de formação profissional em 2001.

O trabalho do “grupo projecto” contribuiu para a celebração de um acordo de parceria entre o Ministério da Formação Profissional argelino e o Ministério do Emprego (Novembro de 2001), relativo à criação de um ob-

⁽⁸⁾ Relatório elaborado pelo CREAD (Centro de Investigação e de Estudos Aplicados sobre Desenvolvimento) em 1999.

⁽⁹⁾ CERPEQ (Centro de Estudos e de Investigação sobre as Profissões e as Qualificações), INDEFOC (Instituto Nacional para o Desenvolvimento e a Promoção da Formação Contínua), ONS (Serviço Nacional de Estatística), UGTA (União Geral dos Trabalhadores Argelinos).

servatório da formação e do emprego, que augurava bons resultados no processo de implementação de uma rede de parceiros para desenvolver a “função observatório”. Este acordo não teve, todavia, seguimento.

Rumo a uma dualidade de observatórios na Argélia?

A situação relativa ao projecto de criação de uma rede de parceiros para assegurar a “função observatório” na Argélia modificou-se recentemente em resultado do aparecimento de dois projectos. Um dos projectos, o “projecto de apoio à melhoria do sistema de formação profissional na Argélia”, co-financiado pelo Governo argelino e pela Comunidade Europeia e ligado ao Ministério da Formação e do Ensino Profissionais, inclui uma componente importante destinada a “apoiar a articulação entre o mercado de emprego e a formação” através da “implementação de um observatório da formação e do emprego”.

A sua missão consistiria em “elaborar, a pedido dos poderes públicos, dos empregadores, das organizações profissionais e dos parceiros sociais, todo o tipo de inquéritos que permitam: i) identificar para cada ramo ou sector de actividade os dados do mercado de emprego, a nível local e regional e a todos os níveis de qualificação, bem como as perspectivas a médio e longo prazo das evoluções ligadas aos projectos e programas de desenvolvimento em curso ou previstos; ii) valorizar estes dados, nomeadamente no interesse da pilotagem do sistema de formação; iii) assegurar a divulgação dos resultados destes inquéritos junto dos intervenientes e do público; iv) criar a rede do observatório da formação e do emprego no centro de recursos do dispositivo de controlo estratégico dedicado à pilotagem do sistema de formação e ensino profissionais”. Contudo, a unidade de gestão do projecto ainda não iniciou a execução desta componente.

Em Julho de 2004, o Ministério do Emprego criou uma nova estrutura, instituída oficialmente pelo Ministro do Emprego sob o nome de “Observatório para a Protecção e Promoção do Emprego” (OPPE). Este observatório foi concebido como um quadro de concertação e de coordenação que engloba todos os sectores e organismos directamente implicados nas questões relacionadas com o emprego. Inscreve-se directamente no âmbito do programa presidencial que fixa como objectivo para o quinquénio 2004/2009 a criação de 2 milhões de empregos. Esta estrutura é constituída por representantes de onze ministérios criadores de emprego, seis institutos especializados, seis parceiros económicos e sociais e quatro agências especializadas no domínio do emprego. As suas funções incluem a avaliação trimestral dos programas de emprego por sector, a elaboração de um balanço nacional e de um relatório sobre o emprego e a criação de uma base de dados sobre o emprego. Quatro comissões encarregam-se de densificar a informação, reunir dados relativos ao emprego, implementar uma estratégia de gestão do emprego entre todos os sectores de actividade e informar os jovens. No que diz respeito à estratégia adoptada, os principais sectores com potencial para a criação de empregos já estão

identificados (habitação, agricultura, PME/PMI, turismo e serviços públicos). Segundo o Ministro do Emprego, estes sectores deverão permitir criar 2,5 milhões de empregos e reduzir a taxa de desemprego de 23,6 % para 11 %, em cinco anos.

Ainda é muito cedo para determinar se estes dois projectos irão favorecer a produção das informações necessárias à orientação das políticas de emprego e de formação profissional através de uma boa coordenação de esforços, ou se darão origem a novas dificuldades provocando, por exemplo, conflitos em termos de abordagens, como aconteceu com a medida relativa ao desemprego (Edjekouane, 1998).

Marrocos

Desde meados da década de 90, várias leis e regulamentos foram adoptados a fim de melhorar a organização do sector da formação profissional, sector reconhecido como um elemento indispensável da política de emprego pela Carta Nacional da Educação e da Formação (Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation) promulgada em Dezembro de 1999. O sistema de formação profissional marroquino desenvolveu-se e estruturou-se de forma significativa desde a década de 80. Contudo, este sistema não conseguia responder a todas as solicitações, nomeadamente à necessidade de formação de uma população sem escolaridade que não pára de aumentar (todos os anos, cerca de 200.000 jovens abandonam o sistema educativo sem encontrarem outra solução além do sector informal ou a emigração) e às necessidades das empresas.

Assim, a formação profissional está a ser objecto de um processo de renovação há já uma dezena de anos, que tem por fim a reestruturação progressiva do sector, de modo a permitir a produção das competências necessárias ao desenvolvimento do país. Sendo claramente orientada para as necessidades das empresas, a reforma desenvolvida continua pouco aberta à procura social. Tem por objectivo desenvolver as relações de parceria com as associações profissionais e diversificar a formação inicial através da criação de novas vias, reestruturar os programas e criar novas modalidades de formação inicial (alternância, aprendizagem, etc.) e de formação contínua nas empresas.

Esta reforma é apoiada a nível técnico e financeiro por diferentes financiadores (Banco Mundial, União Europeia, França, Alemanha, Canadá, Bélgica, Itália e Espanha) através de vários projectos.

No seguimento do projecto MEDA I, que já previa a melhoria da formação profissional, o Projecto MEDA II, apoiado pela União Europeia e levado a cabo sob a autoridade do ministério responsável pela formação profissional, considerou a abordagem sectorial como a mais pertinente. Com efeito, em Marrocos, os sectores do turismo, do têxtil-vestuário e das novas tecnologias da informação e da comunicação foram considerados particularmente favoráveis ao desenvolvimento. Em cada um destes sectores, o Projecto visa três objectivos: apoiar as empresas com a emergência de novas necessidades em termos de competências, desenvolver

o conhecimento do mercado de emprego e reunir a informação necessária para identificar as necessidades sectoriais, e desenvolver a capacidade da oferta de formação no sector público. A produção de dados pertinentes tendo em vista a orientação da formação profissional está, deste modo, no cerne do projecto.

Projectos tardios na criação de um observatório em Marrocos

Marrocos entrou mais tarde que os outros dois países na problemática da informação necessária à transformação dos sistemas de formação profissional. Embora tenham sido realizados estudos sobre as vantagens e a exequibilidade dos observatórios no final dos anos 90, que incluíam nomeadamente um projecto para a criação de um centro de estudos sobre as relações entre formação e emprego (CELFE) e um estudo sobre a implementação de um observatório regional do emprego e da formação em Casablanca, estes projectos não tiveram seguimento.

O interesse só voltou a ser despertado recentemente (em 2003), quando o Secretário de Estado da Formação Profissional (SEFP) retomou este dossier. O período de 2002-2003 corresponde à fase de transição do projecto MEDA I, de apoio à formação profissional realizado com a Comunidade Europeia, para o projecto MEDA II no qual a questão da informação necessária ao sistema de formação orientado pela procura se encontra, como vimos anteriormente, directamente ligada à problemática da melhoria do sistema de formação.

Por outro lado, o SEFP solicitou o apoio da Fundação Europeia para a Formação (ETF) para relançar os projectos de observatório delineados alguns anos antes, mas hesitou quanto à abordagem mais apropriada. Tendo começado por implementar um observatório regional (na região da Grande Casablanca), optou de seguida por uma abordagem sectorial que deveria estar articulada com as actividades do projecto MEDA II.

Importa salientar que relativamente aos dois outros países do Magrebe, a situação marroquina é marcada pela forte vontade das associações profissionais dos três principais sectores em melhorar os instrumentos necessários a uma melhor gestão das profissões e das qualificações nos seus domínios respectivos. Apesar de não estar enquadrada no âmbito do projecto, a dinâmica da Federação das Indústrias Mecânicas, Eléctricas e Electrónicas (FIMME) desenvolveu em 2003 um trabalho pioneiro com a elaboração de um conjunto de fichas para cada profissão baseado no modelo de fichas do ROME (Índice Operacional das Profissões e Empregos) francês utilizado pela ANPE (Agência Nacional para o Emprego), que pretendia servir de base para a criação de um observatório das profissões deste sector e que poderia ser considerado uma experiência piloto de grande interesse para as restantes associações profissionais.

O apoio da ETF consistiu em propor, a partir dos trabalhos de um grupo de trabalho intersectorial e de grupos de trabalho sectoriais, a criação de observatórios sectoriais para cada uma das profissões, como primeira etapa da constituição de uma rede de parceiros capazes de produzir da-

dos úteis para a orientação estratégica das políticas de emprego e de formação. Embora seja, com efeito, indispensável desenvolver os observatórios sectoriais solicitados pelas associações profissionais, é necessário alargar esta perspectiva a uma abordagem mais global tendo em vista a criação de uma “função observatório” a nível nacional, através da colaboração dos organismos parceiros (surgindo em primeiro lugar a Direcção de Estatística, a Agência Nacional para a Promoção do Emprego e das Competências e os parceiros sociais). Contudo, no final de 2004, os grupos de trabalho tinham apenas iniciado as suas primeiras reuniões.

Tunísia

O Governo tunisino concedeu um lugar de destaque à formação no âmbito da estratégia destinada a melhorar a competitividade e a desenvolver os recursos humanos do país (programa Manforme de desenvolvimento das empresas e da formação profissional). As principais instituições envolvidas foram os serviços de formação profissional (nomeadamente a ATFP, Agência Tunisina para a Formação Profissional) e os serviços de emprego (ATE, Agência Tunisina para o Emprego, recentemente renomeada Agência Tunisina do Emprego e do Trabalho Independente).

No que diz respeito à formação profissional, o diagnóstico dos problemas encontrados faz sobressair o papel essencial que a informação sobre o emprego e o mercado de trabalho deve doravante desempenhar. Durante muito tempo, prevaleceu a *manpower approach* na previsão das qualificações necessárias e na determinação dos programas de formação profissional. “Com o desenvolvimento de uma economia de mercado, e tendo o Estado diminuído o seu papel na oferta de emprego, é neste momento necessário adoptar uma abordagem de planificação e afectação de recursos na qual a análise do mercado de trabalho e os sinais relativos à oferta e à procura de qualificações estejam à disposição dos diferentes agentes económicos. A tónica colocada presentemente sobre a planificação pelo Estado no que se refere ao desenvolvimento futuro das necessidades de formação deve ser substituída por uma análise do mercado de trabalho para a qual não existem informações fiáveis e pontuais” (10).

Os serviços de emprego enfrentam três grandes problemas: a proliferação de serviços destinados aos indivíduos à procura de primeiro emprego, a ausência de dados precisos relativos aos custos e vantagens de uma avaliação da eficácia dos diferentes programas criados pela ATE e, por último, a ausência de serviços de apoio ao emprego para trabalhadores despedidos.

O objectivo principal do segundo projecto “Emprego e Formação”, financiado pelo Banco Mundial, era melhorar a adaptação da formação e dos serviços de emprego às necessidades dos indivíduos e das empresas através da produção de uma informação melhorada sobre o mercado

(10) Extracto de um relatório de avaliação da formação profissional de 14 de Março de 1996 (relatório do Ministério da Formação Profissional não publicado).

de trabalho, a fim de sustentar a estratégia do Governo que visa aumentar a competitividade da economia tunisina. O Projecto englobava três componentes: a) a criação de um sistema de informação sobre o mercado de trabalho, b) o desenvolvimento dos serviços de emprego, c) a melhoria dos serviços de formação (absorvendo 81 % das verbas consagradas ao projecto).

Para produzir informação sobre o mercado de trabalho, o Projecto abrangia três dimensões: (i) desenvolver um sistema de informação do mercado de trabalho e reforçar a capacidade institucional do MEFP para acompanhar a evolução dos mercados de trabalho e utilizar de forma mais eficaz as fontes de informação existentes sobre o mercado de trabalho; (ii) desenvolver a capacidade do MEFP no controlo e melhoria da rentabilidade e eficácia dos programas e serviços de formação e de emprego e realizar as avaliações de impacto; (iii) implementar um sistema de divulgação da informação, realizar acompanhamentos socioprofissionais e pequenos inquéritos, e elaborar um boletim periódico que proporcionará às empresas individuais um instrumento útil para a tomada de decisões em matéria de formação baseadas nos indicadores do mercado.

A matriz detalhada do projecto dava indicações que vão ao encontro das orientações técnicas iniciais. Os diversos objectivos do sistema de informação do mercado de trabalho implicavam uma série de acções. Desde logo, “desenvolver uma abordagem estratégica da planificação, a fim de melhorar a eficácia do mercado de trabalho”, o que implica a criação de um boletim de emprego, de um modelo de comportamento do mercado de trabalho, bem como a realização de inquéritos periódicos. Em seguida, “assegurar a eficácia do sistema de gestão activo da formação profissional e do mercado de emprego”, o que requer a criação de indicadores para analisar o sistema de formação profissional e avaliar, de forma periódica, os programas de emprego (com base em inquéritos específicos). Por último, “desenvolver a informação de modo a ajudar os operadores e promotores públicos e privados a racionalizar o seu método de recrutamento e de formação”, o que resulta na implementação de um sistema que permita assegurar o controlo dos salários, do emprego e dos custos da formação profissional, tendo em vista a criação de indicadores para o mercado de trabalho.

A produção do observatório tunisino foi pouco visível

A componente “sistema de informação” do Projecto arrancou efectivamente em 1997, quando se procurou desenvolver uma série de estudos cuja realização foi confiada a gabinetes de estudos privados. Iniciaram-se vários trabalhos, destacando-se como principais trabalhos ⁽¹¹⁾ os estudos de avaliação do impacto da formação inicial, o estudo dos indicadores do mercado de emprego e da formação profissional, o estudo da harmoni-

⁽¹¹⁾ Cf. o documento (não datado) do Ministério da Formação Profissional e do Emprego tunisino: “Apresentação do Observatório Nacional do Emprego e das Qualificações”.

zação das fontes estatísticas e das nomenclaturas, o modelo macroeconómico do comportamento do mercado de emprego, o dicionário das profissões e empregos e a carta nacional da formação profissional. A nível institucional, foi criado um observatório do emprego e das qualificações (ONEQ) em 2000, formando uma das direcções gerais do MFPE (Ministério da Formação Profissional e do Emprego).

Esta abundância de trabalhos realizados entre 1997 e 2003 deve ser apreciada em função dos resultados reais obtidos. O sistema de indicadores não resultou num sistema operacional, ainda que tenha sido criada uma base de dados informatizada no ONEQ, apenas para uso interno. O projecto de harmonização não foi concretizado. O modelo macroeconómico não foi oficializado (não existe nenhum documento com a apresentação do mesmo). O dicionário não foi introduzido como manual operacional para utilização por parte dos serviços dos ministérios interessados. Os estudos de avaliação do impacto da formação inicial não foram publicados, uma vez que a metodologia utilizada não foi considerada pertinente (o próprio Banco Mundial fez uma avaliação negativa da mesma).

A cisão do Ministério da Formação Profissional e do Emprego (a formação profissional foi integrada no Ministério da Educação no final de 2002 em resultado de uma reestruturação ministerial) faz com que o ONEQ deixe de estar directamente ligado ao desenvolvimento da formação profissional, sendo mais interpelado pelas novas orientações da política do Ministério do Emprego, dando por isso mais importância à questão da empregabilidade dos quadros, do acompanhamento conjuntural do emprego ou da criação das microempresas. Em conclusão, o observatório tunisino ainda não alcançou o lugar que lhe era devido no sistema tunisino de formação sobre o emprego.

Comparação das abordagens nacionais

Esta exposição de factos simplifica mas retrata sem exagero os dolorosos percursos seguidos pelos três países na tentativa de implementar observatórios ao serviço da melhoria da situação do emprego e da eficácia da formação profissional. Da sua leitura, sobressai o facto de estas tentativas ainda não terem dado origem, no final de 2004, à produção de novos dados e informações como era esperado.

Nos três países, um período de sete anos não foi suficiente para que todos os intervenientes na área do emprego e da formação, juntamente com os intervenientes do sector estatístico, pudessem implementar as estruturas ou redes eficazes e produtivas capazes de tratar as problemáticas enunciadas nos projectos de reforma da formação profissional, em função do mercado de emprego e das necessidades das empresas. Os projectos contêm longas enumerações de acções que não foram efectivamente concretizadas ou que não foram sequer iniciadas. Na Tunísia, muito embora se tenha assistido a um bom começo com a implementação de um observatório no seio do Ministério do Emprego, os seus resultados

são pouco visíveis. Na Argélia, a criação de um observatório pelo Ministério do Emprego é demasiado recente para que se possa aferir da sua pertinência e eficácia. Quanto a Marrocos, a criação de um observatório encontra-se apenas delineada.

Não se pode daí deduzir que a situação não evoluiu no que diz respeito à produção de dados sobre o emprego. Os organismos nacionais de estatística fizeram progressos em matéria de inquéritos sobre o emprego (inquéritos trimestrais em Marrocos e inquéritos anuais na Tunísia, com um projecto de inquérito trimestral em curso) e realizaram novos inquéritos junto das empresas (nomeadamente das microempresas).

Contudo, os estudos sobre o emprego desenvolvidos pelos organismos públicos de estatística nem sempre são pertinentes para os agentes da formação e as estruturas responsáveis pelas medidas a favor do emprego. Em primeiro lugar, o carácter demasiado geral dos resultados disponíveis, devido essencialmente à reduzida dimensão das amostras utilizadas, não permite responder às questões colocadas a nível regional e local. Em segundo lugar, a ausência de uma nomenclatura de profissões/empregos adaptada às necessidades da formação profissional não permite aos serviços especializados dispor de dados para cada tipo de emprego.

Uma das questões centrais reside em clarificar não só os objectivos, mas também o modo operacional a utilizar na construção de observatórios. A escolha pode residir numa estrutura ministerial ou num dispositivo que envolva uma parceria (em rede). Embora esta última opção pareça melhor adaptado às realidades da área da formação e emprego, ela é claramente mais difícil de implementar. Na Argélia, a questão das parcerias foi abordada de frente mas ainda não conduziu a uma implementação efectiva, tendo sido evitada na Tunísia e em Marrocos. Os serviços de emprego, em particular, apresentam lacunas (excepto na Tunísia), apesar de serem um elemento fundamental de tais dispositivos. Contudo, nenhum deles foi capaz de abordar a natureza exacta das informações a produzir, as metodologias a implementar e as responsabilidades de cada um (a parilha do trabalho).

Veremos mais adiante as diligências encetadas deparam-se com inúmeros obstáculos que dificultaram a criação dos observatórios.

Estratégias confrontadas com múltiplas dificuldades

O objectivo desta análise não é proceder a uma avaliação exaustiva das tentativas feitas pelos países do Magrebe para implementar observatórios do emprego e da formação profissional, mas sim fazer sobressair até que ponto os obstáculos a tais projectos foram subestimados.

A concepção e a implementação de observatórios nestes países revelou-se uma operação cheia de armadilhas, apesar de existirem meios financeiros: verificou-se que o processo de maturação foi muito lento e, se ao longo dos últimos anos ocorreram progressos significativos face à situação de bloqueio relativo (Fourcade, 2000), podemos interrogar-nos sobre as principais razões que impediram os observatórios dos países do

Magrebe de estarem operacionais neste momento.

Três grandes categorias de factores funcionaram como obstáculos: a ausência de uma cultura de informação adequada, obstáculos institucionais e razões técnicas.

A ausência de uma cultura de comunicação é particularmente significativa no funcionamento das administrações públicas dos três países. Os ministérios e as administrações, intervenientes centrais e poderosos nas economias administradas, desenvolveram práticas demasiado compartimentadas em matéria de produção e de tratamento da informação, no contexto dos territórios de competências que pretendem manter com exclusividade. A informação detida é normalmente reservada a uso interno, não sendo publicada ou difundida, uma vez que não se destina a circular, a não ser de uma forma muito restrita. Poderíamos salientar inúmeros exemplos em que a informação não circula nem mesmo entre departamentos ministeriais pertencentes à mesma área ou entre serviços do mesmo departamento ministerial. As novas estruturas responsáveis pelos programas de acção sobre o mercado de emprego, colocadas sob a tutela dos ministérios, agiram da mesma forma na maior parte dos casos, não tendo desenvolvido ao seu nível um sistema de informação eficaz ⁽¹²⁾.

Durante muito tempo, a retenção de informação constituiu a regra (tácita) de funcionamento no seio das administrações, nomeadamente no que respeita aos dados considerados estratégicos ou delicados (como a questão do emprego). Não é, deste modo, fácil passar rapidamente para uma cultura de intercâmbio, de abertura e de debate sobre os dados e a sua produção. *A fortiori*, a política de publicação e de disponibilização das informações é ainda difícil de conceber e de implementar. A criação de sítios na Internet constitui um passo importante, mas não oferece garantias quanto à utilidade e pertinência da informação difundida. A passagem de uma economia administrada para uma economia de mercado aberta implica uma mudança de “governança” e novas formas de disponibilização dos dados sociais úteis e necessários aos intervenientes neste processo.

A nível institucional, existe um potencial conflito entre os ministérios do emprego e da formação profissional para a inclusão dos projectos de observatório na área emprego/formação. Apenas a Tunísia conseguiu, durante uma dezena de anos, reunir os dois sectores no mesmo ministério (Ministério da formação profissional e do emprego) e tentou implementar um observatório responsável pela produção de informações sobre os dois domínios. Todavia, a reestruturação ministerial que levou novamente à separação dos domínios da formação profissional e do emprego em 2002, sem que a estrutura criada (o ONEQ) se tenha imposto como órgão eficaz e inovador, realça as dificuldades em fazer funcionar institucionalmente e de forma satisfatória a articulação indispensável entre formação e emprego.

⁽¹²⁾ À excepção da CNAC – Caixa Nacional de Seguro de Desemprego – na Argélia, ou da ANETI – Agência Nacional do Emprego e do Trabalho Independente – na Tunísia.

Quando os observatórios foram ensaiados no âmbito dos projectos de apoio aos ministérios do trabalho, que são habitualmente ministérios pouco dotados, amplamente impregnados da velha cultura autoritária e de controlo da qual a inspecção do trabalho foi frequentemente o símbolo, depararam-se com a pouca vontade em dispor de indicadores susceptíveis de relevar a incidência medíocre das políticas implementadas.

Além disso, estes ministérios técnicos responsáveis pela formação e/ou emprego depararam-se com sérias dificuldades em recrutar ou formar pessoal técnico competente especializado no domínio dos dados sociais, do funcionamento do mercado de emprego e das relações formação/emprego. Os departamentos de estudo destes ministérios são geralmente constituídos por pessoal licenciado (mas raramente nas áreas mais adequadas) e quase nunca possuem profissionais formados em escolas especializadas no seu país ou num país estrangeiro ⁽¹³⁾. Quando conseguem recrutar ou formar pessoal com um perfil adequado, acabam frequentemente por ver esse pessoal migrar para organizações mais eficazes e sobretudo mais lucrativas. Por conseguinte, estes serviços não conseguem renovar os quadros com “capital técnico”.

O fraco nível de contacto e de cooperação entre os ministérios do emprego, os ministérios da formação profissional e os institutos nacionais de estatística, tendo em vista a produção de dados é francamente notório. A falta de articulação entre estas estruturas é significativa nos três países, principalmente no que diz respeito aos inquéritos sobre o emprego realizados junto das empresas. A ausência de técnicos de estatísticas profissionais nas estruturas ministeriais do emprego e da formação profissional é um factor que agrava a dificuldade em estabelecer relações de colaboração.

A nível técnico, as implicações decorrentes da vontade de produzir novos dados sobre o mercado de emprego não foram claramente identificadas. Não se verificou uma inovação determinante nos conceitos utilizados, nos métodos a desenvolver ou nos dispositivos de inquéritos a implementar. Não foi feita uma verdadeira reflexão sobre os domínios de informação a considerar como prioritários, os indicadores mais pertinentes ou os métodos mais económicos para os obter. As pesquisas preliminares realizadas na Argélia, por exemplo, incidem mais sobre a estrutura organizacional do futuro observatório do que sobre os requisitos técnicos e conceptuais.

No que diz respeito aos dados indispensáveis, as lacunas mais graves estão relacionadas com o funcionamento do mercado de emprego, nomeadamente o acompanhamento e o estudo dos desequilíbrios entre a oferta e a procura de emprego pelos serviços públicos intermediários. As dificuldades enfrentadas até ao momento pela Argélia e por Marrocos na organização das suas agências de emprego, tendo em vista a produção

⁽¹³⁾ Neste momento, a Tunísia está a levar a cabo uma interessante experiência de colaboração com estudantes da Escola Nacional de Estatística.

de dados fiáveis e pertinentes sobre as populações, privam os observatórios de uma fonte preciosa.

Alcançar este estágio de progresso técnico para a produção de dados e informações no domínio emprego/formação abona fortemente a favor de um funcionamento em rede, tal como recomenda a Fundação Europeia para a Formação. Tal recomendação é todavia vista como uma exigência maximalista que se opõe aos reflexos de isolamento já por si fortemente enraizados. Desbloquear a situação exige que as iniciativas desenvolvidas em matéria de observatório de emprego/formação sejam tomadas ao mais alto nível político, tal como o foram para os programas de modernização das empresas. O carácter intrinsecamente plurisectorial do domínio do emprego/formação exigirá menos a constituição de instâncias plurisectoriais do que a reunião *ad-hoc* dos diferentes parceiros directamente implicados na produção de categorias de dados considerados prioritários. A título exemplificativo: o Ministério do Emprego e o Instituto Nacional de Estatística para a realização de inquéritos junto das empresas, o Ministério do Emprego e o Ministério da Formação Profissional para a realização de inquéritos de inserção junto dos jovens licenciados, etc.

Existe ainda outro elemento técnico a ter em conta: os observatórios não poderão limitar-se durante muito tempo às relações entre a formação profissional e o emprego, devendo antes alargar o seu âmbito a todos os tipos e níveis de educação e às relações existentes entre estes e todas as profissões no seu conjunto, integrando as perspectivas da formação ao longo da vida. Os sectores da educação e do ensino superior deverão então aderir às redes constituídas.

Noutra ordem de considerações, os observatórios deveriam ser instrumentos do diálogo social, tal como recomendado pela OIT (Organização Internacional do Trabalho), e neste espírito instituir os parceiros como solicitantes e mesmo como produtores de informação. todavia, a independência destes parceiros relativamente ao poder político nem sempre está assegurada e a prática do diálogo é hesitante. Por outro lado, a representatividade das organizações é muitas vezes duvidosa. Por último, a capacidade técnica dos parceiros sociais é fraca face às novas preocupações, nomeadamente no que se refere aos novos aspectos do funcionamento do mercado de trabalho (qual a informação pertinente que deve estar disponível? Quais são as necessidades em termos de formação? Como definir essas necessidades? Etc.).

Para finalizar, não devemos esquecer que a implementação dos observatórios no contexto da procura de competitividade dos países em vias de integração na zona de comércio livre com a Europa não pode ser realizada apenas com as actuais capacidades nacionais. A participação de peritos estrangeiros pode trazer novos elementos em termos de formação complementar, nomeadamente a nível metodológico. Estes peritos poderão transmitir a sua experiência aos serviços nacionais responsáveis por esta nova função social. A criação de uma rede com os parceiros europeus faz igualmente parte dos objectivos a atingir, a fim de melhorar as

capacidades de análise dos contextos nacionais. A este respeito, o recente lançamento do programa ETE pela Fundação Europeia para a Formação é testemunho da abertura de um espaço de intercâmbio a nível técnico que poderá favorecer a criação de observatórios na região MEDA. Tal espaço, no qual alguns países conseguiram implementar mais rapidamente dispositivos ou mecanismos eficazes, pode permitir, através da difusão e discussão das experiências mais avançadas, acelerar o processo de construção dos observatórios.

Conclusão

Os observatórios do emprego e da formação foram na sua maioria concebidos durante os anos 90 como um elemento integrado nos dispositivos de re dinamização da formação profissional para reforçar a competitividade das empresas e, conseqüentemente, favorecer a integração na ZCL. Os primeiros projectos de apoio a estes dispositivos foram criados em 1997. Contudo, verifica-se em 2004 que os observatórios dos países do Magrebe ainda não funcionam de todo ou só existem num plano meramente administrativo, sendo muito pouco “visíveis” na sociedade. Tendo sido concebidos como instrumentos de acompanhamento técnico das transformações nos sistemas de emprego e de formação profissional, os observatórios ainda não conseguiram impor-se enquanto tal.

Será por isso difícil demonstrar e analisar neste momento os resultados positivos e os benefícios que vieram trazer à produção de informações sociais adaptadas ao novo contexto de abertura das economias e à gestão dos sistemas de formação profissional. A implementação de observatórios do mercado de trabalho, apoiada por financiadores, no âmbito de projectos especificamente orientados para a formação profissional, chocou com os tradicionais comportamentos de não divulgação da informação social, mas também com a inexperiência dos intervenientes neste processo e com uma série de deficiências conceptuais e metodológicas.

Todavia, os três países deverão assistir, nos próximos anos, ao arranque efectivo desta função de controlo do mercado e de antecipação da evolução das necessidades. A principal dificuldade advém da inexistência de um esquema previamente elaborado ou de um modelo a aplicar na construção dos observatórios. Os Governos deverão inevitavelmente adoptar medidas nacionais específicas para alcançar esse objectivo, o que não impede o intercâmbio de boas práticas e a convergência entre os países parceiros da União Europeia.

No domínio da produção de dados sociais, em que é imperativo pôr em prática uma verdadeira política de parceria, esta ideia, apesar de elementar, tem sido difícil de concretizar. Para criar um observatório (que deve ser concebido sobretudo como uma função e não como uma instituição ou uma estrutura), é necessário repensar todas as condições inerentes à pro-

dução de dados sociais: quem os produz, quais os objectivos, quais os conceitos e métodos a utilizar. A dimensão desta operação tem sido até agora bastante subestimada. Os países do Magrebe deverão empenhar-se rapidamente, individual e colectivamente, em reforçar o seu investimento neste empreendimento, se desejam dispor de um instrumento de orientação das políticas de desenvolvimento dos recursos humanos exigido pela integração na ZCL. ■

Bibliografia

- Bernard, C. *Ajustement structurel et secteur informel au Maghreb*. In: Verrières, M. (ed.). *Ajustement, éducation, emploi*. Paris: Economica, 1995.
- Bounoua, C. *Processus d'informalisation de l'économie algérienne et économie de marché: éléments d'une problématique*. Comunicação nas XII^{as} jornadas de estudo do Gratice. Paris: Junho de 2002.
- Charmes, J. *Mesure statistique de la population active et du secteur informel en Algérie. Situation actuelle et orientations méthodologiques*. Relatório da missão para o serviço de estatísticas das Nações Unidas e o PNUD junto do ONS, 1991.
- Charmes, J. *Secteur informel et emploi informel au Maghreb: un état des lieux et des connaissances par rapport à d'autres expériences dans le monde*. Comunicação no colóquio internacional *la question de l'emploi en Afrique du nord, tendances récentes et perspectives 2020*. Argel: Junho de 2004.
- Edjekouane. *Quelques éléments d'analyse du chômage*. Relatório para o Conselho Nacional Económico e Social, República Democrática e Popular da Argélia, Junho de 1998.
- Fourcade, B. *Les observatoires de l'emploi et de la formation professionnelle, outils de gestion des transformations du marché du travail? Les cas de l'Algérie et de la Tunisie*. Nota LIRHE, Dezembro 2000, N° 333.
- Hammouda, N. E. *Secteur et emploi informels en Algérie: définitions, mesures et méthodes d'estimation*. Comunicação nas XII^{as} jornadas de estudo do GRATICE. Paris: Junho de 2002.
- Hammouda, N.E.; Musette, M.S. *La mesure de l'activité en Algérie: une nouvelle génération d'indicateurs du marche du travail?* In: Alcouffe, A.; Fourcade, B.; Plassard, J.M.; Tahar, G. (eds.). *Efficacité versus équité en économie sociale*. Paris: L'Harmattan, 2000.
- Ghali, S.; Mohnen, P. *Restructuring and economic performance: the experience of the tunisian economy*. In: *Série scientifique*. Montréal: Centre Interuniversitaire de Recherche en Analyse des Organisations, Março de 2002. (Cirano Working Papers, N° 26).
- MFPE. *Conférence sur la formation professionnelle dans le bassin méditerranéen*. Barcelona: 24-26 de Novembro de 1996.

- Ministério da Indústria e da Energia tunisino. *Enquête d'évaluation du PMN*. Bulletin de la mise à niveau, Maio de 2002, N° 5.
- Musette, M.S. *Sources et qualité des données sur l'activité en Algérie*. CREAD, 1997.
- Musette, M.S.; Isli; Hammouda, N.E. *Marché du travail et emploi en Algérie: éléments pour une politique nationale de l'emploi*. Comunicação na Conferência Euro-Magrebina organizada pelo Ministério da Formação Profissional e pela OIT em Argel sobre o tema "A formação, o emprego e a empregabilidade", 27-29 de Abril de 2002.
- Rama, M. *How bad is unemployment in Tunisia? Assessing labor market efficiency in a developing country*. The World bank Research Observer, Fevereiro de 1998, Vol. 13, N° 1, p. 59-77.
- Sbouï, F. *Les systèmes productifs informels en Tunisie: diversité, dynamisme et efficacité*. Comunicação nas XII^{as} jornadas de estudo do Gratic. Paris: Junho de 2002.
- Sédrine, S.B.; Geisser, V. *Les diplômés à la sortie de l'Université, devenir social et stratégies d'insertion professionnelle*. Monde Arabe: Maghreb-Machrek, Julho-Setembro de 1997, N° 157.
- Talahite, F. *Les statistiques de l'emploi et de la formation en Algérie*. Une approche en termes de conventions. In: *Éducation et emploi dans les pays du Maghreb, ajustement structurel, secteur informel et croissance* (Actas do Colóquio internacional de Marraquexe, 24 e 25 de Outubro de 1996). Documents Céreq, séminaires, 1997.
- Vernières, M. (ed.). *Ajustement, éducation, emploi*. Paris: Economica, 1995.

Aprendizagem e cidadania nas organizações

Resultados e perspectivas de estudos de investigação realizados no âmbito dos 4º e 5º Programas-quadro da Comissão Europeia

Massimo Tomassini

Investigador principal do Isfol
(Istituto Italiano o Desenvolvimento da Formação dos Trabalhadores) e
Professor da Universidade de Roma 'La Sapienza'
(Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia)

RESUMO

O projecto da Comissão Europeia, “Rumo à economia da aprendizagem”, teve por objectivo não só valorizar os resultados globais de diversos estudos de investigação socioeconómica, financiados no âmbito dos 4º e 5º Programas-quadro da Comissão Europeia, como também propor linhas estratégicas de investigação e desenvolvimento no campo da educação e da formação, em especial no que respeita à aprendizagem ao longo da vida.

A maioria dos estudos de investigação revela que uma boa forma de estimular a aprendizagem organizacional consiste na adopção de modelos de gestão vocacionados para o desenvolvimento das competências dos trabalhadores, tanto em termos de compreensão autónoma dos processos de trabalho (“conhecimento do processo de trabalho”), como em termos de participação em novas formas de “cidadania organizacional”.

O “conhecimento do processo de trabalho” diz basicamente respeito aos conhecimentos práticos, incluindo uma dimensão de compreensão teórica integrada no “saber-fazer” proporcionado pela experiência adquirida no local de trabalho, enquanto a cidadania organizacional se baseia no posicionamento activo dos indivíduos numa pluralidade de organizações e comunidades de prática.

Os sistemas de educação e formação deveriam debruçar-se cada vez mais sobre estas questões e incorporar estratégias de desenvolvimento ao longo da vida que fomentem a participação das empresas, dos parceiros sociais e das comunidades locais.

Palavras-chave:

Competence;
citizenship; enterprise;
knowledge; learning;
learning organisation

Introdução

Neste artigo são apresentados alguns dos resultados de uma recente acção de investigação efectuada no âmbito do projecto global “Rumo à economia da aprendizagem” (*Towards the learning economy, TLE*) (2001-03). Este projecto visava tanto a valorização dos resultados globais de diversos projectos de investigação socioeconómica, apoiados pelos 4º e 5º Programas-quadro, como a apresentação de propostas sobre linhas estratégicas para o desenvolvimento da investigação em matéria de educação e formação⁽¹⁾. Mais especificamente, o objectivo do projecto TLE consistia, não no escrutínio sistemático dos resultados de todos os projectos relevantes, mas na identificação de ideias interessantes emergentes dos próprios projectos e geradoras de vias inovadoras para as futuras políticas europeias em matéria de educação e formação.

Os resultados apresentados respeitam a uma área do projecto TLE intitulada “Conhecimento, aprendizagem e competências nas organizações”. Dela faziam parte 10 projectos de investigação realizados por diferentes equipas europeias entre 1997 e 2002, abrangendo um vasto número de sectores e baseados principalmente em metodologias de estudos de casos (ver Quadros 1, 2 e 3 em anexo).

Os projectos foram analisados de modo a identificar e valorizar factores relevantes para as de políticas de aprendizagem ao longo da vida associadas a dinâmicas organizacionais emergentes em empresas dos sectores industrial e de serviços em toda a Europa. Por outras palavras, a aprendizagem ao longo da vida tem sido encarada não tanto como uma questão de melhoria dos níveis de educação formal – como fazem diversas abordagens contemporâneas, especialmente na área da educação e formação – mas sim como uma componente estrutural do desenvolvimento individual e organizacional contínuo, de acordo com as tendências da chamada “economia da aprendizagem globalizante europeia” (Lundvall e Borrás, 1999).

Na perspectiva da economia da aprendizagem, vêem-se cada vez mais esbatidas as fronteiras tradicionais entre dimensão económica e social, bem como as que separam o trabalho da aprendizagem ou o conhecimento da organização. O desempenho económico de empresas, regiões e países e, de muitas formas, o dos indivíduos, está associado à sua ca-

(¹) O projecto “Rumo à economia da aprendizagem. Conclusões dos projectos dos 4º e 5º programas-quadro da UE” (contrato HPHA-CT-2000-00051, EU FFRP) contou com o apoio do 5º programa-quadro. Foi desenvolvido por uma parceria entre Michael Kuhn, coordenador de projecto (Fórum Europeu para as políticas regionais, Universidade de Bremen), que era responsável pela área “Aprendizagem na sociedade da aprendizagem”, Robert-Jan Simons (Ivlos, Universidade de Utrecht), responsável pela área “As TIC na educação e na sociedade”, e Massimo Tomassini (Isfol e Universidade de Roma), responsável pela área “Conhecimento, aprendizagem e competências nas organizações”. Espera-se a publicação de um livro (Kuhn, M.; Simons, R.J.; Tomassini, M. (eds), *Towards a learning economy? Contributions from European educational research*, Nova Iorque, Peter Lang), em que se encontram reunidos diversos artigos facultados por peritos europeus que participaram nas conferências e *workshops* organizados no âmbito do projecto.

pacidade de aprendizagem e adaptação a novas condições. Simultaneamente, a aprendizagem depende da acumulação e da utilização eficaz de conhecimentos tácitos, adquiridos no âmbito de contextos organizacionais específicos, e de um sistema dinâmico que permita integrar continuamente este conhecimento contextual e o conhecimento codificado (dados e informações de diferentes tipos).

A dimensão organizacional é crucial na economia da aprendizagem, estando a sua dinâmica estreitamente interligada a formas colectivas de criação, utilização e difusão do conhecimento. O conhecimento e a organização encontram-se numa relação mútua de contínua criação conjunta. Esta relação tem sido objecto de importantes interpretações: a necessidade de fomentar uma interacção contínua entre conhecimento explícito e tácito em empresas inovadoras (Nonaka e Takeuchi, 1995); a natureza da aprendizagem organizacional gerada pela conjugação entre prática, aprendizagem e organização (Gherardi e Nicolini, 2000); e a importante função das comunidades de prática (Wenger, 1998; Wenger *et al.*, 2002) para assegurar a aprendizagem e a cooperação em contextos organizacionais e interorganizacionais informais.

Assim, o conceito de organização da aprendizagem (Senge, 1990) que, durante a última década, tem sido frequentemente invocado em debates, deve ser complementado com referências conceptuais mais alargadas sobre a natureza dos processos de aprendizagem que têm lugar nas organizações.

Além disso, num mundo em que as trocas de informação e conhecimento se multiplicam continuamente, a dimensão organizacional deve ser também estar subjacente às relações entre as organizações. O declínio dos métodos de trabalho tradicionais em grandes organizações e a multiplicação de novas formas socioeconómicas de produção e organização, mais ou menos estruturadas como padrões criação de redes, criaram novas formas de conhecimento e aprendizagem. Os sistemas interorganizacionais – especialmente os relacionados com a constituição de redes de PME (agrupamentos, zonas industriais, etc.) – constituem fontes cruciais de criação e desenvolvimento do conhecimento. Factores como a proximidade, a confiança e a interpretação colectiva permitem a criação de recursos sociais e cognitivos que conduzem à aquisição contínua de uma vantagem competitiva a nível local (Lazarcic e Lorenz, 1998; Lawson e Lorenz, 1999).

A alteração sofrida pelo papel do conhecimento e a importância crescente da dimensão organizacional na economia/sociedade da aprendizagem geram novas necessidades a nível das competências e novas formas de compreensão do seu significado social que, de certo modo, diferem das abordagens mais tradicionais. Enquanto as últimas atribuem mais importância à negociação e ao reconhecimento oficial de competências, ainda que através dos novos dispositivos tecnológicos, os novos desafios obrigam ao desenvolvimento contínuo de competências, muitas vezes por vias indistintas ou mal definidas. A “competência como conhecimento em acção” (Schön, 1983) é extremamente dinâmica e contextualizada. As

competências de uma grande maioria de trabalhadores dependem de áreas específicas do conhecimento e de padrões de resolução de problemas que estão em evolução constante. Além disso, a “localização” das competências em padrões organizacionais específicos de aprendizagem e prática, o estreito elo de ligação entre trabalho e socialização, a natureza colectiva/comunitária de muitas competências e a correlação entre capacidades individuais/de grupo e capacidades estratégicas organizacionais, contribuem para a ineficácia de padrões pré-definidos e exigem novas formas de identificação, avaliação e desenvolvimento de competências (Consoli e Benadusi, 1999).

Por toda a Europa, os sistemas de educação e formação encontram-se, de um modo geral, atrasados em relação a estas tendências, sendo necessária a criação de uma cultura europeia de aprendizagem como pano de fundo para o desenvolvimento de competências pessoais/sociais e para o aumento do conhecimento informal e do capital social (Gavigan *et al.*, 1999). A necessidade de algo que pode ser definido como uma aprendizagem alargada ao longo da vida parece destacar-se entre diversas opções políticas nesta área. Não é possível definir novas políticas coerentes de aprendizagem ao longo da vida apenas ao nível dos recursos da educação formal; até mesmo o reconhecimento genérico de canais de educação não formal e aprendizagem informal (OCDE-Ceri, 2001) parece inadequado face às novas e complexas formas de conhecimento e competências. É necessário reformular as relações entre o mundo da educação e das organizações, devendo ser desenvolvidos níveis superiores de reflexividade nos sistemas de educação e formação, bem como noutras instituições e formas de vida social (Giddens, 1991). Os novos desafios que se colocam neste campo parecem exigir um investimento em novas ideias e abordagens práticas sobre os verdadeiros elos de ligação entre trabalho, aprendizagem e educação.

A análise dos projectos de investigação europeus aqui apresentada considera diferentes aspectos que parecem ser coerentes com os pressupostos acima referidos e esclarece alguns factores que exigem uma reinterpretação do significado de “organização da aprendizagem” e novas opções para o desenvolvimento da investigação. Na secção seguinte, são abordados alguns aspectos relacionados com os princípios teóricos subjacentes aos projectos. Na secção 3, são examinadas e relatadas práticas para o desenvolvimento do conhecimento, da aprendizagem e das competências no seio das organizações. Na secção 4, são fornecidas algumas pistas para a actualização do conceito de organização da aprendizagem, em linha com as novas formas de trabalho e de organização. Mais especificamente, sugere-se que o conceito de cidadania organizacional é adequado para descrever a necessidade de práticas sociais activas de participação e afirmação da identidade gerada, contraditoriamente, pela situação actual. A secção 5 contém algumas observações finais, sobretudo em termos de novas perspectivas para os sistemas de educação e formação.

Abordagens teóricas

A análise dos projectos, realizada na perspectiva dos objectivos de “valorização” do projecto TLE, centrou-se em alguns conceitos considerados típicos da investigação socioeconómica europeia recente.

Um exemplo interessante consiste no conceito de conhecimento do processo de trabalho (como nos projectos Whole e OrgLearn), que permite actualizar substancialmente a bem conhecida metáfora de organização da aprendizagem. A expressão “conhecimento do processo de trabalho” alarga o significado de *Arbeitsprozesswissen* (Kruse, 1986), que designa o tipo de conhecimentos que os trabalhadores deveriam possuir para compreenderem as interdependências entre as diferentes funções e actividades de processos laborais complexos. No projecto Whole, a ênfase é colocada não no trabalho mas no funcionamento, envolvendo simultaneamente processos de trabalho e de produção. Em locais de trabalho informatizados flexíveis, presume-se que o conhecimento dos processos de trabalho é útil para diferentes tipos de actividades e necessidades, tais como dar resposta às exigências de flexibilidade funcional, supervisionar sistemas de engenharia controlados por computador e funcionar como ponto de ligação no contexto de sistemas de decisão distribuída (Boreham, 2002).

O conhecimento dos processos de trabalho é um conhecimento fundamentalmente prático, embora não possa ser confundido com o mero *know-how* ou conhecimento processual, pois inclui uma dimensão de compreensão teórica associada ao *know-how* empírico adquirido através da experiência colectiva e individual em culturas vigentes em locais de trabalho específicos. Nesta perspectiva, os membros das organizações são igualmente membros de comunidades de prática; criam e partilham conhecimentos na sua vida profissional e transpõem as suas percepções individuais para as estruturas que constituem a sua cultura (Boreham, 2002, p. 5). As dimensões prática, teórica e social do conhecimento mantêm-se unidas: o conhecimento dos processos de trabalho é “tácito mas não elusivo” e determina a forma como as pessoas actuam, embora tenha de se tornar explícito e intercambiável no âmbito dos mecanismos e políticas organizacionais.

Neste tipo de abordagem, a experiência individual é muito valorizada. A experiência individual está na base do conhecimento dos processos de trabalho: inclui ideias, conceitos, pensamentos e emoções e apoia o conhecimento dos processos de trabalho ao integrar uma acção racional, prática e estética (Fischer, 2002). Esta abordagem centra-se principalmente nos processos de aprendizagem individuais e nas complexas vias de integração entre as dimensões individual e organizacional, assumindo a primeira como origem da segunda. O conhecimento organizacional é mais complexo do que o conhecimento individual e a informação “distribuída”, mas tem a sua origem no movimento de representações do conhecimento individual (Sauquet, 1999).

Contudo, as perspectivas social e institucional dos processos de aprendizagem nas organizações fazem parte dos conceitos dos projectos analisados. No âmbito do projecto Whole, por exemplo, Pauwels e Van Ruysseveldt (2002) adaptam o esquema do processo de institucionalização à aprendizagem organizacional, articulando-o em três fases: externalização, objectivação, internalização. Nas organizações, a externalização ocorre quando o conhecimento pessoal é transferido para outros. Isto pode suceder através de canais formais e informais, de contactos pessoais ou da utilização da tecnologia da comunicação (Pauwels e Van Ruysseveldt, 2002, p. 42). Este conhecimento pode ser objectivado através da sua organização sob a forma de regras, procedimentos, estruturas, etc. e pode, desta forma, funcionar como uma espécie de memória organizacional.

O projecto Latio tentou integrar as dimensões individual e de contextualização (cultural e institucional) da aprendizagem, encarando os fenómenos de aprendizagem não em termos de organização da aprendizagem, mas do ambiente de aprendizagem, condicionado, em casos específicos, por diferentes tipos de contextos: contextos institucionais nacionais, contextos organizacionais, contextos laborais e contextos de comunicação à distância. Além disso, os ambientes de aprendizagem são considerados realidades múltiplas implementadas a partir de perspectivas diferentes, em especial a perspectiva da gestão e a perspectiva educacional. Em ambas as perspectivas, a aprendizagem pode ser considerada uma questão relacional, na medida em que o conhecimento, as qualificações, as competências – tudo o que é aprendido – são vistos como qualidades das relações humanas com o mundo que rodeia o formando (Svennson *et al.*, 2002).

O desenvolvimento de competências constitui um dos temas centrais de todos os projectos examinados. No projecto Whole, as competências são consideradas recursos profissionais, criadas no âmbito de actividades construtivas, principalmente baseadas na experiência (Rambardel e Duvenci-Langa, 2002). Presume-se que as competências são determinadas pelo conhecimento externo e pelas competências sociais ou colectivas a que o trabalhador tem acesso através da mediação de outros trabalhadores ou artefactos, pelo tipo de situações vividas e pelas atitudes subjectivas intrínsecas face à aprendizagem.

No âmbito deste mesmo projecto, identificam-se elos de ligação interessantes entre a competência, por um lado, e o conhecimento do processo de trabalho e as fontes empíricas de aprendizagem, por outro. A competência profissional é encarada, através de uma definição muito semelhante, embora não idêntica, como um conhecimento operacional que inclui o conhecimento conceptual sobre o mundo no qual se vai actuar e a capacidade de funcionar em sistemas com vários intervenientes (Rogalski *et al.*, 2002). Deste ponto de vista, as competências são recursos de conhecimento que incorporam um potencial para a acção: o conhecimento operacional que está realmente disponível ou que pode ser mobilizado; planos de acção para diferentes tipos de situações; e características individuais e colectivas que permitem aos operadores adaptarem-se a pressões situacionais.

As competências podem ser individuais ou colectivas. Estas últimas podem ter um duplo significado: podem referir-se simplesmente a actividades de indivíduos envolvidos num inquérito colectivo, mas podem também significar que uma equipa – um conjunto de operadores envolvidos numa tarefa comum – pode ser considerada como uma entidade, isto é, como um operador virtual responsável pela própria tarefa. Em termos individuais, as competências são vistas como recursos à disposição do indivíduo, que ele desenvolve no âmbito da sua actividade produtiva, em função das tarefas e da natureza das situações com que se depara, em especial no que toca às relações com os outros e consigo próprio (Rogalski *et al.*, 2002).

Práticas de desenvolvimento

Os resultados do projecto revestiram-se de grande importância ao nível das práticas em vigor nas organizações em matéria de desenvolvimento do conhecimento, da aprendizagem e das competências. A investigação empírica realizada no âmbito de diferentes projectos demonstrou que várias actividades de desenvolvimento relevantes são implementadas em diferentes organizações e que são utilizados diversos tipos de mecanismos e sistemas organizacionais destinados a gerar benefícios tanto em termos de aprendizagem como de eficácia dos processos produtivos.

O projecto OrgLearn descreveu intervenções directas dos trabalhadores na elaboração de normas de procedimento. Os trabalhadores de diferentes fábricas participam activamente na redacção de manuais de funcionamento específicos para cada fábrica, que contêm os conhecimentos necessários para gerir a fábrica, cumprir as normas de segurança e resolver problemas. Estes manuais eram normalmente elaborados por engenheiros e técnicos com responsabilidades específicas na fábrica; os novos regulamentos permitem que um simples trabalhador por turnos elabore documentos com este nível de complexidade, baseando-se na sua experiência diária do processo de produção. A redacção destes manuais é da responsabilidade de pequenos grupos, compostos por um ou mais trabalhadores experientes, um trabalhador recentemente contratado e um moderador. De tempos a tempos, algumas fases específicas do processo são analisadas interactivamente ao longo de um período de três a quatro semanas. A análise é então convertida num capítulo do manual da fábrica, que inclui ainda respostas a eventuais questões sobre resolução de problemas e segurança. Os debates no seio da equipa responsável pela redacção do manual, bem como as oportunidades para incluir sugestões de aperfeiçoamento, de gestão e relatórios de incidentes nas normas de procedimento dão origem a aprendizagens importantes, baseadas mais no conhecimento empírico do que no conhecimento técnico (Fischer e Rothen, 2002).

Em alguns casos, estabelecem-se elos de ligação entre estas metodologias de redacção de manuais e os sistemas internos de desenvolvimento de competências. Nestes casos, as equipas responsáveis pela re-

dacção dos manuais são consideradas como “células de aprendizagem” e os resultados do seu trabalho são incorporados na memória organizacional também a nível da formação, à medida que se planeiam novos cursos relacionados com as necessidades de aprendizagem que emergem da partilha de experiências e da resolução colectiva de problemas (Boreham e Morgan, 2002).

Os sistemas de gestão de competências desempenham um papel específico e relevante nas práticas de desenvolvimento organizacional. Estes sistemas tendem a servir de enquadramento ao reconhecimento de competências, à gestão das carreiras profissionais, às políticas de recrutamento e mobilidade, à avaliação de necessidades de formação e diversos outros objectivos importantes. Alguns das razões para a difusão de tais sistemas foram claramente descritas num dos estudos de caso do projecto Latio. Um sistema de gestão de competências permite à administração da empresa:

- manter-se informada sobre a acessibilidade do conhecimento incorporado em qualificações em toda a empresa;
- gerir necessidades de qualificações em relação a alterações ocorridas em ambientes externos;
- recolher informações úteis para verificar o alinhamento entre novos processos e competências existentes no âmbito de processos de reestruturação ou reengenharia;
- definir estratégias de RH (incluindo estratégias de formação) adequadas ao acesso a novos segmentos de mercado;
- canalizar os esforços de modo a aumentar a flexibilidade em relação não só às necessidades de qualificações técnicas, mas também em relação a objectivos de desenvolvimento mais alargados, isto é, capacidades interpessoais, capacidades de liderança, inovação, etc. (Svensson *et al.*, 2002).

As conclusões dos projectos sugerem que o desenvolvimento de competências está largamente difundido entre as empresas europeias, mas que os objectivos e métodos variam consideravelmente em diferentes contextos. Em muitos casos, as políticas em matéria de competências são desenvolvidas numa linguagem comum que todos compreendem dentro da organização e adaptam-se a exigências específicas. As políticas e instrumentos no domínio das competências podem contribuir para melhorar a governança, fornecendo parâmetros para medir o valor (económico) de desempenhos e significados (culturais) partilhados, gerados pelas diferentes comunidades de prática que habitam a organização.

No entanto, a desvalorização sistemática dos empregos de estatuto inferior no sector dos serviços parece constituir uma excepção negativa relevante no contexto do desenvolvimento de competências. Este fenómeno foi identificado pelo projecto *Servemploi* no caso de sectores que empregam maioritariamente mulheres, nomeadamente o sector dos serviços financeiros e de retalho. O projecto esboçou um quadro bastante pessimista das oportunidades para o desenvolvimento de qualificações e conhecimentos ao alcance de trabalhadoras jovens. Sublinhou igualmente

o facto de as visões actuais da sociedade do conhecimento e da economia baseada no conhecimento não reconhecerem a existência de tais problemas nem o papel crucial das desigualdades relacionadas com o género e a classe social.

Aprendizagem organizacional e cidadania organizacional

A natureza qualitativa dos projectos citados até agora torna impossível avaliar o âmbito dos fenómenos por eles identificados. Tendo em consideração os seus antecedentes e metodologias (estudos de casos e reuniões de peritos), tenderiam a validar as hipóteses mais progressivas em detrimento de situações em que o trabalho, longe de ser baseado no conhecimento, é não qualificado, tanto a nível cognitivo como relacional. Apenas um dos projectos – já mencionado – se dedicou aos níveis de qualificação mais baixos e relatou uma situação que não se coaduna com o desenvolvimento da aprendizagem.

Contudo, num número significativo de situações, em que a organização é mais dinâmica e a valorização dos recursos humanos é, no mínimo, um objectivo discernível, o modelo baseado na aprendizagem é muito mais do que plausível, apresentando-se antes como uma verdadeira necessidade.

O conceito de organização da aprendizagem continua a ser válido, embora não tome a forma de uma construção ideológica (que caracterizou algumas obras publicadas nos anos 90 no campo da gestão) nem seja um mero sinónimo de “organização flexível”, em que o termo aprendizagem significa uma adaptação rápida – e talvez irreflectida – a novas condições operacionais e a mudanças súbitas na utilização dos recursos laborais. Os estudos de investigação indicam, bem pelo contrário, que a “organização da aprendizagem” consiste numa construção bastante pragmática, que realça aspectos como a valorização da experiência, a implementação sistemática de práticas reflexivas, o encorajamento de procedimentos de auto-organização e atitudes culturais, medidas de gestão pró-activas no sentido de “animar” e auxiliar em iniciativas que visem a aprendizagem/desaprendizagem. Esta orientação parece confirmar-se com uma breve revisão das práticas de desenvolvimento apresentadas nos projectos analisados.

Numa lógica mais adequada à dinâmica deste século, o corpo dos estudos de investigação analisados até agora fornece pistas importantes, não tanto para a validação de um modelo geral de organização da aprendizagem – a que actualmente muitos projectos se referem – mas para uma melhor compreensão da dimensão organizacional do conhecimento, que possui um valor estratégico no seio da economia da aprendizagem.

A dimensão organizacional é muitas vezes menosprezada ou mal entendida, não apenas na educação e na formação, mas também, por exemplo, na economia da educação. Quando os peritos em pedagogia, e os peritos em educação em geral, falam da economia baseada no conheci-

mento ou das necessidades da economia da aprendizagem e da aprendizagem ao longo da vida, tendem a esquecer o facto, simples mas crucial, de que o conhecimento e a aprendizagem (e as competências) são, em larga medida, gerados no seio de uma dinâmica organizacional específica. O sujeito da aprendizagem ou do conhecimento é, antes de mais, um sujeito das relações organizacionais ou, em última análise, da própria organização como um sujeito plural. É a organização que cria continuamente o conhecimento e exige dos indivíduos que acompanhem o ritmo e dêem resposta aos desafios inerentes a essa criação.

O conhecimento e a aprendizagem são, para além de recursos muito valiosos, os pilares de uma nova cidadania organizacional cujos principais actores são os trabalhadores (incluindo os quadros), os gestores e os empresários, que criam, utilizam e trocam continuamente conhecimentos nos respectivos contextos laborais.

Esta ideia de cidadania organizacional vai beber a diversas fontes do pensamento organizacional. Numa noção consolidada de cidadania organizacional, esta expressa-se através de comportamentos e actuações construtivos e de colaboração, que não são impostos nem recompensados contratualmente por sistemas formais de recompensa, ocorrendo livremente em termos de ajuda mútua e de realização de tarefas dentro das organizações. A cidadania organizacional surge, desta forma, associada a qualidades como o altruísmo, a responsabilidade, a camaradagem, o civismo e a cortesia (Organ, 1988).

Numa abordagem mais crítica, a cidadania organizacional representa, antes de mais, uma prática social, ou seja, um modo de vida adoptado por indivíduos – dentro e fora das organizações – que partilham um contexto histórico em que contestam o significado das normas legais ou regras sociais e lutam por definir uma identidade individual e colectiva (Gherardi, 2000, p. 115; Gherardi, 2003). Deste ponto de vista, a cidadania organizacional surge como uma metáfora, que permite compreender diferentes aspectos das culturas organizacionais e esclarecer diferentes paradoxos e ambiguidades, incluindo – especialmente segundo a abordagem de Gherardi – os que se relacionam com a participação das mulheres na vida organizacional, isto é, com a cidadania do género. A cidadania é, assim, entendida menos na actual acepção “liberal-individualista” (em que ser cidadão num estado democrático é um direito fundamental, adquirido por nascimento ou aquisição legal) e mais na sua acepção “cívica-republicana clássica”, o que implica uma participação activa na vida cívica. No primeiro caso, os indivíduos não precisam fazer nada para se tornarem cidadãos, uma vez que o são por direito, enquanto no último caso os indivíduos provam ser cidadãos através das suas acções. A acção sustentada por uma atitude mental constitui, neste último caso, a cidadania, e é o que mantém uma comunidade cujos membros assumem a responsabilidade conjunta pela sua continuidade e identidade (Gherardi, 2000, p. 116; Gherardi, 2003). Nesta última perspectiva dinâmica, é possível identificar diferentes modelos de cidadania organizacional, que têm em comum a ideia de que a cidadania é uma

questão de interpretação e de construção de significados baseada no discurso no seio de comunidades de prática específicas.

Nos estudos realizados na área da gestão, o tema da cidadania organizacional tem vindo recentemente a ser desenvolvido em termos de cidadania corporativa, entendida como uma evolução da actual definição de cidadania – um estatuto legal essencialmente passivo, que implica um mínimo de obrigações cívicas e depende de uma elite governativa distante e inacessível – que, em muitos aspectos, se aplica tanto às sociedades modernas como às organizações (Manville e Ober, 2003, p. 48). O novo significado de cidadania, relacionado com as necessidades emergentes dentro das empresas, deriva, segundo Manville e Ober, do conceito clássico grego de *politeia*: um sistema que não é imposto, mas que cresce organicamente a partir das necessidades, crenças e acções das pessoas. Nesta acepção, *politeia* é tanto um espírito de governo como um corpo de normas ou leis. Segundo este modelo – muito semelhante às bases teóricas da “aprendizagem organizacional”⁽²⁾ – o funcionamento de uma *politeia* organizacional caracteriza-se pela existência de “estruturas participativas”, “valores colectivos” e “práticas de compromisso”.

Tendo em consideração as abordagens apresentadas, a hipótese que surge – e que deverá ser validada através de acções de investigação futuras – é a de que o “cidadão organizacional/aprendente” na nossa economia da aprendizagem globalizante é o sujeito de uma *politeia* múltipla, composta por diferentes organizações e comunidades de prática, em relação às quais é necessário adquirir e desenvolver continuamente um conjunto de competências muito complexo. Este conjunto inclui competências técnicas, sociais, retóricas e éticas, que não podem ser totalmente formalizadas nem são de fácil compreensão quando extrapoladas dos respectivos contextos específicos. A perspectiva da cidadania organizacional poderá, desta forma, suportar escolhas que ultrapassam uma visão linear e funcionalista da educação (e da gestão) e que exigem a criação de modelos interpretativos mais complexos, em resposta à necessidade de compreender as novas tendências no ambiente de trabalho e as novas vias de desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2002).

Para além da aprendizagem ao longo da vida, esta perspectiva pode servir de apoio conceptual a transformações relevantes, até mesmo em sistemas de educação e formação em que as ligações entre as experiências educativas e as experiências profissionais devem ser cada vez mais fomentadas. Essas ligações são, aliás, originalmente desenvolvidas num dos projectos avaliados no âmbito da acção de investigação, designado “Experiência profissional” (*Work experience*), revelando-se uma estratégia inovadora no domínio da educação e formação.

(2) Segundo Argyris e Schön (1978, p. 328), as organizações são sistemas políticos; são políticos tanto na antiga acepção de *polis* (isto é, são governos) como no sentido mais contemporâneo de interrelação de interesses antagónicos e poderes associados).

Este projecto sobre a experiência profissional permite-nos compreender as complexidades dos objectivos que deviam ser estabelecidos não apenas para as políticas de EFP, mas também para as políticas gerais no domínio da educação destinadas aos jovens que não se encontram ainda em situações de trabalho e carecem, por isso, de um enquadramento actualizado que facilite a sua transição (Guile e Griffith, 2001). O projecto descreve cinco modelos diferentes de educação e formação, desde o modelo adaptativo tradicional (baseado na ideia de “lançar” o jovem no mundo do trabalho) até ao modelo conectivo, mais recente, que visa fomentar as capacidades sociais e cognitivas relevantes para a experiência profissional. O modelo conectivo inclui tanto o desenvolvimento “vertical” das capacidades intelectuais como o desenvolvimento “horizontal” associado ao domínio de processos de mudança e à capacidade de desenvolver novos conceitos de mediação que permitam ao jovem lidar com as exigências de trabalhar sempre de um modo eficiente em diferentes contextos organizacionais (Engestroem, 1995; Guile e Griffith, 2002). São, pois, necessárias novas estruturas curriculares que permitam ao indivíduo desenvolver, ao mesmo tempo, conhecimento, qualificações e identidade.

Observações finais

A maioria dos estudos de investigação analisados evidencia a extrema relevância das questões relativas à aprendizagem organizacional e, simultaneamente, a sua natureza multifacetada, impossível de enquadrar em categorias homogéneas. As diferentes práticas nas empresas, no que respeita à integração do conhecimento explícito e tácito e à melhoria dos processos participativos e da gestão da competência, têm em vista o desenvolvimento de formas de aprendizagem organizacional a diferentes níveis.

Embora a metáfora da organização da aprendizagem tenha perdido o efeito precursor que já teve em tempos, pode ainda abranger fenómenos importantes, tanto para os indivíduos como para as organizações, em termos de valorização da experiência, da implementação sistemática de práticas reflexivas ou de procedimentos e atitudes de auto-organização. Contudo, os decisores precisam de novas chaves de interpretação, mais elaboradas; deveriam, cada vez mais, ter em consideração a complexa dimensão organizacional em que se desenrola a aprendizagem ao longo da vida numa lógica tanto individual como trans-individual (sendo que esta última não se encontra ainda suficientemente desenvolvida nas actuais abordagens à aprendizagem ao longo da vida).

Uma dessas chaves de interpretação consiste na reformulação do conceito de cidadania organizacional, entendida como uma prática de participação social activa e de afirmação da identidade através da acção. Este conceito pode descrever comportamentos típicos da nossa “modernidade tardia” (Giddens, 1991) e sublinhar as tradicionais e novas características do trabalho, do conhecimento e da aprendizagem nas organizações.

Nesta perspectiva, a cidadania organizacional não se prende com formas estáticas de pertencer a esta ou àquela organização, representando, antes, a necessidade de desenvolvimento contínuo (ao longo da vida) da aprendizagem, partindo de um posicionamento activo dos indivíduos numa pluralidade de organizações e comunidades de prática, incluindo, por exemplo, as que estão subjacentes ao estabelecimento e funcionamento de microempresas e actividades profissionais independentes.

A educação e a formação devem ter estas exigências cada vez mais em conta e promover formas de desenvolvimento ao longo da vida caracterizadas, não pelo papel central do estabelecimento de ensino, mas pela interacção com outros sujeitos institucionais, incluindo empresas, parceiros sociais e colectividades locais. ■

Bibliografia

- Argyris, C.; Schön, D.A. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1978.
- Boreham, N. *Work process knowledge in technological and organisational development*. In: Boreham, N.; Samurcay, R.; Fischer, N. (eds.). *Work process knowledge*. Londres: Routledge, 2002.
- Boreham, N.; Morgan, C. *Cases of organisational learning in company U (United Kingdom)*. In: Fischer, M.; Röben, P. (eds). *Ways of organisational learning in the chemical industry and their impact on vocational education and training: a literary review*. Bremen: 2001.
- Comissão Europeia. *FP 6 integrating programme. Priority 7: citizens and governance in a knowledge based society*. Disponível na Internet em: http://fp6.cordis.lu/citizens/call_details.cfm?CALL_ID=176 [consultado em 06.12.2005].
- Consoli, F.; Benadusi, L. *L'emergere della metodologia delle competenze nel pensiero teorico e pratico manageriale*. *Osservatorio ISFOL*: 1999, Vol. 20, N.º 5/6, p. 30-89.
- Engestroem, Y. *Training for change*. Londres: publicações da OIT, 1995.
- Fischer, M.; Röben, P. (eds). *Ways of organisational learning in the chemical industry and their impact on vocational education and training: a literature review*. Bremen: 2001.
- Fischer, M.; Röben, P. *Cases of organisational learning in European chemical companies: an empirical study*. Bremen: 2002. (ITB-Arbeitspapiere 35).
- Gavigan, J.; Ottitsch, M.; Maharoum, S. *Knowledge and learning: towards a learning Europe*. Bruxelas: Comissão Europeia, 1999.
- Gherardi, S. *Gender citizenship in organizations*. In: Jeffcut P. (eds.). *The foundations of management knowledge*. Londres: Routledge, 2003.
- Gherardi, S. *Cittadinanza Organizzativa, cittadinanza di genere e discorsi civici dentro e fuori dalle organizzazioni*. *Sociologia del Lavoro*, 2000, N.º 80, p. 111-128.

- Gherardi, S.; Nicolini, D. *The organizational learning of safety in communities of practice*. *Journal of Management Inquiry*, 2000, Vol. 9, N.º 1, p. 7-18.
- Giddens, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- Guile, D.; Griffith, T. *Learning through work experience*. Londres: Universidade de Londres, 2002.
- Kruse, W. *On the necessity of labour process knowledge*. In: Schweitzer, J. (eds.). *Training for a human future*. Basle: Weinheim, 1986.
- Lawson, C.; Lorenz, E. *Collective learning and knowledge development in the evolution of regional cluster of high technology SMEs in Europe*. *Regional studies*, 1999, Vol. 33, N.º 4, p. 305-317.
- Lazarcic, N.; Lorenz, E. (eds.). *The economics of trust and learning*. Londres: Elgar, 1997.
- Lundvall, B.-A.; Borras, S. *The globalising learning economy: implications for innovation policy*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1999.
- Manville, B.; Ober, J. *Beyond empowerment: building a company of citizens*. *Harvard Business Review*, Janeiro de 2003, p. 48-53.
- Nonaka, J.; Takeuchi, H. *The knowledge creating company*. Nova Iorque: Oxford Press, 1995.
- OCDE-CERI. *Education policy analysis*. Paris: publicações da OCDE, 2001.
- Organ, D.W. *Organizational citizenship behavior: the good soldier syndrome*. Lexington: Lexington Books, 1988.
- Pauwels, F.; Van Ruysseveldt, J. *Cases of organisational learning in the company B (Belgium)*. In: Fischer, M.; Röben, P. *Cases of organisational learning in European chemical companies: an empirical study*. Bremen: 2002. (ITB-Arbeitspapiere 35).
- Rabardel, P.; Duvenci-Langa, S. *Technological change and the construction of competence*. In: Boreham, N.; Samurcay, R.; Fischer, N. (eds). *Work process knowledge*. Londres: Routledge, 2002.
- Rogalski J.; Plat, M.; Antolin-Glenn, P. *Training for collective competence in rare and unpredictable situations*. In: Boreham, N.; Samurcay, R.; Fischer, N. (eds). *Work process knowledge*. Londres: Routledge, 2002.
- Sauquet, A. (eds.). *Small business training and competitiveness: building case studies in different European cultural contexts*. Projecto TSER. Disponível na Internet em: http://improving-ser.jrc.it/default/show.gx?Object.object_id=TSER——0000000000000387&_app.page=show-TSR.html [consultado em 06.12.2005].
- Schön, D.A. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Nova Iorque: Basic Books, 1983.
- Senge, P.M. *The fifth discipline: the art and practice of the practice of the learning organisation*. Nova Iorque: Doubleday Currency, 1990.

- Svensson, L. *et al.* *Learning environments of knowledge intensive company units in five European countries*. Relatório final, 2002.
- Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Wenger, E.; McDermott, R.; Snyder W. *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

ANEXO

Quadro 1. Projectos dos 4º e 5º Programas-quadro relacionados com conhecimento, aprendizagem e competências

Título	Acrónimo ^(*)	Coordenador	Tipo	Parceiros
Conhecimento do processo de trabalho no desenvolvimento tecnológico e organizacional	Whole	UK	Rede temática	BE, DK, DE, ES, FR, IT, PT, FI, SE, UK
Formas de aprendizagem organizacional na indústria química e o seu impacto na educação e formação profissional	OrgLearn*	DE	Projecto de investigação	BE, DE, IT, UK
O papel do DRH dentro das organizações na criação de oportunidades para aprendizagem ao longo da vida: conceitos e práticas em sete países europeus	DRH e ALV*	NL	Projecto de investigação	BE, FR, EL, IT, NL, FI, UK
Inovações em sectores da sociedade de informação – implicações para o trabalho das mulheres, conhecimento especializado e oportunidades em locais de trabalho na Europa	Servemploi	IE	Projecto de investigação	DK, DE, ES, IT, SE
Formação e aprendizagem na empresa. Ambientes de aprendizagem de unidades empresariais de conhecimento intensivo em cinco países europeus	Latio	SE	Projecto de investigação	DK, IE, NL, SE, UK
Coordenação de competências e conhecimento na indústria automóvel europeia	CoKeas	FR	Projecto de investigação	DE, ES, FR, IT, NL, UK
Desenvolvimento do modelo de organização da aprendizagem em agrupamentos de PME	Delos	IT	Projecto de investigação	ES, IT, NL, AT, UK
Formação e competitividade nas pequenas empresas: realização de estudos de caso em diferentes contextos culturais europeus	Formação nas PME	ES	Projecto de investigação	ES, IT, NO, AT
A experiência profissional como uma estratégia inovadora em matéria de educação e formação para o séc. XXI	Experiência profissional*	UK	Rede temática	DK, ES, IE, HU, SE, UK
Fórum para a investigação europeia na área da educação e formação profissional (subgrupo “a organização da aprendizagem”)	Fervet/Lo*	DE	Rede temática	DE, EL, ES, IT, NL, PT, FI, UK

(*) Acrónimos aqui atribuídos para facilitar citações. Os outros acrónimos são os originais.

Quadro 2. Indústrias envolvidas

Whole	Serviços financeiros, serviços de saúde, electricidade, indústria automóvel, química, mecânica, do vestuário
OrgLearn	Produção química
Hrd & LI	Seguros, meteorologia, serviços financeiros, retalho (hipermercado), hotelaria e turismo, consultadoria, correios, limpezas, transportes rodoviários, fabrico de electrodomésticos, química, dispositivos de venda electrónicos, alimentação, cosméticos, motores aéreos, maquinaria do papel, construção, metal, destilaria, produtos e serviços TIC, telecomunicações, fabrico de códigos de barras, extracção e produção de minerais
Servemploi	Serviços financeiros, retalho
Latio	Telecomunicações, produtos e serviços TIC, construção, transportes aéreos, electricidade, química, farmacêutica, metalúrgica, destilaria, flores e plantas ornamentais
CoKeas	Automóvel
Delos	Mecânica, indústria automóvel acessória, brinquedos, metais e materiais, bio-médica, agente noticioso
Formação PME	Consultadoria, serviços de limpeza, serviços de saúde, fabrico de electrodomésticos, produção química, mecânica, indústria alimentar, metais e materiais, produção de maquinaria de papel, bio-médica, destilaria, produtos e serviços TIC, telecomunicações, extracção e produção mineral, produção vinícola

Quadro 3. Estudos de casos realizados no âmbito de projectos de investigação

OrgLearn	Práticas de aprendizagem em 15 fábricas em 4 grandes empresas
DRH and ALV	Políticas de DRH em 28 grandes empresas
Servemploi	Políticas de emprego e competências em 30 grandes empresas
Latio	Ambientes de aprendizagem em 22 grandes empresas
Delos	Processos de aprendizagem em 22 agrupamentos de PME
Formação PME	Políticas de formação em 22 PME



Ivan Svetlik / Branko Ilič (eds)

HRM's Contribution to Hard Work

A comparative analysis of human resource management

Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, 2006. 429 pp., num. tables and graphs
ISBN 3-03910-816-6 / US-ISBN 0-8204-8030-4 pb.

sFr. 99.- / €* 68.50 / €** 64.- / £ 44.80 / US-\$ 76.95

The book seeks answers to the question: how has Human Resource Management contributed and how could it have contributed to the development of organisations and economy? Based on theories and literature review each contribution compares HRM practices of several thousand European middle and large organisations, with a special focus on Slovenia, one of the new EU member states, which has successfully managed its transition to market economy. The analyses reveal how strategic the role of HRM in organisations is, how it balances between hard and smart work and between more or less friendly forms of work and employment flexibility. Critical observations of traditional managerial practices, including autocratic and non-participative leadership, which have impacts not only on the organisations but also on wider society, are made. The position of youth is particularly accentuated. Clear differences in these respects have been observed in the wider European area. Recommendations for managers on how their organisations and HRM should be shaped on the way to the knowledge economy are elaborated.

Contents: Ivan Svetlik/Branko Ilič: Foreword – Ivan Svetlik: Introduction: Cracks in the Success Story – Miroslav Ignjatović/Ivan Svetlik: HRM of Low Intensity – Dana Mesner Andolšek/Janez Štebe: The HRM Function and Line Management in European Organisations; How Far has Devolution Gone? – Anton Kramberger/Branko Ilič/Andrej Kohont: Strategically-Oriented Management, Organisational Growth and Effectiveness: A Cross-Country Comparison – Miroslav Stanojević: Mobilising Human Resources to Improve Work Intensity – Matej Makarovič: Social Capital in Slovenian Organisations: The Missing Resource – Jana Nadoh/Klement Podnar: Unsuccessful Superior-Subordinate Communication - A Slovenian Problem – Branko Ilič: Stimulating Innovation with Monetary and Non-Monetary Rewards – Anja Kopač/Martina Trbanc: Extensive but less Development-Oriented Training – Aleksandra Kanjuo Mrčela/Miroslav Ignjatović: Unfriendly Flexibilisation of Work and Employment - The Need for Flexicurity – Nevenka Černigoj Sadar: Work-Family Arrangements in Organisations – Andrej Kohont: Shallow Policy without an HRM Strategy in the Government Administration.

The Editors: Ivan Svetlik is professor of HRM, labour market and employment policy at Ljubljana University. He chairs the Organisations and Human Resources Research Centre, which is a member of a world wide CRANET network for HRM research. His research is particularly focused on employment, knowledge, education and training.

Branko Ilič is a teaching assistant in the field of socio-economics at Ljubljana University. He is a member of the Organisations and Human Resources Research Centre. His research field embraces personnel education, intellectual capital, innovation and knowledge management.

Our prices are recommended sales prices and do not include postage and handling. Prices are subject to change without notice. We allow a 5% discount for library orders. * includes VAT – only valid for Germany and Austria ** does not include VAT

Peter Lang AG · International Academic Publishers
Moosstrasse 1 · P. O. Box 350
CH-2542 Pieterlen / Switzerland

Tel.: ++41(0)32 376 17 17 · Fax: ++41(0)32 376 17 27
e-mail: info@peterlang.com
Website: www.peterlang.com

I order

copy:

Ivan Svetlik / Branko Ilič (eds): HRM's Contribution ...
ISBN 3-03910-816-6 / US-ISBN 0-8204-8030-4 pb.

sFr. 99.- / €* 68.50 / €** 64.- / £ 44.80 / US-\$ 76.95

Name

Address

Date / Signature

Invoice Eurocard/MasterCard VISA
Card No. Exp. Date

Signature

Peter Lang AG
International Academic Publishers
Moosstrasse 1
P. O. Box 350
CH-2542 Pieterlen
Switzerland

Leituras

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

Europa Internacional: informação e estudos comparativos

Entrepreneurship: a catalyst for urban regeneration

[O espírito empresarial como catalisador da regeneração urbana]

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE

Paris: OCDE, 2005 – 339 p.

(Desenvolvimento local económico e de emprego)

Esta publicação apresenta um “manual” que inclui instrumentos para o desenvolvimento do espírito empresarial, nos meios frequentemente considerados como hostis ao desenvolvimento económico nas nossas cidades, demonstrando assim como o espírito empresarial pode, de facto, prosperar face aos estímulos adequados. A obra baseia-se na preparação da conferência sobre Espírito Empresarial e Desenvolvimento Económico nas Regiões Urbanas Desfavorecidas, que teve lugar em Roma em 7 e 8 de Outubro de 2003, organizada no âmbito do Programa LEED da OCDE, em colaboração com a UE, a municipalidade de Roma e a sociedade *Risorse per Roma* (Recursos para Roma).

Formative assessment: improving learning in secondary classrooms L'évaluation formative: pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires

[Avaliação formativa: melhorar a aprendizagem no ensino secundário]

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE

Paris : OCDE, 2004 – 467 p.

(Educação e competências)

Esta publicação apresenta um conjunto de oito estudos de casos exemplares nos estabelecimentos do ensino secundário, bem como análises de textos internacionais e de políticas públicas relacionados com a avaliação formativa – a avaliação frequente da evolução do estudante com vista a identificar as necessidades de aprendizagem e adaptar os métodos de ensino. A publicação inclui temas como os benefícios e obstáculos no recurso à avaliação formativa, limites e implicações das políticas aplicadas e avaliação formativa na prática. Os benefícios concretos atribuídos à avaliação formativa são considerados muito significativos, mas o método ainda não é praticado de uma forma sistemática. O estudo defende a utilização da avaliação formativa e demonstra o modo como esta pode ser aplicada.

**Problem solving for tomorrow's world:
first measures of cross-curricular competencies from PISA 2003**
**Résoudre des problèmes un atout pour réussir: premières évalua-
tions des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003**

[Resolver os problemas para o mundo de amanhã: primeira avaliação das competências transdisciplinares no âmbito do programa PISA 2003]

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE

Paris: OCDE, 2005 – 159 p.

ISBN 92-64-00642-7

Esta publicação analisa os resultados da parte do estudo PISA 2003 especificamente dedicada ao desempenho de alunos, relacionada com a capacidade de resolução de problemas. O estudo, que cobre 40 países, fornece pela primeira vez uma avaliação directa das competências que se aplicam em diferentes áreas do currículo escolar. A avaliação incidiu na capacidade dos estudantes para identificar problemas em diversos contextos, para seleccionar informações ou condicionalismos, conceber alternativas ou soluções possíveis, desenvolver estratégias de solução, resolver o problema e comunicar a solução. O relatório analisa o modo como os países podem aumentar o seu desempenho nesta área de competências e quais os países com fracos níveis de desempenho que podem aprender com os países onde os estudantes têm bons resultados. Fornece também uma visão de alguns dos factores associados ao desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, explica o modo como esses factores interagem e quais as implicações para o desenvolvimento das políticas adoptadas. Por último, o relatório foca os países que conseguiram atingir elevados níveis de desempenho proporcionando, simultaneamente, uma distribuição equitativa das oportunidades de aprendizagem.

**Research and innovation in vocational education and training:
a European discussion / Elly de Bruijn, Westerhuis, Anneke**

[Estudos e inovação na educação e formação profissional:
um debate à escala europeia]

's-Hertogenbosch: CINOP, 2005 – 54 p.

ISBN 90-5003-446-2

A relação entre inovação nos métodos pedagógicos e investigação pedagógica tem uma longa tradição. Embora existam, actualmente, dúvidas sobre o impacto da investigação pedagógica na inovação no ensino, a ideia de que estas duas vertentes devem inter-relacionar-se é ainda inquestionável. No entanto, a tradicional relação que permitia aos peritos e investigadores desenvolver novos conceitos e aos estudantes e professores aplicá-los tem-se tornado difícil. É, pois, necessário desenvolver uma nova abordagem para essa relação. Esta publicação dá-nos conta das comunicações apresentadas numa mesa redonda dedicada a este tema por ocasião da Conferência anual Europeia sobre Investigação Pedagógica, realizada em Setembro de 2004 na Universidade de Creta, no âmbito da rede VETNET (*Network on Vocational Education and Training* – Rede sobre Educação e Formação Profissional).

União Europeia: políticas, programas e participantes

Classification for learning activities - CLA: draft manual

[Classificação das actividades de aprendizagem: projecto de manual]

Serviço de Estatísticas da União Europeia - EUROSTAT

Bruxelas: Eurostat, 2005 – 38 p.

A necessidade de informações estatísticas sentida pelos órgãos políticos no que se refere à participação dos cidadãos na aprendizagem ao longo da vida tornou patente a falta de meios estatísticos de avaliação destes dados. A Classificação das Actividades de Aprendizagem (*Classification of Learning Activities - CLA*) constitui um dos meios necessários à avaliação estatística de aspectos essenciais da aprendizagem ao longo da vida. O manual pretende abranger todos os tipos de oportunidades de aprendizagem e vias de ensino/aprendizagem, visando assumir um carácter eminentemente universal, susceptível de ser aplicado em qualquer país, independentemente do seu nível de desenvolvimento ou sistemas de ensino e aprendizagem.

<http://forum.europa.eu.int/>

E-learning in continuing vocational training, particularly at the workplace, with emphasis on small and medium enterprises

[Aprendizagem electrónica na formação profissional contínua, especialmente no local de trabalho, com ênfase para as pequenas e médias empresas]

Comissão Europeia. Direcção-Geral da Educação e Cultura

Bruxelas: Comissão Europeia, 2005 – 112 p. + Anexos

Em Setembro de 2003, a Unisys e a sua parceira EuroPACE foram contratadas para realizar o estudo do lote n.º 3, Aprendizagem electrónica na formação profissional contínua, especialmente no local de trabalho, com ênfase para as PME, que é um dos três estudos previstos no Convite à Apresentação de Propostas (DG EAC 21/02) lançado em finais de 2002. Na linha do Plano de Acção *eLearning* (aprendizagem electrónica) adoptado pela Comissão Europeia em 28 de Março de 2001, estes estudos visam a realização do potencial dos métodos e recursos da aprendizagem electrónica na educação e formação ao longo da vida e em todos os aspectos da vida, prestando informações actualizadas e fidedignas sobre a situação na Europa relativamente às seguintes questões cruciais: evolução recente da indústria e do mercado de aprendizagem electrónica na Europa; utilização das TIC na Educação e Formação Profissional inicial; utilização de métodos de aprendizagem electrónica na formação profissional contínua, em especial no local de trabalho, com ênfase para as pequenas e médias empresas (PME). Anexo A - Questionários; Anexo B - Documentos;

Anexo C - Contactos; Anexo D – Inquérito Internet relativo às PME; Anexo E – Estudos de casos; Anexo F – Enquadramento do estudo; Anexo G – Observações do *Workshop*.

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/doc/studies/vocational_educ_en.pdf

Focus on the structure of higher education in Europe: 2004/05: national trends in the Bologna Process

Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe (2004/2005): évolutions nationales dans le cadre du Processus de Bologne

[Resenha das estruturas de ensino superior na Europa (2004/2005): tendências nacionais à luz do Processo de Bolonha]
Bruxelas: Eurydice, 2005 – 234 p.

Esta publicação, preparada para a reunião de ministros do ensino superior realizada em Bergen em Maio de 2005, dá-nos conta do modo como o ensino superior está a evoluir nos 40 países signatários da Declaração de Bolonha. O documento foca os progressos realizados na concretização de cada um dos objectivos seguintes do Processo de Bolonha: adopção de uma estrutura em dois ciclos (Bacharelato ou Licenciatura/Mestrado), integração dos programas de Doutoramento como terceiro ciclo, introdução do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS), adopção de um Suplemento ao Diploma e implementação de um sistema de avaliação da qualidade do ensino superior. Antes das descrições relativas aos diferentes países, é apresentada uma síntese comparativa. Cada descrição é acompanhada de um diagrama que ilustra a estrutura do sistema de ensino superior no país respectivo em 2004/05, incluindo as principais vias de ensino, as condições aplicáveis ao acesso aos níveis 5 e 6 da ISCED (Classificação Internacional Normalizada dos Níveis de Educação) e a duração dos diferentes cursos.

<http://www.eurydice.org/Documents/FocHE2005/en/Frame>

http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/fr/frameset_analysis.html

From polarisation to partnership: time for change: conference summary

[Da polarização à parceria: a hora da mudança – súmula da conferência]
Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho – FEMCVT

Comité Económico e Social Europeu - CESE

Luxemburgo: EUR - OP, 2004 – 44 p.

ISBN 92-897-0254-0

A Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho e o Comité Económico e Social Europeu organizaram conjuntamente uma gran-

de conferência dedicada ao tema “Evolução industrial na Europa: situação actual, perspectivas e responsabilidades”. A conferência explorou as possibilidades de gerir a mudança face à rápida evolução registada e debruçou-se sobre o debate em torno do desenvolvimento de uma cooperação mais estreita entre os parceiros sociais.

<http://www.eurofound.eu.int/publications/files/EF0444EN.pdf>

Quality assurance in VET: building sustainable cooperation: discussion paper for the DGVT 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 nos progressos já alcançados 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

Transparency of qualifications: a European process: a challenge for citizenship and social cohesion

La transparence des qualifications: un processus européen: un enjeu pour la citoyenneté et la cohésion sociale / Simone Barthel [et al.]

[A transparência das qualificações: um processo europeu: um desafio para a cidadania e a coesão social]

Rede Europeia de Conselhos de Educação, Bruxelas: Rede Europeia de Conselhos de Educação, 2005 – 205 p.

Esta publicação é o resultado das conferências da Rede Europeia de Conselhos de Educação (EUNEC) de Riga e Bruxelas, organizadas com apoio do programa Leonardo da Vinci. A obra fornece uma panorâmica da evolução recentemente registada a nível europeu no que se refere à transparência das qualificações e descreve o seu impacto na cidadania e coesão social europeias. Destina-se a ajudar os órgãos políticos, os professores, formadores, parceiros sociais e cidadãos a compreenderem a evolução da política de educação europeia.

<http://www.vlor.be/bestanden/eunec/L%C3%A9onardo%20book%20EN.pdf>

<http://www.vlor.be/bestanden/eunec/Léonardo%20livre%20FR.pdf>

Dos Estados-Membros

BE Evaluation interne et évaluation externe: concurrence ou complémentarité? /M. Bonami

[Avaliação interna e avaliação externa: concorrência ou complementaridade?]

Universidade Católica de Lovaina – UCL

Grupo de Intercâmbio entre Faculdades de Investigação e de Sistemas de Educação - GIRSEF

Louvain-la-Neuve : GIRSEF, 2005 – 20 p.

O autor descreve as avaliações internas e externas realizadas na comunidade francófona da Bélgica, apresentando também os seus comentários sobre o tema.

http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/038cahier.pdf

**DE Die Reform der beruflichen Bildung:
Berufsbildungsreformgesetz 2005**

[A Reforma da Formação Profissional: Lei da Reforma da Formação Profissional de 2005]

Ministério Federal da Formação e Investigação – Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Bona: BMBF, 2005 – 56 p.

A nova Lei da Formação Profissional (Berufsbildungsgesetz, BBiG), exaustivamente actualizada, entrou em vigor em 1 de Abril de 2005. O relatório inclui a Lei da Formação Profissional de 1969 e a Lei que Promove a Formação Profissional de 1981.

http://www.bmbf.de/pub/die_reform_beruflichen_bildung.pdf

DE Internationalization of higher education: foreign students in Germany: German students abroad: results of the 17th social survey of the Deutsches Studentenwerk (DSW) conducted by HIS Hochschul-Informationssystem

[Internacionalização do ensino superior: estudantes estrangeiros na Alemanha: estudantes alemães no estrangeiro: resultados do 17.º inquérito do Deutsches Studentenwerk (DSW) conduzido pelo Sistema de Informação do Ensino Técnico Superior (HIS Hochschul-Informationssystem)]

17.ª ed.

Bona: BMBF, 2005 – 90 p.

Estudo que inclui dados sobre a mobilidade dos estudantes: alemães que estudam no estrangeiro e estrangeiros que estudam na Alemanha.

DE **Berufliche Bildung – Europas Zukunft: Europäische Bildungspolitik im Kontext nationaler Interessen / Gerhard Lange**

[Formação Profissional – Futuro da Europa: Política de Formação Europeia no contexto dos interesses nacionais]

In: *Die berufsbildende Schule* [A Escola Orientada para a Profissão] Vol. 57, N.º 3/4, p. 76-79 (2005)

Wolfenbüttel: Heckners Verlag, 2005

ISSN 0005-951X

O autor descreve a evolução da política europeia de educação e formação desenvolvida desde o início da década de 1990, explicando os objectivos e iniciativas da política de educação e formação da UE, que frequentemente são referidos, de modo abreviado, como a Iniciativa Bruges, a Declaração de Copenhaga e a Declaração de Lisboa. A concluir, o autor foca alguns progressos importantes alcançados neste domínio, como o Quadro Europeu para a Formação, o Europass e o sistema europeu de créditos (ECVET).

EL **Βιομηχανική κληρονομιά της Θεσσαλονίκης: από τον 19ο αιώνα μέχρι τα μέσα του 20ού / Παναγιώτης Ι. Γεωργούλης**

[A herança industrial de Salónica: do século XIX a meados do século XX / Panagiotis I. Georgoulis]

Salónica: SBBE, 2005 – 150 p.

ISBN 960-88720-0-6

Este documento foi publicado para celebrar os 90 anos da Associação Industrial da Grécia Setentrional, sendo dedicado à memória daqueles que ousarem e tiveram a coragem de se lançar numa actividade empresarial, numa região grega com grande significado histórico e multicultural.

ES **Cuaderno informativo de orientación académica y profesional: 2005 / Francisco Sánchez García, Andrés Negro Moncayo, Julia Sánchez Núñez**

[Caderno informativo de orientação académica e profissional: 2005]

Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2005

[Secretaria de Estado da Educação da Comunidade de Madrid, 2005 – 272 p.

ISBN 84-451-2728-4

Esta publicação é uma versão desenvolvida e actualizada do Guia Informativo sobre Orientação Académica e Profissional. Fornece informações sobre alternativas pedagógicas que estão disponíveis após a conclusão do Ensino Secundário Obrigatório (ESO), bem como as diferentes vias de formação que conduzem à obtenção de qualificações académicas, consoante o caso, quando concluídos: ensino secundário obrigatório; ensino não obrigatório (Ensino Secundário Superior, Formação Profissional Específica); Programas de Garantia Social; Programas de Ensino Especial; formação no trabalho e para adultos. A segunda parte foca a rede de centros

de aprendizagem pertencentes à Comunidade Autónoma de Madrid ou apoiados pela mesma. A obra inclui anexos com listas de Ciclos de Formação de Nível Superior, programas universitários, Centros de Emprego e Desenvolvimento e centros de aprendizagem pertencentes ao Conselho de Assuntos Sociais.

ES Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social / Mariangeles Molpeceres Pastor

[Identidades e formação para o trabalho à margem do sistema educativo: cenários contraditórios na garantia social]

Montevideo: CINTERFOR, 2004 – 299 p.

(Ferramentas para a transformação; 24)

ISBN 92-9088-167-4

Esta publicação consiste numa colectânea inicial de textos elaborados no âmbito de um projecto de investigação desenvolvido ao longo de três anos, intitulado “Construção de Identidades Laborais nos Programas de Garantia Social: Impacto das Transformações no Sector Educativo para os Métodos de Formação Profissional”.

FR De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie: dossier / Jean-Claude Forquin [et al.]

[Da educação contínua à formação ao longo da vida: dossiê]

In: Savoirs - Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes, N.º 6 (Janeiro de 2005), p. 11-77

Paris: L'Harmattan, 2005

ISBN 2-7475-7752-X

Esta edição da revista aborda o conceito de educação contínua e o modo como este se impôs no contexto internacional (*lifelong education*) e se integrou, depois, na sociedade francesa, para se tornar na noção mais abrangente de educação de adultos. Com a lei de 1971, mas atendendo também factores de ordem socio-económica, a educação contínua voltou a assumir a sua dimensão funcional e profissional. Quando a noção de formação profissional ao longo da vida suplanta a de educação contínua, a questão que se coloca é a de saber a que se deve essa mudança? Enquanto a formação de adultos parece centrar-se na secularização dos percursos profissionais, de que forma poderão as desigualdades geradas pela formação ser reduzidas? O dossiê reúne as contribuições seguintes: a noção de educação contínua e a sua expressão internacional desde os anos 1960, de Jean-Claude Forquin; a educação contínua à procura do seu reconhecimento, de Paul Santelmann; educação contínua ou aprendizagem universal, de Hubert Bouchet; razão ou razões do insucesso, de Marc Dennery; uma ilusão de óptica que continua a desvirtuar a noção de formação, de Pierre Dominicé; abandonar a auto-estrada para seguir por caminhos escarpados, de Paul Santelmann.

FR **L'apprenance: vers un nouveau rapport au savoir /
Philippe Carré**

[Apprenance: para uma nova relação com o saber]

Paris: Dunod, 2005 – 224 p.

(Psycho Sup)

ISBN 2-10-048905-4

O conceito de *apprenance* tende a substituir a expressão *apprentissage* (aprendizagem) e designa o acto de aprender, encarado na sua dinâmica e nas suas componentes. Esta obra propõe um inventário pormenorizado deste conceito “federador”, para responder às perguntas: porquê, como e onde aprender.

FR **Lorsque le processus d'insertion professionnelle paraît grip-
pé / Virginie Mora**

[Quando o processo de inserção profissional parece estar emperrado]

In: Bref CEREQ No 206 (Março de 2004), p. 1-4

Marselha: CEREQ, 2004

ISSN 0758-1858

Embora o problema do desemprego dos jovens com menos de 25 anos seja endémico, continuamos a não ter uma imagem clara destes jovens que, depois de terem deixado o sistema escolar, permanecem à margem do mercado de trabalho. Os jovens que possuem o diploma de ensino secundário são de facto tão numerosos quanto aqueles que não possuem qualificações. O seu muito difícil ingresso na vida activa é marcado por um longo período de vários anos em que não desenvolvem praticamente nenhuma experiência profissional. Essas dificuldades não implicam, todavia, um definimento das perspectivas de inserção no futuro.

<http://www.cereq.fr/pdf/b206.pdf>

LT **Educação na Lituânia**

Svietimo ir mokslo ministerija [Ministério da Educação e Ciência]

Vilnius: Svetimo aprupinimo centras, 2004 – 24 p.

ISBN 9986-03-559-7

Esta publicação apresenta o sistema educativo da Lituânia, a principal regulamentação em vigor, a estrutura administrativa, o sistema de financiamento e os programas de modernização da educação, descrevendo a situação actual da Lituânia face às metas fixadas para o sistema de educação europeu, que deverão ser alcançadas até 2010. A publicação inclui também os factos essenciais respeitantes à Lituânia e os principais indicadores estatísticos da educação.

http://www.smm.lt/en/docs/Education_LT2004.pdf

NL **How much does education matter and why?:
the effects of education on socio-economic outcomes /
Rolf van der Velden, Maarten Wolbers**

[Que importância tem a educação e porquê?

Os efeitos da educação no plano socioeconómico]

Maastricht: ROA, 2004 – 30 p.

ISBN 90-5321-390-2

Este artigo explora os efeitos gerais (mensuráveis ou não) da educação sobre os diferentes aspectos do plano socioeconómico. A análise demonstra que os modelos normais de regressão subestimam, tipicamente, os efeitos da educação. Estes efeitos dividem-se em três fontes de variação: áreas de estudo, estabelecimentos de ensino e composição da população estudantil. Aparentemente, os estabelecimentos de ensino não têm grande impacto. Parte significativa do efeito da educação decorre da selecção diferenciada dos estudantes pelas diferentes áreas de estudo. Existe, contudo, uma diferença notória entre as compensações sociais e económicas. Seja qual for o nível de educação, a selectividade e especificidade da área de estudos acaba por afectar os resultados no mercado de trabalho.

<http://edata.ub.unimaas.nl/www-edocs/loader/file.asp?id=896>

NL **Presidency conclusions on the quality of mobility:
presidency conclusions on Citizenship education as part
of the 'Lisbon agenda'**

[Conclusões da Presidência sobre a qualidade da mobilidade: conclusões da presidência sobre a educação para a cidadania, no âmbito da “agenda de Lisboa”]

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen - OCW

Haia: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2004 – 5 p.

Conclusões da reunião da UE de 12 e 13 de Julho de 2004 sob a presidência dos Países-Baixos, sobre mobilidade e cidadania na educação europeia.

http://eu2004.minocw.nl/docs/nl/presidency_conclusions_rotterdam.pdf

NL **Werkprogramma Onderwijsraad 2005**

[Programa de trabalho do Conselho Consultivo da Educação 2005]

Haia: Onderwijsraad, 2004 – 27 p.

ISBN 90-77293-26-4

Este relatório anual descreve as actividades do Conselho Consultivo da Educação respeitantes a 2004. Todos os anos, o Conselho apresenta recomendações para o seu próprio programa. Esta publicação inclui uma avaliação do mandato de 2001-2004, e classifica as recomendações feitas pelo Conselho em 2004, em quatro temas: (1) Mercado,

Estado e sociedade, (2) Sociedade do conhecimento, (3) Desenvolvimento das escolas e dos professores e (4) Grupos especiais.

http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/website_werkprogramma_2005.pdf

AT Gewinnbringende Lehrlingsausbildung / Kräftner, Florian

[Para um ensino profissional rentável]

In: Arbeit & Wirtschaft, N.º 1 (2005), p. 34-35

Viena: Kammer für Arbeiter und Angestellte [Câmara dos Trabalhadores e Empregados], 2005

No início deste artigo, o autor apresenta o livro “Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe” (Custos e benefícios do ensino profissional do ponto de vista das empresas suíças), o qual demonstra que, apesar dos custos elevados, a formação em regime de aprendizagem é, logo a partir da fase de aprendizagem, uma actividade compensadora para quase dois terços das empresas suíças. O autor analisa seguidamente até que ponto estes resultados podem também aplicar-se à situação austríaca.

SK Education in the Slovak Republic: a brief overview

[Educação na República Eslovaca: breve panorâmica]

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky [Ministério da Educação da República Eslovaca] - MS SR [MoE SR]

Bratislava: MS SR, 2005 – 26 p.

Este pequeno livro fornece uma breve descrição do sistema educativo na Eslováquia, à luz das recentes reformas do ensino, que afectaram o ensino básico, secundário e superior. A reforma das chamadas escolas regionais (que designam, em geral, os estabelecimentos que ministram o ensino até ao nível secundário) começou com a transformação das estruturas administrativas tendo em vista uma redistribuição de competências entre o Estado e os órgãos de poder local e, simultaneamente, com a reforma do sistema de financiamento das escolas regionais. Relativamente ao ensino superior, foi aprovada uma nova lei, em 2002, que veio modificar o estatuto dos estabelecimentos de ensino superior, que deixaram de ser organismos integrados no orçamento do Estado para passarem a ser organizações públicas e não-lucrativas. A próxima fase da alteração do sistema educativo inclui a reforma do conteúdo da educação no caso das escolas regionais e o reforço do sistema de apoio social aos estudantes, bem como a introdução de propinas no caso do ensino secundário. O documento divide-se em três partes. A primeira parte apresenta a organização e estrutura do sistema de educação na Eslováquia. A segunda aborda a transformação da gestão administrativa do ensino, tal como prevista na legislação mais recente. A terceira parte apresenta as recentes mudanças introduzidas no financiamento da educação.

FI **The Implications of using skills tests as basis for a national evaluation system in Finland: outcomes from a pilot evaluation in 2002-2003 in Finland / Mari Rökköläinen e Kathryn Ecclestone**

[Implicações da utilização de testes de aptidões como elemento de base para um sistema nacional de avaliação na Finlândia: resultados de uma avaliação-piloto feita na Finlândia em 2002-2003]

Helsínquia: Conselho Nacional Finlandês da Educação, 2005 – 87 p.

(Avaliação; 1/2005)

ISBN 952-13-2366-3

No futuro, as qualificações profissionais iniciais irão incluir uma avaliação baseada na realização de um teste de aptidões, como prova de que o estudante atingiu os objectivos definidos nos estudos ocupacionais. Paralelamente, está a ser desenvolvido um sistema nacional de avaliação dos resultados da aprendizagem, para além de uma série de práticas de avaliação dos estudantes, que serão utilizados pelas entidades formadoras. A avaliação-piloto apresentada nesta publicação testou um modelo em que a avaliação nacional dos resultados educacionais foi integrada na avaliação de estudantes com base em testes de aptidões e em que os dados de avaliação foram directamente recolhidos a partir dos testes de aptidões organizados pelas instituições. Este relatório dá conta da evolução do trabalho de fundo realizado e explica os conceitos de avaliação, os desafios inerentes à avaliação-piloto e os resultados finais. Com base na avaliação-piloto, o modelo proposto para a avaliação dos resultados da aprendizagem continuará a ser desenvolvido e será elaborado um plano para obter a avaliação nacional a partir dos dados resultantes dos testes de aptidões. Este relatório destina-se aos profissionais finlandeses do sector e a todos os que se interessam pelo sistema de EFP finlandês e pela avaliação.

UK **Key skills and the role of the tutor**

[As competências-chave e a função do tutor]

Learning and Skills Development Agency – LSDA

[Agência de Aprendizagem e Desenvolvimento de Competências]

Londres: LSDA, 2004 – 37 p.

(Guia de Boas Práticas)

Esta publicação fornece conselhos e orientações sobre o modo como as competências podem ser apoiadas e reforçadas através de sistemas de orientação nos liceus e faculdades. A obra aborda o papel desempenhado pelo tutor individual no apoio e aquisição das competências-chave, demonstrando em que medida um programa de apoio eficaz pode ajudar a gerir as competências-chave.

UK **The Returns to apprenticeship training / Steven McIntosh**

[Compensações financeiras da formação profissional]

London School of Economics and Political Science – LSE

Centre for Economic Performance – CEP

Londres: LSE, 2004 – 30 p

(CEP Documento de Trabalho; 622)

ISBN 0-7530-1724-5

Este documento utiliza dados recentes da *UK Labour Force Survey* (Inquérito às Forças de Trabalho no Reino Unido) para proceder ao cálculo dos ganhos salariais que os formandos podem obter, em média, se completarem um programa de formação. Os resultados apontam para um aumento do nível de salário na ordem dos 5-7 % para homens, mas nenhum aumento no que se refere às mulheres. Outra análise alarga os resultados para outros domínios, ao apresentar o nível de ganho verificado em função dos grupos etários, das qualificações obtidas, das qualificações mais altas anteriormente obtidas e do sector industrial. Uma das principais conclusões desta segunda análise é a de que é muito importante adquirir qualificações no nível 3 ou superior.

<http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp0622.pdf>

Edições mais recentes em língua portuguesa

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. Caniels)
- 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 –Acção numa empresa de Comércio e Distribuição (Bernardes Alda e Lopes Albino)

Nº 35/2005

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 e 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 e 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)

ReferNet – Rede Europeia de Referência e Especialização

Cedefop

Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
A PO Box 22427, GR-55102 Thessaloniki, Grécia
T (30) 2310 49 00 79
F (30) 2310 49 00 43
R Sr. Marc Willem, Chefe da Área D – Informação, Comunicação e Disseminação
E mwi@cedefop.eu.int
W www.cedefop.eu.int
www.trainingvillage.gr

OEIBF

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
A Biberstraße 5/6, A-1010 Viena, Áustria
T (43-1) 310 33 34
F (43-1) 319 77 72
R Sr. Peter Schloegl
E peter.schloegl@oeibf.at
W http://www.ibw.at

LE FOREM

Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi
A Boulevard Tirou 104, B-6000 Charleroi, Bélgica
T (32-71) 20 61 56
F (32-71) 20 61 98
R Sr.ª Sigrid Dieu
E sigrid.dieu@forem.be
W www.leforem.be

Human Resource Development Authority of Cyprus

A 2 Anavissou Str., Strovolos P.O. Box 25431, CY-1392 Nicosia, Chipre
T (357-22) 39 03 67
F (357-22) 42 85 22
R Sr. Yiannis Mourouzides
E y.mourouzides@hrdauth.org.cy
W www.hrdauth.org.cy

NVF

Národní vzdělávací fond
Opletalova 25
A CZ-11000 Praga 1, República Chéca
T (420-2) 24 50 05 40
F (420-2) 24 50 05 02
R Sr.ª Vera Czesana
E czesana@nvf.cz
W www.nvf.cz

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter
A Fiolstræde 44, DK-1171 Copenhaga K, Dinamarca
T (45-33) 95 70 99
F (45-33) 95 70 01
R Sr. Sven-Erik Povelsen
E sep@CiriuserMail.dk
W www.ciriusonline.dk

INNOVE

Elukestva Öppe Arendamise Sihtasutus
A Liivalaia 2, EE-10118 Tallim, Estónia
T (372) 69 98 080
F (372) 69 98 081
R Sr.ª Evelin Silla
E evelin.silla@innove.ee
W www.innove.ee

OPH

Opetushallitus
A Hakaniemenkatu 2, P.O. Box 380, FI-00531 Helsinki, Finlândia
T (358-9) 77 47 71 24
F (358-9) 77 47 78 65 or 69
R Sr. Matti Kyrö
E matti.kyro@oph.fi
W www.oph.fi

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
A 4, av. du Stade de France, FR-93218 Saint Denis de la Plaine Cedex, França
T (33-1) 55 93 91 91
F (33-1) 55 93 17 28
R Sr.ª Henriette Perker
E h.perker@centre-inffo.fr
W www.centre-inffo.fr

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
A Robert-Schumann-Platz 3, D-53142 Bonn, Alemanha
T (49-228) 107 16 30
F (49-228) 107 29 71
R Sr.ª Ute Hippach-Schneider
E hippach-schneider@bibb.de
W www.bibb.de

OEEK

Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis kai Kartartisis
A Ethnikis Antistasis 41 and Karamanoglou, GR-14234 Atenas, Grécia
T (30) 210 77 22 08
F (30) 210 2 71 49 44
R Sr. Argyros Protopappas
E tm.t-v@oEEK.gr
W www.oEEK.gr

OMAI

Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága
A P.f.: 564, Bihari János u.5, HU-1374 Budapeste, Húngria
T (36-1) 30 46 62 391
F (36-1) 30 13 242
R Sr. Tamas Kópeczi-Bocz
E kopezcit@omai.hu
W www.nive.hu

EDUCATE Iceland

A Grensásvegur 16al, S-108 Reykjavik, Islândia
T (354) 511 26 60
F (354) 511 26 61
R Sr. Arnbjörn Ólafsson
E arnbjorn@mennt.is
W www.mennt.is/

FÁS

Training and Employment Authority
A P.O. Box 45627-33, Upper Baggot Street, Dublin 4, Irlanda
T (353-1) 607 05 36
F (353-1) 607 06 34
R Sr.ª Margaret Carey
E margaretm.carey@fas.ie
W www.fas.ie

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
A Via Morgagni 33, I-00161 Roma, Itália
T (39-06) 44 59 01
F (39-06) 44 29 18 71
R Sr. Colombo Conti
E c.conti@isfol.it
W www.isfol.it

Academic Information Centre

A Valnu iela 2, LV-1050 Riga, Letónia
T (371-7) 21 23 17
F (371-7) 22 10 06
R Sr.ª Baiba Ramina
E baiba@aic.lv
W www.aic.lv

PMMC

Methodological Centre for Vocational Education and Training
A Gelezinio Vilko g. 12, LT-2600 Vilnius, Lituânia
T (370-5) 21 23 523
F (370-5) 24 98 183
R Sr.ª Giedre Beleckiene
E giedre@pmmc.lt
W www.pmmc.lt

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

Service de la Formation professionnelle
A 29, rue Aldringen, L-2926 Luxembourg, Luxemburgo
T (352) 47 85 241
F (352) 47 41 16
R Sr. Jos Noesen
E noesen@men.lu
W www.men.lu

Department of Further Studies and Adult Education

Ministeru ta' l-Edukazzjoni Room 325, Education Division
A Great Siege Road, MT-CMR02 Floriana, Malta
T (356-21) 22 81 94
F (356-21) 23 98 42
R Sr.ª Margaret M. Ellul
E margaret.m.ellul@gov.mt
W www.education.gov.mt

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
A Pettelaarpark - Postbus 1585, NL-5200 BP 's-Hertogenbosch, Países Baixos
T (31-73) 680 08 00
F (31-73) 612 34 25
R Sr.ª Martine Maes
E mmaes@cinop.nl
W www.cinop.nl

Organizações associadas

TI

Teknologisk Institut
A Akersveien 24C
N-0131 Oslo, Noruega
T (47-22) 86 50 00
F (47-22) 20 42 62
R Sr. Halfdan Farstad
E signe.a.engl@teknologisk.no
W www.teknologisk.no

BKKK

Co-operation Fundul.
A Górnoslaska 4A
PL-00444 Varsóvia, Polónia
T (48-22) 62 53 937
F (48-22) 62 52 805
R Sr.ª Kinga Motysia
E kingam@cofund.org.pl
W www.cofund.org.pl

IQF

Instituto para a Qualidade na
Formação (antes INOFOR)
A Av. Almirante Reis, n.º 72
P-1150-020 Lisboa, Portugal
T (351-21) 81 07 000
F (351-21) 81 07 190
R Sr.ª Fernanda Ferreira
E fernanda.ferreira@
inofor.gov.pt
W www.inofor.pt

ŠIOV

State Institute of Vocational
Education and Training
A Černyševskeho 27
SK-85101 Bratislava,
Eslováquia
T (421-2) 62 41 06 78
F (421-2) 62 41 06 78
R Sr.ª Dagmar Jelinkova
E sno@netax.sk
W www.siov.sk

CP

Centra RS za poklicno
izobraževanje
A Ob Železnici 16
SI-1000 Ljubljana, Eslovênia
T (386-1) 58 64 216
F (386-1) 54 22 045
R Sr. Mojca Cek
E mojca.cek@cpi.si
W www.cpi.si

INEM

Servicio Público de Empleo
Estatal
A Condesa de Venadito 9
E-28027 Madrid, Espanha
T (34-91) 585 95 82
F (34-91) 377 58 81
R Sr.ª María Luz de la Cuevas
Torresano
E mluz.cuevas@inem.es
W www.inem.es

Skolverket – Statens Skolverk

A Kungsgatan 53
S-10620 Estocolmo,
Suécia
T (46-8) 723 33 79
F (46-8) 24 44 20
R Sr. Fritjof Karlsson
E Sten.Petersson@
skolverket.se
W www.skolverket.se

QCA

Qualifications and Curriculum
Authority
A 83 Piccadilly
UK-W1J8QA Londres
Reino Unido
T (44-20) 75 09 55 55
F (44-20) 75 09 66 66
R Sr. Tom Leney
E leneyt@qca.org.uk
W www.qca.org.uk

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de
investigación y documentación
sobre formación profesional
A Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY-11000 Montevideo,
Uruguay
T (598-2) 92 05 57
F (598-2) 92 13 05

DG EAC

Direção-Geral da Educação
e da Cultura
Comissão Europeia
A Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelas, Bélgica
T (32-2) 29 94 208
F (32-2) 29 57 830

EFVET

European Forum of Technical
and Vocational Education and
Training
A Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruxelas, Bélgica
T (32-2) 51 10 740
F (32-2) 51 10 756

ETF

European Training Foundation
A Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Turim, Itália
T (39-011) 630 22 22
F (39-011) 630 22 00
W www.etf.eu.int

European Schoolnet

A Rue de Trèves 61
B-1000 Bruxelas, Bélgica
T (32-2) 79 07 575
F (32-2) 79 07 585

EURYDICE

The Education Information
Network in Europe
A Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelas, Bélgica
T (32-2) 600 53 53
F (32-2) 600 53 63
W www.eurydice.org

EVTA / AEFP

EVTA – European Vocational
Training Association
A Rue de la Loi 93-97
B-1040 Bruxelas, Bélgica
T (32-2) 64 45 891
F (32-2) 64 07 139
W www.evta.net

ILO

International Labour Office
A 4 Route des Morillons
CH-1211 Genebra, Suíça
T (41-22) 79 96 959
F (41-22) 79 97 650
W www.ilo.org

KRIVET

The Korean Research Institut
for Vocational Education and
Training
A 15-1 Ch'ongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu,
Seoul, Coreia
T (82-2) 34 44 62 30
F (82-2) 34 85 50 07
W www.krivet.re.kr

NCVVER

National Centre for Vocational
Education Research Ltd.
A P.O. Box 8288
AU-SA5000 Station Arcade,
Austrália
T (61-8) 82 30 84 00
F (61-8) 82 12 34 36
W www.ncver.edu.au

OVTA

Overseas Vocational Training
Association
A 1-1 Hibino, 1 Chome,
Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japão
T (81-43) 87 60 211
F (81-43) 27 67 280
W www.ovta.or.jp

UNEVOC

International Centre for
Technical and Vocational
Education and Training
Unesco-Unevoc
A Görresstr. 15
D-53113 Bonn, Alemanha
T (49-228) 24 33 712
F (49-228) 24 33 777
W www.unevoc.unesco.org

Revista Europeia
de Formação
Profissional

Convite à apresentação de contribuições

A *Revista Europeia de 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 de investigações de elevada qualidade, 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 a 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 ao ensino e formação profissional.

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* encontram-se disponíveis na Internet sob a forma de extratos. É possível obter o resumo dos números anteriores no seguinte endereço: http://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. A dimensão dos artigos deverá situar-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, leto, lituânio, húngaro, maltês, neerlandês, polaco, português, eslovaco, esloveno, finlandês e sueco), as 2 línguas dos países associados (islandês e norueguês) e as 4 línguas oficiais dos países candidatos (búlgaro, croata, romeno, e turco).

Os artigos deverão ser enviados ao Cedefop por correio electrónico (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

(Chefe de Redacção) por
correio electrónico para o
endereço seguinte:

efg@cedefop.eu.int,

por telefono:

(30) 23 10 49 01 11,

ou por fax:

(30) 23 10 49 01 17.

INVESTIGAÇÃO

Oferta de competências na área das TIC no Reino Unido e na Alemanha: reacção das empresas aos desafios impostos pela disponibilidade de competências

Hilary Steedman, Karin Wagner, Jim Foreman

O conceito de qualificação e a sua construção social

Mike Rigby, Enric Sanchis

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FP

O reconhecimento oficial dos conhecimentos profissionais obtidos através da experiência – Rumo à convergência de políticas sociais na Europa

Javier Baigorri López, Patxi Martínez Cía,
Esther Monterrubio Ariznabarreta

Duas ou três vias de ensino profissional?

Balço e situação actual em Espanha

Rafael Merino

Aprendizagem participativa através do trabalho: formação em regime de aprendizagem e ensino superior a tempo parcial

Alison Fuller

Observatórios do emprego e da formação profissional no Magrebe: instrumentos válidos para o acompanhamento das transformações no mercado de trabalho e na formação profissional?

Bernard Fourcade

RESENHA TEMÁTICA

Aprendizagem e cidadania nas organizações – Resultados e perspectivas de estudos de investigação realizados no âmbito dos 4º e 5º programas-quadro da Comissão Europeia

Massimo Tomassini



Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Endereço postal: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20

Correio electrónico: info@cedefop.eu.int

Homepage: www.cedefop.eu.int

Sítio web interactivo: www.trainingvillage.gr



Serviço das Publicações

Publications.eu.int

Preço no Luxemburgo (IVA excluído)

Preço por número EUR 12

Assinatura annual EUR 25