

CEDEFOP

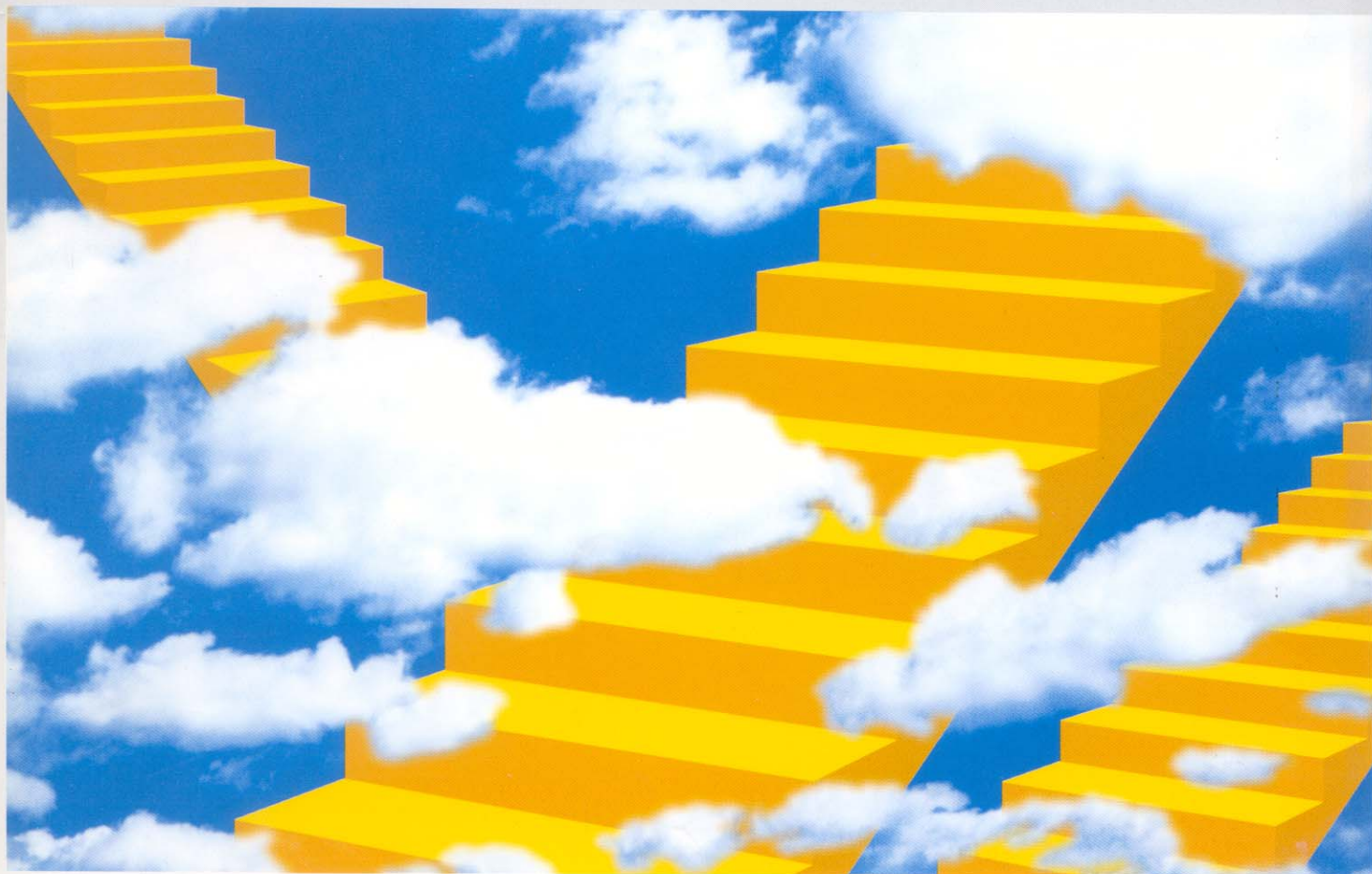
Nº 8/9 Maio – Dezembro 1996/II/III ISSN 0258-7491

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

R E V I S T A E U R O P E I A



**Aprendizagem ao Longo da Vida,
retrospectiva e perspectivas**





Porquê Aprendizagem ao Longo da Vida?

A Aprendizagem ao Longo da Vida é uma proposta fascinante, tal como é corroborada pela contribuição de Edith Cresson sobre este tema e pelo Livro Branco que consagrou o ano de 1996 “Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida”. O objectivo fundamental é a procura de uma solução positiva para o desemprego na Europa e de uma situação em que a actualização dos conhecimentos profissionais se torne um imperativo para todos os trabalhadores e não apenas para alguns de nós. Será possível que esta ideia seja errada?

A ideia, todavia, está longe de ser nova, e as fórmulas de Aprendizagem ao Longo da Vida do pós-guerra, tal como o demonstra o artigo de Denis Kallen (e como Albert Tuijnman também o relata no que respeita à experiência levada a cabo na Suécia), estiveram longe de conhecer um sucesso. As conclusões nefastas de Kallen, baseadas em factos duros, contrastam claramente com o Livro Branco. Será possível que ele tenha razão?

É óbvio que a Aprendizagem ao Longo da Vida não é uma noção bem definida. A experiência sueca constituía antes um exemplo de *educação* recorrente, sendo o termo de educação muito menos abrangente do que o de *aprendizagem*. Esta experiência falhou e este fracasso evidencia o grande fosso que separa a visão da sua execução. Os próprios decisores políticos devem começar por aprender a saber como actuar para concretizarem as suas ambições. E, ao examinar o Livro Branco, Alain d'Iribarne (cf. artigo neste número) levanta questões importantes no que respeita ao seu conteúdo operacional, nomeadamente, quando se trata de reconciliar as realidades económicas e as intenções sociais.

Alguns elementos económicos fundamentais

Examinemos alguns dos elementos económicos fundamentais expostos nos

O ano de 1996 foi designado “Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida”. A ideia de criar condições que permitam a todos os cidadãos ter acesso ao saber ao longo da vida inscreve-se numa concepção democrática do funcionamento das nossas sociedades. No momento em que o avanço para a sociedade de informação e a aceleração do progresso científico e técnico correm o risco de dar origem a uma dicotomia crescente entre “os-que-sabem” e “os-que-não-sabem”, esta ideia encontra a sua actualidade nas orientações do Livro Branco da Comissão “Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva”. Mas, ao longo do tempo, os seus princípios fundadores foram submetidos a fortes tensões, nomeadamente, em razão dos constrangimentos conjunturais e orçamentais que condicionam demasiado unilateralmente e reestruturam o ensino e a formação profissional.

Com este número especial, a Revista europeia da Formação Profissional pretendeu responder ao convite lançado pela Senhora Cresson, aquando da sua intervenção em Veneza, em 2 de Fevereiro de 1996, para dar início a um largo debate sobre o Livro Branco, no âmbito do Ano Europeu. Pretendeu igualmente estar presente no encontro político nacional que são os Debates Condorcet em França, onde o tema da educação e da formação ao longo da vida será largamente debatido.

A decisão de associar a Revista a estes acontecimentos baseou-se na oportunidade de acesso a argumentos e a elementos factuais, que podem servir de apoio a debates. Ao dar a palavra ao político, retrazando a história desta ideia generosa e relacionando a construção de princípios e a realidade factual em diferentes países., a Revista espera desempenhar o seu principal papel que é de prestar um contributo aos debates sobre a formação profissional na Europa, a partir de análises e de informações rigorosas e argumentadas.

Johan van Rens
Director do CEDEFOP

artigos deste número. Será que podemos esperar uma concretização efectiva da retórica política?

Eis alguns dos factos: com a idade

1º) a *capacidade* individual para aprender declina e

2º) os *incentivos económicos* para aprender diminuem

porque o período de rentabilidade dos investimentos na formação é cada vez menos longo. José Morais e Regine Kolinsky sublinham no seu artigo a natureza sequencial da aprendizagem e o facto de se deverem desenvolver num estado precoce certas faculdades intelectuais. Se for este o caso, o interesse *económico* da educação diminui com a idade e dissi-



pa-se num determinado momento (diferente para cada indivíduo) da vida profissional. Isto é válido, no mínimo, para uma vasta categoria de indivíduos que não dispõem de uma capacidade de aprendizagem eficiente, sendo isto comprovado pelos dados citados no artigo de Norman Davis.

Para que a Aprendizagem ao Longo da Vida se revista de interesse é necessário o seguinte: 1º) que a organização da aprendizagem seja radicalmente melhorada e 2º) que a aprendizagem seja objecto de um apoio financeiro que vá aumentando com a idade.

Todavia, existem outros elementos que agem a favor da A.L.V. Nestes últimos anos, o ritmo em que as competências se vão desvalorizando não parou de crescer, tornando a aquisição e a manutenção de competências cada vez mais importantes para conservar o emprego ou, no caso de ter sido perdido, para encontrar outro. Este problema apresenta duas facetas: a inovação tecnológica faz aumentar e evoluir rapidamente os conhecimentos exigidos da mão-de-obra; os trabalhadores de outros países aprendem rapidamente. Para não recuar, é necessário avançar.

Para evitar chegar a um número crescente de trabalhadores “funcionalmente analfabetos”, capazes de ler, escrever e comunicar com grande esforço, mas não suficientemente para poderem ser empregados com *salários razoáveis*, a formação permanente deve simplesmente tornar-se uma fórmula realizável. Esta observação é dura, mas é positiva. Que meios existem para aí chegar? Uma nova “tecnologia educativa”, subvenções, ou dispositivos legislativos?

A quem beneficia a educação?

Primeira observação a formular: onde reina o racionalismo privado, aqueles que recebem uma formação financiada pela empresa ou pelos seus próprios meios já estão bem formados e dotados. Para que o investimento privado na formação e na educação contínuas seja rentável, é necessário que aquele que as recebe tenha feito prova da sua *capacidade para aprender eficientemente (competência de formando)*. Um dos critérios de escolha é, pois, a demonstração anterior desta

capacidade para aprender. Por conseguinte, os trabalhadores de meia idade, sem qualificação, com pouca ou sem experiência de requalificação no posto de trabalho, representam muitas vezes uma má aplicação dos investimentos na formação. Esta observação é confirmada pela prática dos empregadores (ver, por exemplo, os artigos de Hillage e Planas), que reflectem um comportamento perfeitamente racional da parte destes últimos, mas que acaba por fechar a certos trabalhadores o acesso às possibilidades de formação contínua.

A natureza cumulativa da aprendizagem

O capital humano directamente explorável foi, na maior parte dos casos, adquirido no posto de trabalho. Isto depreende-se de um certo número de estudos recentes e o artigo de Jordi Planas é disso testemunho. A capacidade para aprender no posto de trabalho é, pois, crucial, para as oportunidades sobre o mercado de trabalho, e esta capacidade depende de forma decisiva da experiência escolar anterior. *A aprendizagem é cumulativa* e é cada vez mais caro para o indivíduo e para a sociedade corrigir uma má experiência de aprendizagem feita na escola: uma situação em que o aspecto económico da Aprendizagem ao Longo da Vida torna as coisas ainda piores para aqueles “que têm mais necessidade”, como o observa o artigo de Hillage. Não me refiro às capacidades académicas desenvolvidas na escola, mas a uma experiência escolar activa mais ampla, que contribui para a capacidade individual de tomar iniciativas, de trabalhar de forma disciplinada e organizada e de aprender no local de trabalho (ver, por exemplo, no nº 6/95 desta revista o artigo de Laestadius sobre os trabalhadores muito qualificados com uma formação formal muito fraca), mesmo se as competências académicas são cada vez mais necessárias para aprender e comunicar eficazmente nos postos de trabalho modernos. A principal plataforma para a aprendizagem contínua é pois criada na escola, o que faz da educação permanente uma fórmula fortemente dependente da eficácia da organização do aparelho escolar. Além disso, mesmo se o contexto familiar é mais importante para o desempenho escolar do que possamos pensar, a melhoria da prática educativa requerida para fazer da edu-



cação permanente o sucesso procurado pelo Livro Branco, deverá começar desde os primeiros anos escolares.

O esforço individual é decisivo

No mercado de trabalho registamos um duplo problema: encontramos jovens que devem seguir a via correcta de aprendizagem e outros mais velhos que não aproveitaram múltiplas oportunidades de aprendizagem generosamente fornecidas em praticamente todos os países ricos industrializados.

Tratando-se de jovens, não terão no futuro quaisquer desculpas se se revelarem funcionalmente analfabetos. O resultado individual da aprendizagem é função do esforço individualmente envidado. Será que se pode exigir dos jovens um tal esforço e sentido das responsabilidades? Ou será possível que a organização da escolaridade formal e da formação profissional posterior seja tão má que nem o sentido das responsabilidades nem os esforços do indivíduo a possam remediar?

Para os outros, um dos grandes imperativos sociais é, tal como o sublinham Edith Cresson e o Livro Branco, organizar as possibilidades de aprendizagem novas e eficazes para os que perderam o primeiro comboio. Ora, a educação, uma indústria enorme, consumidora de recursos, protegida e explorada pelos poderes públicos, com uma longa tradição de ensino normativo, encontra-se confrontada com a enorme tarefa de produzir indivíduos capazes. Será que o velho ou um novo aparelho de educação permanente dos poderes públicos está em condições de fornecer estes serviços? Esperar resultados sob a forma de conhecimentos exploráveis sem exercer pressões acrescidas sobre os indivíduos é tomar o desejo pela realidade. Todavia, pedir mais a estas pessoas em dificuldade e exigir das escolas públicas e dos centros de formação profissional um comportamento inovador, não seria bem recebido. As sugestões que encontramos procuram antes atribuir as responsabilidades a outrem, por exemplo, fazendo pagar as empresas.

Fazer pagar as empresas

Fazer pagar as empresas é uma reivindicação clássica dos sindicatos e dos go-

vernos confrontados com problemas orçamentais. Ora, fazer assumir pelas empresas a responsabilidade da formação poderia conduzir a agravar ainda mais a situação. Os desempenhos ligados à aprendizagem são muito diferentes dos recursos investidos na educação. O que conta é a iniciativa e os esforços dos formandos, assim como o desempenho da organização de formação. Não seria recomendável impor responsabilidades deste tipo a uma instituição cuja vocação natural não é resolver os problemas das pessoas desfavorecidas. As empresas preocupam-se em promover a sua coesão interna e um comportamento competente do seu pessoal. Tal como o indicam François Germe e François Pottier, é aos indivíduos que mostram querer e poder receber uma formação útil (para a empresa) que as empresas atribuem os recursos que consideram necessários para o seu bom funcionamento. Esperam dos poderes públicos que estes assumam a responsabilidade dos indivíduos desfavorecidos e dos desempregados. Além disso, fazer com que a formação contínua seja tributária de iniciativas dos empregadores corre o risco não só de reforçar a passividade dos trabalhadores, mas também de instaurar uma situação de desigualdade e de injustiça.

A necessidade da Aprendizagem ao Longo da Vida

Mas, qual é afinal o problema? Porque razão não podem os países ricos industrializados continuar como no passado e permitir que os indivíduos desfavorecidos se apoiem na segurança social logo que a idade diminui a sua capacidade e a sua motivação para aprender?

A resposta é não e por três razões:

em primeiro lugar, a tecnologia industrial evolui a um ritmo acelerado, forçando à derrota e à bancarrota as empresas que não podem acompanhar o ritmo de evolução;

em segundo lugar, a concorrência das regiões menos favorecidas do mundo acentua-se, nomeadamente, a que toca o segmento inferior, o menos qualificado intelectualmente, da produção nas economias prósperas. Cada um terá de prosseguir uma formação para aperfeiçoar as



suas competências a fim de manter a sua posição.

Consequentemente, os assalariados não podem esperar conservar o mesmo emprego durante toda a sua vida activa. Devem, pelo contrário, contar procurar no mercado de trabalho, uma ou duas vezes durante a sua vida activa e mesmo desde muito cedo, um novo emprego, que exija mais conhecimentos, se não puderem remediar a situação através de uma educação permanente eficaz e através da mudança para outro emprego antes de serem despedidos. A atribuição eficaz das competências numa sociedade avançada depende, além disso, da procura activa de cada um de novas possibilidades de emprego correspondentes às suas capacidades. Ora, uma vez no desemprego, é praticamente impossível encontrar um novo emprego com um salário mais ou menos equivalente à remuneração anterior se não se tiver seguido uma educação permanente desde os primeiros anos escolares. Ingrid Drexel (cf. o seu artigo neste número) tem boas razões para se preocupar com a erosão da formação profissional clássica e do modelo alemão do mercado de trabalho, baseado nas competências e práticas de uma estrutura industrial do passado. As mesmas inquietações aplicam-se, pelas mesmas razões, à maioria dos países europeus;

em terceiro lugar, as soluções baseadas nas fórmulas de segurança social pertencem ao passado. As finanças públicas dos países da Europa ocidental já não estão em condições, e por motivos que não nos

compete discutir aqui, de continuar a financiar as suas antigas generosidades.

Os artigos deste número são bastante laconicos em relação aos laços críticos existentes entre a eficácia de uma formação útil e o funcionamento do mercado de trabalho, ou do *mercado das competências*. Por outro lado, estas questões constituíram um tema constante dos números anteriores desta revista (cf., por exemplo, os meus artigos no nº2/1994) cujo formato não permite, infelizmente, considerar em toda a sua amplitude este complexo temático.

A título de conclusão, podemos afirmar que para evitar a persistência na Europa de um desemprego elevado, a agravação da diferença dos rendimentos e a presença de um número crescente de trabalhadores funcionalmente analfabetos e não empregáveis, é necessário um sistema eficaz de Aprendizagem ao Longo da Vida. No entanto, tal sistema só poderá funcionar se for apoiado por um sistema escolar primário e secundário eficiente (que, na maior parte dos países da Europa é da responsabilidade e do monopólio quase exclusivos do Estado), por um reforço considerável das iniciativas e dos esforços de formação dos próprios indivíduos e por uma reorganização do mercado de trabalho, incitando os indivíduos a fazerem prova de mobilidade para melhorar as suas perspectivas e para aprender ao longo do percurso. Trata-se aqui de responsabilidades que incumbem essencialmente aos poderes públicos e que se revelam cruciais para resolver o problema da Aprendizagem ao Longo da Vida..

Gunnar Eliasson



Aprendizagem ao Longo da Vida, retrospectiva e perspectivas

(Exemplar duplo)

A progressão de uma ideia

Para uma política de educação e de formação ao longo da vida 9

Edith Cresson

As orientações do Livro Branco e o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida.

Formação inicial e contínua: contexto e perspectivas em Portugal. Entrevista a Eduardo Marçal Grilo, Ministro da Educação 13

Aprendizagem ao Longo da Vida em retrospectiva 16

Denis Kallen

"(...) o conceito generoso e global da educação permanente, tal como foi concebido inicialmente, não se enquadra com os princípios de eficácia e o rigor das economias de mercado actuais."

Uma leitura dos paradigmas do Livro Branco sobre a Educação e a Formação: elementos para um debate 23

Alain Iribarne

"(...) para que o projecto anunciado de conciliar através duma "formação ao longo da vida" perspectivas económicas de competitividade, perspectivas pessoais de expansão e perspectivas colectivas de coesão social, tenha possibilidades de êxito, é necessário que os actores que desempenham um papel dominante nos fenómenos de desconstrução/reconstrução", aceitem jogar um jogo de complementaridade."

A ideia e os factos

Quem participa na Educação e na Formação? -uma visão de conjunto a nível europeu 33

Norman Davis

"(...) comparações (...) mostram o impacto da educação e da formação iniciais sobre a probabilidade de receber uma formação contínua posteriormente".

Formação contínua a nível de empresa - um contributo para a concretização da Aprendizagem ao Longo da Vida? 39

Uwe Grünewald

Neste artigo "(...) pretende-se analisar em que medida o conceito desenvolvido pela Comissão em relação a uma Aprendizagem ao Longo da Vida pode gerar impulsos para definir a formação contínua no plano empresarial."



A formação na empresa no Reino Unido - a óptica dos empregadores 45

Jim Hillage

“A formação concentra-se (...) numa determinada percentagem da mão-de-obra, sobretudo nos jovens trabalhadores a tempo inteiro que desempenham funções de gestão e de elevado grau de especialidade. Não obstante o aumento do número de acções de formação no Reino Unido nos últimos anos, um grande número de pessoas continua a não beneficiar dessa formação.”

As formações contínuas por iniciativa individual, em França: declínio ou ressurgimento? 53

Jean-François Germe; François Pottier

“A gestão da informação pelas empresas, mais rigorosa e mais dependente dos interesses económicos de curto prazo, levou a empresa a excluir toda a formação relacionada com projectos profissionais de médio prazo ou com projectos que não se enquadrem nos seus objectivos imediatos.”

A relação entre formação contínua e promoção profissional - o modelo alemão, os seus pontos fortes e os seus riscos na perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida 62

Ingrid Drexel

“Hoje deparamos com (...) exigências de reestruturação e requalificação extraordinárias, que encontram a sua forma de expressão no modelo, tão apelativo quanto intimidante, da Aprendizagem ao Longo da Vida, ficando contudo por esclarecer como poderão ser superadas em termos de motivação e de custos.”

Aprendizagem ao Longo da Vida como tema do diálogo social e acordos colectivos 71

Winfried Heidemann

“Embora a Aprendizagem ao Longo da Vida não seja ainda objecto explícito dos acordos dos parceiros sociais, está subjacente a esforços muito diversos, inclusive acordos colectivos, melhorar a formação contínua para empresas e trabalhadores e facilitar o seu acesso, possibilitando, deste modo, a Aprendizagem ao Longo da Vida.”

As trajectórias da Aprendizagem

A formação contínua nos jovens adultos: segunda oportunidade ou complemento? 76

Jordi Planas

“Observamos por um lado “a existência de um processo de dualização que tende a polarizar os itinerários de formação a partir da formação inicial e reforçando-se através da formação contínua” e, por outro lado, “uma dupla dualização concordante” entre os itinerários de formação e a dualização do mercado de emprego (...).”

As limitações cognitivas da Aprendizagem ao Longo da Vida 85

José Morais

“A Aprendizagem ao Longo da Vida é certamente um objectivo coerente com os ideais humanistas. Mas estará este objectivo em consonância com os actuais conhecimentos sobre o funcionamento cognitivo?”



Aprender ao Longo da Vida? Observações de natureza psicológica e pedagógica a propósito da “sociedade cognitiva” 93

Klaus Künzel

“Uma das teses deste artigo é que ofensivas ideais, do género das que são apresentadas pelo ‘Livro Branco’ ou pelo ‘Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida’, não consideram um dilema fundamental do trabalho programático supranacional. Tem menos a ver com o seu cerne mental e político e muito mais com a infra-estrutura psicológica e pedagógica da sua manifestação argumentativa.”

As oportunidades de formação: dois casos de empresas

Formação profissional paralela ao exercício da profissão de trabalhadores não qualificados e semi-qualificados. O programa “A ofensiva de qualificação 95” da Ford-Werke AG de Colónia 99

Erich Behrendt; Peter Hakenberg

“As necessidades de qualificação afectam todos os níveis da empresa. Não são só os quadros directivos e os trabalhadores especializados que estão no centro de uma qualificação permanente, mas também precisamente os níveis inferiores da empresa cuja qualidade e disponibilidade para a inovação decidem sobre o êxito de medidas de adaptação estrutural.”

O “Programa Igualdade de Oportunidades” da *Electricity Supply Board* (ESB) da Irlanda 106

Winfried Heidemann, Freida Murray

“O exemplo irlandês (...) também descreve as limitações da educação e formação complementar como uma medida isolada.”

A ler

Seleção de leituras 112

Publicações recebidas na redacção 128





Para uma política de educação e de formação ao longo da vida



Edith Cresson

Membro da Comissão, responsável pela Investigação, Educação, Informação e Juventude

O papel desempenhado pela educação no desenvolvimento e na promoção social dos indivíduos é reconhecido desde há muito tempo na Europa. O reforço, ao longo do tempo, da correlação entre educação/formação e emprego vem confirmar isto: em 1994, o desemprego na Europa atingia 11% dos activos sem formação secundária, 8% dos activos que receberam esta formação e apenas 5% dos titulares de um diploma do ensino superior.

A educação e a formação são factores de progresso social e de consolidação da democracia. O seu papel é central para a competitividade e o crescimento. O conceito de educação e formação ao longo da vida deve, pois, remeter para uma construção individual de geometria variável, fazendo a alquimia entre determinantes individuais e determinantes económicas.

O desafio lançado às políticas da educação e da formação é de assegurar a todos os indivíduos um acesso permanente à formação: isto, num contexto marcado por um desemprego importante e por uma transformação profunda do meio económico e social, que tornam particularmente complexa a aplicação destas políticas.

A Europa, um contexto em transformação

Estão em curso mutações profundas. Em primeiro lugar, a globalização da economia e a mundialização das trocas, que fazem com que a Europa deva reforçar a sua competitividade, nomeadamente, a partir do potencial de inovação e da qualificação da sua mão-de-obra. Em seguida, o avanço para a sociedade da infor-

O ano de 1996 foi designado pelo Conselho dos Ministros e pelo Parlamento Europeu como Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida¹. Esta iniciativa traduz bem o consenso entre os actores comunitários sobre a necessidade de intensificar e de tornar mais permanente a acção educativa. Com o propósito de abertura de um vasto debate, a todos os níveis, sobre o tema da educação e da formação ao longo de todo o ciclo da vida, os objectivos do Ano inscrevem-se no âmbito das orientações estabelecidas no Livro Branco para a política da Comissão em matéria de educação e formação.² Estas duas iniciativas vêm na sequência da análise que faz o Livro Branco "Crescimento, Competitividade, Emprego", adoptado em 1993, sobre o papel da educação e da formação no crescimento e no emprego. Têm como objectivo "sensibilizar os europeus para os choques fundamentais suscitados pela sociedade da informação, a mundialização, os progressos da civilização científica e técnica e a resposta que a educação e a formação podem dar para responder a este desafio."

mação, que transforma rapidamente o trabalho e os modos de vida e torna necessária a adaptação de cada um de nós a essas novas tecnologias. Finalmente, a aceleração do progresso científico e técnico levanta mais do que nunca a questão do acesso permanente à informação e ao conhecimento.

Neste contexto, é indispensável que cada indivíduo tenha a possibilidade de actualizar e de alargar os seus conhecimentos ao longo da sua existência, seja na escola, na empresa ou através da sua própria iniciativa. Isto pressupõe uma maior flexibilização dos sistemas, uma diversificação dos meios de formação, a aplicação de sistemas de validação que integrem as competências adquiridas, através da experiência do trabalho e da renovação dos mecanismos de financiamento.

A execução voluntarista e concertada de políticas de educação e de formação ao longo da vida é indispensável para garantir que o acesso ao saber seja uma realidade para todos e para evitar que os factores de progresso não se tornem, por

1) Decisão de 23 de Outubro de 1995

2) Livro Branco: "Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva.", Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Luxemburgo, 1995



fim, factores de desigualdades e fontes de novas exclusões.

As evoluções do emprego

A situação do emprego continua a ser preocupante na maior parte dos países membros da União, com um aumento do desemprego de longa duração e da exclusão que atingem sobretudo os jovens, as mulheres e os assalariados sem qualificação. Mais de um sobre cinco jovens activos europeus encontra-se desempregado. A taxa de desemprego dos jovens é duas vezes mais elevada que a dos que têm mais de 25 anos e a sua duração média tende a prolongar-se. O emprego e a reinserção no trabalho dos grupos em dificuldade, em especial, dos jovens é, pois, uma prioridade das nossas sociedades, sabendo-se que entre eles são muito numerosos aqueles que perderam o hábito e a motivação para aprender. O desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras, mais centradas no indivíduo e em contacto com o seu meio, pode desempenhar um papel essencial neste processo de remotivação.

As evoluções do mercado de trabalho

O funcionamento actual dos mercados de trabalho tende a reforçar a selecção operada pela formação inicial. O aumento da escolaridade obrigatória e a procura económica provocam um aumento sensível da procura social de uma formação inicial de nível elevado. Este fenómeno produz um aumento da qualificação dos recursos humanos em si própria positiva. Mas a presença de níveis de qualificação cada vez mais elevados no mercado, corre o risco, por um lado, de afastar do emprego os trabalhadores menos ou não qualificados e, por outro lado, de produzir efeitos de substituição para certas categorias de pessoal, tradicionalmente beneficiárias de políticas de promoção interna. Favorecer o acesso à formação contínua dos activos com baixos níveis de qualificação, dos trabalhadores desencorajados e, em especial, dos trabalhadores idosos é, hoje em dia, um dever essencial das nossas sociedades e um aspecto

central das políticas de educação e de formação ao longo da vida.

As evoluções do estatuto do trabalho

Verifica-se, actualmente, uma flexibilização crescente do mercado de trabalho, que se traduz por uma redução do emprego estável e um aumento do número de trabalhadores independentes, do trabalho a tempo parcial e dos contratos a prazo. Ora, as empresas constituem a principal fonte de financiamento da formação contínua e esta dirige-se, essencialmente, aos assalariados dotados de uma qualificação elevada e de um emprego estável. É, pois, necessário encontrar vias e meios de acesso à formação dos trabalhadores mantidos afastados dos circuitos tradicionais de formação contínua encorajando, nomeadamente, a iniciativa individual. Esta iniciativa individual deve poder encontrar respostas adaptadas em termos de oferta de formação e deve ser apoiada por medidas de financiamento adequadas, em especial, no que respeita aos públicos menos favorecidos.

As questões que acabam de ser mencionadas, sem preocupação exaustiva, fornecem uma visão da importância e dos desafios das políticas de educação e de formação ao longo da vida. Fornecem, além disso, uma ideia da amplitude das tarefas a empreender aos níveis nacional e comunitário.

Algumas propostas chave do Livro Branco em matéria de educação e de formação

Ao nível europeu, o Livro Branco “**Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva**”, formula várias recomendações e faz propostas em torno de cinco objectivos prioritários.

□ **Fomentar a aquisição de novos conhecimentos:** os indivíduos devem poder ter acesso a meios de aprendizagem adaptados às suas necessidades. Os métodos e os meios diversificam-se, os lo-



cais de formação multiplicam-se e, nomeadamente, a experiência do trabalho pode fornecer possibilidades de aprendizagem que é preciso explorar. Os sistemas de validação devem ter em conta esta multiplicidade de itinerários, de locais e de meios. O Livro Branco propõe, entre outros, a criação de um instrumento europeu de acreditação das competências técnicas e profissionais, apoiando-se em redes europeias de centros de investigação e de centros de formação profissional, de empresas, de ramos profissionais. Tendo em vista favorecer a mobilidade dos estudantes, a Comissão pretende igualmente generalizar o reconhecimento mútuo das “unidades de valor” de ensino³, que compõem um diploma. Finalmente, estão em estudo propostas para eliminar os obstáculos administrativos e jurídicos que correm o risco de travar os intercâmbios de estudantes, de pessoas em formação, de professores e de investigadores.

□ **Aproximar a escola e a empresa:** o reforço dos laços entre a escola e a empresa continua a ser um objectivo incontornável na maior parte dos países da União Europeia, mesmo se na construção e funcionamento de determinados sistemas e, sobretudo, ao nível da formação inicial, estes laços já dispõem de uma forte tradição. As possibilidades de prossecução dos estudos que uma validação da experiência profissional adquirida pode abrir, é um dos aspectos da aproximação entre a escola e a empresa. O Livro Branco propõe, além disso, a constituição de redes de centros de aprendizagem entre diferentes países europeus e a promoção da mobilidade dos aprendizes no âmbito de um programa do tipo “Erasmus”. Está em estudo a criação de um estatuto europeu de aprendiz.

□ **Lutar contra a exclusão:** o número de jovens sem qualificação continua a ser importante e esta realidade constitui um factor pesado para o desemprego e a exclusão social. O Livro Branco recomenda que sejam desenvolvidos dispositivos de inserção para a formação baseados, nomeadamente, em discriminações positivas, beneficiando em especial os jovens dos bairros desfavorecidos. Será prestado apoio a projectos piloto de iniciativa local e com o objectivo de reinserir num circuito de formação jovens que tenham

abandonado a escola sem diploma ou qualificação.

Além disso, o lançamento do Serviço Voluntário Europeu deverá permitir aos jovens em dificuldade adquirir uma experiência de trabalho noutra país europeu, enriquecendo os seus conhecimentos e favorecendo a sua inserção social e profissional.

□ **Dominar três línguas comunitárias:** o domínio de três línguas comunitárias é um factor de comunicação, de intercâmbio e de mobilidade na Europa. O Livro Branco propõe, entre outros, apoiar o desenvolvimento de materiais e de métodos inovadores de aprendizagem para os diferentes grupos de idade e níveis de educação, encorajar a aprendizagem das línguas estrangeiras desde os primeiros anos de educação e definir um rótulo de qualidade “Turmas Europeias” que será atribuído, segundo um determinado número de critérios, às escolas que melhor tenham desenvolvido o ensino das línguas.

□ **Assegurar a igualdade de tratamento entre o investimento físico e o investimento em formação:** o Livro Branco propõe que seja efectuada uma concertação sobre o tratamento fiscal e contabilístico das despesas destinadas à formação. Poderiam ser tomadas medidas a favor das empresas que consagram meios financeiros à formação e desenvolvidas, paralelamente, fórmulas de “planos de poupança-formação” a favor de pessoas interessadas em renovar os respectivos conhecimentos.

O Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida

O objectivo do Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida é de abrir um vasto debate aos níveis europeu, nacional, regional e local sobre as condições de aplicação de uma política de educação e de formação ao longo da vida. Este debate terá lugar por ocasião das mais de 500 manifestações que serão organizadas a todos os níveis, sob a forma de conferências, seminários, concursos, actividades de desenvolvimento multimédia, concepção e difusão de su-

3) ETCS - European Transfer Credit System



portes lógicos educativos, emissões televisivas e difusão de exemplos de boas práticas. O conceito utilizado cobre todas as formas de aprendizagem, feitas de modo formal e informal. O Ano Europeu 1996 colocará a tónica, por ocasião dos debates, sobre certas questões chave do desenvolvimento da educação e da formação ao longo da vida:

□ **Conceber de outra forma a aprendizagem, o ensino e a formação:** a imagem de uma educação e formação iniciais como utensílios suficientes de uma empregabilidade vitalícia está agora ultrapassada. A educação permanente e a formação contínua tornaram-se indispensáveis para apoiar os percursos profissionais que se constroem de forma bem mais complexa do que no passado, com um desenvolvimento da mobilidade e das mudanças importantes nos locais de trabalho, devidas á inovação tecnológica ou às alterações na organização do trabalho.

□ **Introduzir os princípios de uma aprendizagem ao longo da vida na educação e na formação inicial:** estimular a curiosidade intelectual dos estudantes, motivá-los para aprender e levá-los a aprender a aprender são desafios essenciais numa perspectiva da educação e da formação ao longo da vida, aos quais os professores e os formadores devem poder responder. A aquisição de competências chave, o desenvolvimento das capacidades de discernimento e de análise de tomada de decisão e de resolução de problemas, ou de trabalho em equipa, são os princípios de base da formação permanente.

□ **Desenvolver pontes entre a educação, a formação e o trabalho:** a oferta de formação deve poder adaptar-se às necessidades da procura social e de públicos cada vez mais diversificados. Uma flexibilização da oferta, prevendo passagens entre os ramos, níveis e modos de aquisição, assim como a criação de ins-

trumentos de validação adaptados a estas trajectórias torna-se incontornável.

□ **Apoiar a aprendizagem das organizações:** uma aprendizagem centrada nos indivíduos não garante necessariamente a aprendizagem das organizações. Uma abordagem particular das organizações é indispensável, sobretudo no momento em que ocorrem mudanças organizacionais importantes. Aquando destas mudanças, as empresas pretendem criar "organizações de aprendizagem", que se poderão revelar como instrumentos úteis de qualificação a não desprezar.

O Ano Europeu é coordenado a nível europeu pela Direcção-Geral XXII da Comissão Europeia, responsável pela Educação, a Formação e a Juventude, estando associadas às manifestações do Ano várias instâncias internacionais. As instâncias nacionais de coordenação (INC), designadas pelos Estados membros, contribuem para a sensibilização dos temas do Ano, canalizam os projectos ao nível nacional, regional e local, disseminam os suportes de informação e contribuem para a avaliação e acompanhamento do Ano ao nível nacional.

Conclusão

Desde há quinze ou vinte anos que as nossas economias se têm modernizado consideravelmente. A produtividade aumentou, a flexibilidade do emprego também, a preço de uma precarização do trabalho; o desemprego e a exclusão não diminuíram. Novos esforços de adaptação serão ainda muito necessários e não serão aceites se não se fizerem acompanhar de contrapartidas reais em matéria de emprego, de redução da exclusão e da promoção social. A formação pode abrir perspectivas importantes neste domínio. Isto pressupõe a participação de todos os actores nacionais e comunitários.



Formação inicial e contínua: contexto e perspectivas em Portugal

Entrevista a Eduardo Marçal Grilo, Ministro da Educação



Eduardo Marçal Grilo

Ministro da Educação, Portugal

As condições do desenvolvimento de uma política de educação e formação ao longo da vida diferem entre países, segundo as características e mecanismos estruturais dos diferentes contextos nacionais. O conhecimento destes contextos torna-se essencial para a compreensão dos problemas aos quais cada país deve fazer face.

CEDEFOP: Em todos os países da União Europeia se assiste a um duplo movimento que consiste, por um lado, no aumento do nível de formação inicial dos indivíduos e, por outro, no aumento de formações «curtas», promovidas pelas empresas, para responder às suas próprias necessidades. Em Portugal observam-se estas mesmas tendências?

EMG: Sim, elas já se notam, mas não é possível generalizar. Até porque o tecido empresarial português é pouco uniforme e coexistem formas quase arcaicas de organização com outras muito mais aperfeiçoadas. Nas primeiras, é ignorada a importância da formação. Nas segundas, já se lhe dá muito mais atenção.

CEDEFOP: Existe, em Portugal, uma tradição importante no domínio das formações contínuas de promoção social, por iniciativa individual?

EMG: Em alguns sectores, sim, e essa tendência parece estar directamente relacionada com as oportunidades (promoções ou concursos) oferecidas no local de trabalho. Quando há oportunidades, ou estímulos, às vezes as pessoas voltam à escola. Aqui, parece verificar-se que a tendência será para que aqueles que não chegaram ao ensino superior o procurem mais tarde.

Quanto à tradição a que alude, se assim se pode classificá-la, ela surge mais claramente ligada às capacidades de promo-

ção profissional mais do que de promoção social. Isto pode parecer um paradoxo, porque o grau de doutor tem uma relevância social imensa, mas não se nota, por exemplo, que haja uma grande procura de cursos superiores apenas para chegar a esse patamar meramente social.

É preciso, também, ver que a formação contínua ainda não é oferecida, em geral, pelos empregadores. E, sem um estímulo concreto, de carácter social, cultural ou mesmo laboral, os empregados dificilmente a procurarão.

CEDEFOP: No que se refere às empresas, poder-se-ia falar de uma tradição de investimento na formação? Desde quando? Sob que formas?

EMG: Acho que ainda não há um hábito de investir na formação. Isso talvez tenha a ver com a falta de adequação da generalidade das empresas às necessidades actuais.

Ainda se nota que muitas empresas ligam pouco à sua própria actualização, em termos tecnológicos e de informação. Daí que, sem esse estímulo, não se notem preocupações em organizar actividades de formação contínua para os seus empregados.

CEDEFOP: Existem em Portugal dispositivos públicos vocacionados para apoiar a integração, ao longo da vida, de grupos em dificuldade?



EMG: Não com carácter sistemático. De momento, o apoio do Estado faz-se sentir, sobretudo, a nível do apoio a desempregados (com um subsídio regular e alguma actividade de mediação no mercado de trabalho para pôr ofertas de empresa à disposição dos desempregados) e do subsídio (recorrendo aos fundos comunitários) a cursos de formação, que podem servir de reciclagem dos próprios trabalhadores.

CEDEFOP: *A nível das políticas de educação e de formação, que tipo de arbitragem é feita entre formação profissional inicial de tipo escolar, dependente do Estado, e formação profissional gerida pelos parceiros sociais, realizada numa perspectiva de integração e, posteriormente, no decurso da vida activa?*

EMG: Nesta altura, está criado um grupo de contacto entre o Ministério da Educação e o Ministério para a Qualificação e Emprego, que irá articular e coordenar as acções a desenvolver nesta área.

Julgo que esta ligação, que funcionará agora pela primeira vez, vai permitir efectuar um acompanhamento constante da política de formação, tanto a nível escolar como a nível do próprio mercado de trabalho e ter uma imagem muito precisa das necessidades reais.

CEDEFOP: *A oferta de qualificações de níveis cada vez mais elevados e a flexibilização do mercado do trabalho criam o risco de penalizar os indivíduos de baixo nível de qualificação e os trabalhadores mais idosos. De que modo se deve operar a intervenção do Estado para assegurar uma função de regulação relativamente aos grupos mais desfavorecidos?*

EMG: Duas coisas: apoiar os indivíduos e as empresas. Quanto aos indivíduos, o campo de intervenção - no caso da Educação - deve ser o da escolaridade básica.

Quanto melhor for a qualidade da formação obtida no ensino básico, melhor preparados estarão os indivíduos para prosseguirem a sua vida escolar. E é a este nível que nós queremos (e podemos) intervir: o sistema educativo pode fornecer uma excelente preparação de base (mesmo que não seja profissional ou profissionizante) para abrir esse caminho,

para habilitar os jovens a lidar com as dificuldades do mundo do trabalho e para lhes dar horizontes mais amplos onde caiba a formação contínua.

Há, ainda, uma outra área de intervenção que é a do ensino superior: nós pensamos que as instituições de ensino superior (universidades e institutos politécnicos) têm um papel muito importante a desempenhar na oferta de cursos e de acções de formação mas sempre no pressuposto de que a formação adquirida deve ser de «banda larga».

CEDEFOP: *Se observarmos as evoluções em curso, tem-se a impressão de que há uma solicitação crescente da responsabilização dos indivíduos na gestão da sua própria trajectória, e isto num contexto do desemprego significativo e de mudança importante. Que significa esta evolução na tradição do contexto português e em particular, no que se refere ao papel dos parceiros sociais?*

EMG: É uma evolução que considero muito importante. Hoje, já não se pode pensar - e isto é válido para o mundo da educação e para o mundo do trabalho - que a formação de um indivíduo se esgota na escola. Ou que se torna desnecessária assim que ele vê a sua situação profissional estabilizada.

As pessoas têm que perceber que a actualização das matérias que estudaram na escola deve ser feita regularmente, correspondendo às mudanças sociais, económicas e culturais (que, por sua vez, também determinam enormes mudanças nas empresas). E, para que o percebam, será necessário que o percebam, também, as empresas e os parceiros sociais. Aqui, há um papel muito importante que cabe às organizações sindicais, cuja intervenção, por vezes, fica demasiado presa a concepções desactualizadas. Elas têm que mostrar aos seus associados e a quem é por elas representado que a constante actualização dos conhecimentos é condição sine qua non para melhorar as condições de trabalho e as próprias condições de vida.

CEDEFOP: *Tendo em consideração a situação portuguesa, e numa perspectiva de desenvolvimento da educação e da formação ao longo da vida, quais são as priori-*



dades definidas por Portugal para o apoio da União Europeia?

EMG: Há uma prioridade muito em especial, que é a das escolas profissionais, que permitem uma intervenção a nível da escolaridade, no ensino secundário.

As escolas profissionais nasceram apoiadas pelos fundos comunitários e acabaram por ficar dependentes deles, o que cria um problema quando terminar o segundo Quadro Comunitário de Apoio, em 1999. Até lá, vamos continuar a apoiá-las, corrigindo algumas irregularidades que estamos a detectar, mas deveremos encontrar uma alternativa para o seu financiamento.

A nível de apoios, vamos ter que analisar as circunstâncias decorrentes do final do segundo Quadro Comunitário de Apoio, que cria, naturalmente, outras dificuldades, a nível de apoio financeiro. Pensamos, no entanto, que será possível ultrapassá-las no âmbito das conversações que mantemos com a União Europeia.

Quanto às nossas prioridades, elas são, como já disse, o ensino básico e, depois, no âmbito da preparação para a vida activa, o final do ensino secundário.

CEDEFOP: *Concretamente, qual é o peso relativo, nestas prioridades, entre luta*

contra o analfabetismo e formações na área das tecnologias avançadas? Entre formações tradicionais e novas formações?

EMG: Elas equilibram-se, em certa medida. O analfabetismo ainda é uma preocupação mas ele concentra-se a nível das camadas mais velhas da população que, na maior parte dos casos, já estão fora do mercado de trabalho. Temos isso em atenção e procuramos garantir a essas pessoas a possibilidade de adquirirem alguma escolarização, através dos mecanismos de ensino recorrente de que dispomos.

Quanto à área das tecnologias avançadas, ela exige meios, a nível de equipamento, e recursos humanos apropriados. É uma área a que também procuramos dar a devida atenção.

CEDEFOP: *Como deve ser concretizado o apoio da União Europeia, de forma a que a educação e a formação ao longo da vida sejam acessíveis a todos?*

EMG: Penso que há dois níveis em que isso pode ser feito: ao nível legislativo, através da aprovação de orientações comuns que considerem as diferentes situações nacionais, e, ao nível financeiro, através da canalização de apoios específicos para projectos e políticas que correspondam às orientações estabelecidas.



Denis Kallen

ingressou na OCDE em 1962. Após ter deixado a OCDE, foi Professor de Educação na Universidade de Amesterdão e na



Universidade de Paris VIII Vincennes-Saint Dennis. Actualmente é coordenador geral do projecto do Conselho da Europa "A Secondary Education for Europe" [Um Ensino Secundário para a Europa].

"(...) os três principais paradigmas da Aprendizagem ao Longo da Vida, que continuam a orientar todo o pensamento importante, foram desenvolvidos pelo Conselho da Europa, pela UNESCO e pela OCDE. (...) I interessante notar, em retrospectiva, que os três tenham desenvolvido ao mesmo tempo um conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida visando os mesmos propósitos globais. (...) O clima político e económico da década de noventa é muito diverso do da década de sessenta. Não sendo favorável à filosofia um tanto utópica e idealista dos primeiros paradigmas de Aprendizagem ao Longo da Vida, é no entanto, propício a programas de "formação ao longo da vida" simplesmente ligados ao trabalho e ao emprego, de preferência privados e dependendo pouco dos dinheiros públicos."

Aprendizagem ao Longo da Vida em retrospectiva

Entre os paradigmas educacionais que inundam a história da educação, a "educação ao longo da vida" ocupa um lugar especial. Procura alcançar, nas suas diversas variantes, uma grande riqueza e uma grande variedade de objectivos e abraça um vasto leque de causas. As suas razões vão desde a simples correcção da política educativa e social a inspirações inovadoras, largamente abrangentes e até revolucionárias; os seus objectivos sociais vão desde o radical-igualitário ao conservador e preservador da ordem vigente; os seus grupos-alvos englobam os jovens e os idosos, os trabalhadores e os reformados; os seus modelos estruturais vão desde uma rede de programas liberais de educação de adultos a sistemas de formação profissional para quadros baseados ou ligados ao trabalho (o actual sector de "aprendizagem empresarial") e a modelos que abarcam toda a educação e formação.

A razão deste potencial representar tantas e tão diferentes, se não contraditórias, legitimidades e servir tantos interesses, reside na natureza das próprias variantes do paradigma ao longo da vida: englobam uma série de conceitos novos e outros já existentes, tendo-se assim tornado híbridos, com uma capacidade extraordinária de mobilização dos mais diversos interesses e de adaptação às novas necessidades e tendências. Mas tudo isso constitui, ao mesmo tempo, a sua grande fraqueza: arriscam-se a perder a alma neste processo e a alienar aqueles que as conceberam.

Em resumo, foi isso o que aconteceu aos três principais conceitos de Aprendizagem ao Longo da Vida, que serão discutidos a seguir; talvez tenha sido também esse um dos principais motivos pelos quais nenhum deles conseguiu atingir o topo da agenda política. Pior ainda: os elementos que adquiriram maturidade política e que foram realmente colocados em prática são

quando muito, versões muito reduzidas dos conceitos originais. Nenhuma das organizações intergovernamentais, que participaram na sua concepção atribuiu ao seu modelo de Aprendizagem ao Longo da Vida um lugar substantivo no seu próprio programa - um facto que é por vezes amargamente comentado por aqueles que foram os seus "fundadores". Por isso, Paul Lengrand, um dos elementos-chave da concepção do conceito de educação ao longo da vida da UNESCO, observa que "não se deu qualquer alteração significativa nos programas da UNESCO desde então" e que, se houve alterações, foram principalmente do tipo negativo (Lengrand, 1994, pág.115).

A história e o desenvolvimento do conceito "Aprendizagem ao Longo da Vida", nas suas diversas configurações principais, serão seguidamente traçados em síntese, sendo feitos alguns comentários ao seu papel na actual política educativa nacional e internacional. Inevitavelmente, uma breve representação de uma parte tão diversificada e complexa da história da educação arrisca-se a ser incompleta e parcial. O texto que se segue incidirá prioritariamente sobre as principais políticas de três organizações intergovernamentais, todas elas situadas na Europa e com actividades no campo da educação: o Conselho da Europa, a UNESCO e a OCDE.

Uma breve incursão pela história de uma ideia

A gênese do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida constitui em si um exemplo interessante do aparecimento simultâneo de novas ideias: no início da década de setenta surgiu uma diversidade de conceitos sobre política educativa, tendo como denominador comum o princípio da aprendizagem como actividade a exercer ao lon-



go da vida, não limitada ao primeiro estágio da vida do homem. A ideia em si, de que a vida e a aprendizagem avançam - ou deveriam avançar - a par e passo, não era nova, remontando aos primeiros textos conhecidos que orientaram a humanidade. O Antigo Testamento, o Corão, o Talmude e muitos outros livros sagrados são, a vários níveis, explícitos em relação à necessidade do homem aprender ao longo de toda a sua vida.

O século XIX viu nascer os primeiros movimentos organizados que advogaram e promoveram a educação de adultos em ambientes não escolares. Gruntvig, o “pai da “escola do povo””, lançou na Dinamarca as fundações de um modelo emancipatório e liberal baseado em grande medida no voluntarismo, que rapidamente se espalhou por toda a Escandinávia. Nos principais países europeus industrializados surgiram movimentos a favor de programas para a nova classe trabalhadora industrial.

O principal objectivo destas iniciativas não era a preparação dos adultos para as tarefas do trabalho. As suas razões eram, sobretudo, de natureza cultural, social e, indirectamente, política, facultando aos novos trabalhadores o acesso à cultura, facultando-lhes o conhecimento e a percepção necessários para tomarem o seu destino nas próprias mãos, relativamente aos patrões, à administração e à burocracia. A “emancipação social e cultural”, o “poder cultural”, uma “cultura democrática e popular”, e um “novo humanismo” estavam entre as palavras de ordem dos movimentos de “educação popular” e de educação dos trabalhadores”. Situavam-se, evidentemente, sobretudo à esquerda do espectro político, muitas vezes estreitamente associados aos sindicatos e aos novos partidos políticos de esquerda - quando a iniciava não partia exclusivamente daí.

A adaptação ao trabalho e a objectivos ligados ao trabalho desempenhavam, quando muito, um papel secundário - e a maior parte das vezes nem desempenhavam papel nenhum. O único elo de ligação com a vida profissional dos adultos dizia respeito à capacidade dos trabalhadores de defenderem os seus interesses. A frequente associação com o movimento sindical incipiente ajustava-se a este

contexto. Por outro lado, os empregadores nessa altura demonstravam poucos sinais de iniciativa ou mesmo de interesse na educação de adultos como meio de manter ou melhorar as qualificações profissionais.

A ligação à educação formal também não ocupava um lugar importante nesses primeiros conceitos. É certo que muitas das actividades organizadas no âmbito da educação de adultos ou popular podiam ser apelidadas de “educativas”. Ocasionalmente, faziam-se tentativas no sentido de melhorar a mestria dos participantes relativamente às competências básicas, nomeadamente ler, escrever e contar. Mas não havia, na maioria dos casos, uma intenção explícita de complementar a educação e formação inicial, nem tão pouco existia um conceito abrangente de educação.

O desenvolvimento da educação de adultos tem sido, no decurso da história, fortemente determinado por factores socioeconómicos específicos: a industrialização e a criação de complexos habitacionais maciços para trabalhadores industriais e mineiros no século XIX, a grande crise económica nos anos vinte e trinta e, nos países anglo-saxónicos o regresso da guerra de milhões de jovens desmobilizados. Este último exemplo é interessante sob dois aspectos. Por um lado, porque permitiu o regresso de um grande número de jovens à educação formal, após a interrupção dos anos da guerra. Pela primeira vez, as universidades foram confrontadas com estudantes possuidores de experiência, cuja situação familiar e cuja idade diferiam das da sua clientela habitual. Por outro lado, aqueles que regressavam tinham de se familiarizar com as novas técnicas e competências, devido ao notável progresso tecnológico alcançado durante o período da guerra. Assim, pela primeira vez, se adquiriu experiência com uma educação de “segunda oportunidade” ou “recorrente” e pela primeira vez foi reconhecida a necessidade de uma reciclagem organizada para os trabalhadores.

As décadas do pós-guerra assistiram, por outro lado, a uma forte expansão e à institucionalização dos esforços anteriores à guerra, orientados para uma educação de adultos liberal. Os círculos de estudo nos países escandinavos e as

“O século XIX viu nascer os primeiros movimentos organizados que advogaram e promoveram a educação de adultos em ambientes não escolares. (...) O principal objectivo destas iniciativas não era a preparação dos adultos para as tarefas do trabalho.”

“A ligação à educação formal também não ocupava um lugar importante nesses primeiros conceitos.”

“ (...) nos países anglo-saxónicos (com) o regresso da guerra de milhões de jovens desmobilizados (...) (foi adquirida), pela primeira vez, (...) experiência com uma educação de “segunda oportunidade” ou “recorrente” e pela primeira vez foi reconhecida a necessidade de uma reciclagem organizada para os trabalhadores.”



“Com os dinheiros públicos surgiram as regras e as regulamentações básicas relativamente a programas, à admissão de participantes e à eventual certificação.”

“O Conselho da Europa introduziu nos anos sessenta o tema da educação permanente (“éducation permanente”) nos seus programas (...) Esperava-se que a educação permanente representasse uma estratégia mais eficaz do que o sistema de educação actual para a promoção da igualdade de oportunidades no âmbito da educação (...)”

“Volkshochschulen” na Alemanha adquiriram organização, foram reconhecidos, tornando-se, de um modo geral, organismos de educação de adultos totalmente financiados com dinheiros públicos. Na Inglaterra, a educação de adultos e educação complementar tiveram uma enorme expansão. De empreendimentos predominantemente voluntários, muitos tornaram-se semi-públicos, recebendo apoio estatal. Com os dinheiros públicos surgiram as regras e as regulamentações básicas relativamente a programas, à admissão de participantes e à eventual certificação. A remuneração dos professores e dos “animadores” teve de respeitar os escalões públicos. Em todos os aspectos teve lugar uma certa “aproximação” à educação formal, tornando possível um enquadramento político comum para toda a educação, inicial e de adultos, formal e informal.

Os novos paradigmas

A década de sessenta conduziu a muitos debates e reflexões sobre o futuro da educação de adultos, sobre os méritos do que existia e a melhor maneira de satisfazer o rápido crescimento das necessidades. O planeamento e a racionalização tornaram-se características habituais do cenário político actual; haviam sido criadas as condições que permitiam atribuir à educação de adultos um lugar bem definido no estabelecimento de uma política geral de educação, cultural e socioeconómica. Paralelamente aos esforços pertinentes realizados a nível nacional, as principais organizações intergovernamentais foram confrontadas com o desafio de dar maior coerência aos seus programas e sobretudo de delinear uma nova relação entre a educação e a formação, por um lado, e as respectivas actividades nos domínios social, cultural e económico, por outro. Os países-membros esperavam vê-los avançar com novas ideias e conceitos que haveriam de estabelecer a necessária coerência.

Neste contexto foram desenvolvidos, pelo Conselho da Europa, UNESCO e OCDE, os três principais paradigmas de Aprendizagem ao Longo da Vida, que continuam a orientar a filosofia dominante. Cada uma destas organizações tinha as suas próprias razões, os seus próprios círcu-

los de influência, os seus próprios pontos centrais no que respeita ao estabelecimento de uma política nestes sectores. Observando em retrospectiva, é interessante notar que os três tenham desenvolvido quase simultaneamente um conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, baseado nos mesmos objectivos globais.

O **Conselho da Europa** introduziu nos anos sessenta o tema da educação permanente (“éducation permanente”) nos seus programas tendo sido pouco depois chamado a desempenhar um papel de primeiro plano nas actividades educativas, culturais e políticas da organização. Numa das suas publicações sobre educação permanente afirma-se que “a introdução do tema geral da educação permanente durante o debate do CCC (Conselho para a Cooperação Cultural) sobre política geral, em 1966, constituiu um ponto de viragem na história da política de educação, no âmbito do Conselho da Europa” (Council of Europe 1970, pág.9). O Conselho tentara, em anos anteriores, sem grande êxito, acelerar a harmonização e adaptação dos sistemas educativos tradicionais dos países-membros. A educação permanente era considerada como um “conceito fundamentalmente novo e abrangente ... um padrão de educação global capaz de fazer face ao rápido crescimento das necessidades individuais cada vez mais diversificadas de jovens e adultos, no âmbito da educação na nova sociedade europeia” - uma meta que os sistemas educativos iniciais não conseguiram alcançar, visto não terem podido satisfazer de forma eficaz as necessidades de um grande número dos seus alunos, em parte devido à insuficiente diversidade dos respectivos programas.

Os três princípios ou “fundamentos” da nova política do Conselho da Europa eram a “igualização”, a “participação” e a “globalização”. Esperava-se que a educação permanente representasse uma estratégia mais eficaz do que o sistema de educação actual para a promoção da igualdade de oportunidades no âmbito da educação; seria organizada com a total concordância e participação dos participantes, reunindo a teoria e a prática, o conhecimento e a competência, a aprendizagem e a acção (ver a publicação mencionada, de 1970 e ainda: Council of Europe, 1977 e Council of Europe, 1978).



A UNESCO viu-se confrontada, por parte dos seus membros em todo o mundo, com um pedido idêntico de um conceito mobilizador de política de educação global. Os países membros em desenvolvimento em breve se viram confrontados com um hiato em rápido crescimento, entre uma parte crescente das gerações mais novas e uma população adulta largamente analfabeta. Em nome da democracia e do desenvolvimento económico, tinham de ser encontradas formas e meios de dotar pelo menos uma grande parte da população adulta com um mínimo de conhecimento e competências. Por outro lado, os programas educativos, científicos, socio-políticos e culturais da organização prosseguiram desenvolvimentos separados, tendo-se sentido a necessidade de um enquadramento conceptual comum.

O grande impulso para a política e actividades da organização no domínio da educação ao longo da vida foi constituído pelo relatório *“Learning to Be”*, da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure (Faure, 1972). A filosofia subjacente ao relatório consistiu em grande medida no trabalho do seu brilhante presidente, apresentando, a sua marca inequívoca, embora se apoiasse também no trabalho prévio da UNESCO. Tinham sido organizadas algumas conferências internacionais importantes, sobre educação de adultos (a.o. Elsenaur, já em 1949 e Montreal, em 1960), que haviam lançado as bases conceptuais e preparado o terreno para uma política nova e abrangente que pudesse inspirar e orientar todo o programa educativo da UNESCO, permitindo-lhe ao mesmo tempo estabelecer uma ligação orgânica com as suas actividades científicas, culturais e socio-políticas.

“Learning to Be” tinha sido precedido em 1970 pelo trabalho de Lengrand *“An Introduction to Lifelong Learning”* (Lengrand, 1970), trabalho esse que deu o mote e delineou os contornos principais que o relatório de Faure haveria de desenvolver. A filosofia subjacente ao trabalho “Learning to Be” pode caracterizar-se como um “novo humanismo” que vai beber ao desejo inato do homem de aprender, e que torna possível trabalhar rumo a uma sociedade nova e mais humana, em uníssono com as nobres ideias

que haviam inspirado a criação da Organização. O conceito estava em sintonia com a missão política e socio-cultural da UNESCO em geral, e em particular com o seu empenhamento na compreensão e na paz mundial, no progresso cultural e científico para benefício da humanidade e no internacionalismo, como meio de impedir o nacionalismo de se tornar de novo uma causa de conflitos e de guerra. Unificou os Estados-membros da UNESCO, quer desenvolvidos, quer em desenvolvimento, o sul e o norte, representando um largo espectro de regimes políticos em volta de um conceito idealista e mobilizador que todos podiam subscrever. Os objectivos eram na realidade formulados de forma suficientemente global e flexível para serem aceites por países em diferentes estádios de desenvolvimento económico e cultural e com regimes políticos diferentes.

O trabalho da OCDE, *“Recurrent Education: a strategy for lifelong learning”* (Kallen e Bengtsson, 1973) tinha, de acordo com o subtítulo, um objectivo mais modesto: definiu a educação contínua (o termo foi usado pela comissão sueca U'68 e divulgada mundialmente por Olof Palme, na altura Ministro da Educação da Suécia) como uma estratégia cuja essência consiste na disseminação de oportunidades educativas menores ao longo da vida de um indivíduo por forma a que estejam disponíveis quando necessárias (ver, a propósito, G. Papadopoulos, 1994, pág.113).

O paradigma da educação contínua foi advogado como uma alternativa ao período sempre crescente da educação inicial que mantinha os jovens na escola e afastados da vida “real” até pelo menos aos últimos anos da adolescência. O conceito da OCDE inspirava-se fortemente no desejo de quebrar este ciclo de educação inicial sem interrupção e também na prova evidente da sua ineficácia e nos custos crescentes e resultados desencorajantes, que os relatórios da Organização sobre educação tinham ajudado a corroborar.

As críticas ao actual sistema escolar desempenharam de facto um papel importante na filosofia da OCDE. Julgava-se que muita da ineficácia em matéria de educação se devia, à natureza da escola “rica de informação mas pobre de acção” (a

UNESCO: “ (...) A filosofia subjacente ao trabalho “Learning to Be” pode caracterizar-se como um “novo humanismo” que vai beber ao desejo inato do homem de aprender, e que torna possível trabalhar rumo a uma sociedade nova e mais humana (...)”

“O trabalho da OCDE, “Recurrent Education: a strategy for lifelong learning” (...) definiu a educação contínua (...) como uma estratégia cuja essência consiste na disseminação de oportunidades educativas menores ao longo da vida de um indivíduo por forma a que estejam disponíveis quando necessárias (...)”



“O sincronismo dos três paradigmas de Aprendizagem ao Longo da Vida, atrás mencionados, no início da década de setenta, encontrou um paralelo na contemporaneidade de uma série de publicações muito críticas sobre educação formal.”

expressão tinha sido retirada das publicações Coleman). A alternância de educação e trabalho ou outra actividade constituía, por conseguinte, um elemento essencial da nova estratégia proposta.

Na linha da missão global da OCDE, a educação contínua tinha uma forte conotação económica. Permitiu reunir a educação formal inicial e a educação de adultos e a formação no trabalho num único enquadramento político, cujos objectivos se relacionavam com um conjunto de objectivos educacionais, económicos e sociais comuns. A possibilidade de uma relação mais flexível entre a educação e a formação por um lado, e o trabalho, por outro, o que permitiria sintonizar a educação e a formação com as necessidades individuais e do mercado de trabalho, era considerado como um dos principais resultados.

A referida política de educação contínua exigiria uma mudança gradual, mas a longo prazo radical, da política de educação a favor da organização de todo o ensino pós-obrigatório por forma a permitir alternâncias entre educação/formação e trabalho e um regresso eficaz à educação, formal ou informal, sempre que necessário. O relatório sublinhava, no entanto que, para além do trabalho, também o lazer e a reforma deveriam ter o seu lugar e que a aprendizagem contínua deveria igualmente servir para melhorar a sua qualidade. A educação contínua constituirá deste modo a solução para algumas das deficiências do sistema educativo, ao mesmo tempo que “proporcionava”, uma alternativa educativa em larga escala adaptada às necessidades da sociedade futura” (o.c. pág.7).

O início da década de setenta: balanço do passado e planos para o futuro

O sincronismo dos três paradigmas de Aprendizagem ao Longo da Vida, atrás mencionados, no início da década de setenta, encontrou um paralelo na contemporaneidade de uma série de publicações muito críticas sobre educação formal. Muitas delas inspiraram e influenciaram directamente o pensamento sobre novos conceitos e políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida.

As fracas provas dadas pelo sistema na promoção da igualdade de oportunidades de educação já tinham sido demonstradas por Coleman nos Estados Unidos. Jencks avançou depois com provas concludentes do reduzido impacto da escola no estatuto profissional e no rendimento, comparado com o SSE¹ dos alunos e com as aptidões inatas. O seu trabalho foi frequentemente utilizado como argumento contra um maior investimento na educação e contra reformas educativas dispendiosas (Jencks, 1972).

Na Europa, o trabalho da investigação de Husén tinha levado praticamente às mesmas conclusões, mas tinha igualmente possibilitado a identificação de variáveis escolares específicas promotoras do desempenho na área da educação, ajudando assim a justificar a reforma educativa (ver Husén, 1974).

No entanto, a mensagem básica de todas as publicações relevantes apontava no sentido de que a educação inicial, por mais bem fundada e organizada que fosse, tinha pouca capacidade de atingir os seus objectivos, quer se tratasse da igualdade de oportunidades, de conhecimento de práticas pedagógicas e de competências ou qualificações para o mercado de trabalho.

A escola foi atacada de outros quadrantes. Uma das principais críticas visava a escola enquanto instituição e pretendia manter o monopólio da transferência do conhecimento que há muito perdera. A escola, dizia-se ainda, era um instrumento de doutrinação e de opressão da espontaneidade, nas mãos de Estados obcecados pela necessidade de ensinar às crianças o respeito pela lei, o comportamento disciplinado e outras virtudes que os seus “bons” cidadãos deveriam possuir. A escola tendia a perpetuar as hierarquias sociais existentes e formam a mão-de-obra dócil que os empregadores pretendiam. Destruía a iniciativa das crianças e a sua curiosidade inata. Um dos autores, Paul Goodman, chamou à sua primeira análise relevante “*Compulsory Miseducation*” (Goodman, 1962, reimpresso em 1972). Cita Einstein quando dizia que “Constitui na realidade um verdadeiro milagre que os métodos de instrução modernos não tenham ainda estrangulado a bendita curiosidade da pergunta”.

1) nota da redacção
SSE: Social-Economic Status (Estatuto Socioeconómico)



Das muitas propostas de mudança radical, a “Deschooling Society” de Ivan Illich (I. Illich, 1970) é provavelmente a mais conhecida. A sua mensagem radical obscureceu um tanto as suas propostas, algumas das quais ainda são importantes, assim como o seu conceito de redes educativas. Mas o optimismo de Illich quanto ao desejo humano de aprender - um optimismo, na realidade partilhado por muitos autores de projectos radicais sobre educação - e à capacidade humana de encontrar as pessoas certas e de criar para si as condições necessárias para aprender, foi considerado por muitos como sendo quase uma utopia - embora na era da Internet alguns dos pensamentos de Illich possam parecer menos irrealistas.

Poucos críticos foram tão longe como Jencks, que conclui a sua “Inequality” com a memorável afirmação (pela qual tem sido frequentemente criticado nos Estados Unidos da América e onde foi considerado criptocomunista): “Se queremos ultrapassar esta tradição (isto é, esperar que a escola contribua para a igualdade económica) teremos de estabelecer um controlo político sobre as instituições económicas que dão forma à nossa sociedade. É a isto que os outros países geralmente chamam socialismo...”, (o.c. pág.265).

Os anos sessenta e o início dos anos setenta também foram palco de reformas fundamentais da educação inicial. Muitos países aprovaram legislação nova, tendo sido feitas muitas propostas globais de reforma: a “Rahmengesetz” na República Federal da Alemanha, a “Loi d’Orientation” em França, a “Contourrennota” nos Países Baixos, o relatório do Comité Otosen da Noruega e o mencionado relatório final da U’68, na Suécia. O princípio da educação ao longo da vida foi adoptado por todos eles - tal como em Inglaterra, onde aparecera incluído na Lei da Educação de 1944.

O que aconteceu à educação ao longo da vida?

Os novos teoremas foram no conjunto bem aceites pelos decisores políticos nos países mais desenvolvidos, que viram aí

uma fuga ao prolongamento e ao aumento de custos da educação inicial, assim como um meio de melhorar a adaptação da educação às necessidades do mercado de trabalho. Os países em desenvolvimento deixaram-se impressionar pela lógica do “Learning to Be” que respondia ao seu desejo de uma abordagem inteiramente nova da educação, no quadro de um desenvolvimento global.

Mas, na realidade, não foram muito diligentes na sua tradução para as políticas educativas. A OCDE refere que a Conferência dos Ministros Europeus da Educação, realizada em Berna, em 1973, endossou o princípio geral da educação contínua, endossamento esse que foi reafirmado em Estocolmo em 1975. Mas depois disso poucos progressos foram feitos e o que já fora conseguido “era ainda de natureza vaga, distribuído pelos países de modo não uniforme” (Papadopoulos, 1994, pag.115).

Na UNESCO pode observar-se um desenvolvimento semelhante. Sucessivas Conferências Gerais adoptaram o conceito de educação permanente, mas este foi rapidamente reduzido a algumas dimensões específicas, programas de alfabetização nos países em desenvolvimento e apoio à educação “tradicional” de adultos, em particular (ver Lengrand, o.c. pág.125).

O Conselho da Europa terá talvez permanecido na sua abordagem geral mais fiel à filosofia da “educação permanente”; todavia, nos seus programas os sectores mais tradicionais e implantados da educação têm sido dominantes ao longo dos anos e, na sua conotação original, o conceito foi, de certa forma, posto de lado.

No entanto, tal como o monstro de Loch Ness, a educação ao longo da vida e os seus equivalentes reaparecem com regularidade em afirmações de política internacional, sobretudo para colocar numa perspectiva mais vasta e para dar um fundo conceptual mais alargado aos muitos programas “lentos” que têm sido propostos.

A enumeração destas concretizações parciais do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida não se insere no âmbito deste artigo. Talvez seja proveitoso, no entanto, verificar de que forma os programas actuais de educação de adultos

“(...) os programas actuais de educação de adultos de todo o tipo não correspondem na globalidade aos conceitos originais (...)”



de todo o tipo não correspondem na globalidade aos conceitos originais:

□ poucos progressos têm sido feitos relativamente à osmose entre a educação e a formação, por um lado, e o desenvolvimento cultural e social, por outro. O único sector em que esta osmose há muito foi conseguida em larga escala é o dos programas tradicionais de educação de adultos “liberal”, sobretudo aqueles que se centram no desenvolvimento da comunidade;

□ os objectivos libertadores, emancipadores e politicamente progressistas da educação ao longo da vida - que realmente não foram explicitamente adoptados pelas organizações internacionais, nem pela maior parte dos países-membros - abriram caminho a outros objectivos mais “realistas” que servem para manter e melhorar os actuais sistemas sociais, mas não prevêm a introdução de qualquer mudança radical;

□ a ideia de “recorrência” não teve qualquer seguimento. As universidades perderam o ensejo de reorganizar o seu ensino por forma a tornar possível a “recorrência” real e a abrir as suas portas a novas clientelas (Kallen, 1980).

Faltam ainda outros elementos essenciais da política de Aprendizagem ao Longo da Vida. Assim, a legislação sobre licença com vencimento para fins educativos apenas foi aprovada em alguns países, tendo sido condicionada à formação profissional. Pouco se tem feito em termos de harmonização de credenciais e os diplomas da educação formal continuam pra-

ticamente a manter o monopólio em termos de acesso ao emprego qualificado.

O clima político e económico dos anos noventa é muito diferente do dos anos sessenta. Não sendo favorável à filosofia um tanto utópica e idealista dos primeiros paradigmas de Aprendizagem ao Longo da Vida é, no entanto, propício a programas de “formação ao longo da vida” simplesmente ligados ao trabalho e ao emprego, de preferência privados e não dependendo dos dinheiros públicos. A “aprendizagem na empresa” tem vindo a ganhar terreno rapidamente. Faz-se uma excepção quando estão em causa problemas sociais graves que ameaçam o clima social, tais como o desemprego dos jovens, entrando então em acção a mão pública, organizando e financiando programas que permitem um “regresso” à educação.

É necessária uma boa dose de optimismo e de tolerância para endossar o ponto de vista de que os conceitos de formação ao longo da vida têm, apesar de tudo, sobrevivido intactos. A ideia geral tem permanecido nas afirmações dos decisores políticos e também em muitos programas de educação e formação. No entanto, na minha opinião, a sua conotação alterou-se profundamente, o que de certa forma seria de esperar, considerando as mudanças no clima político nas últimas décadas e a evolução das economias dos países desenvolvidos, no sentido de um modelo liberal: o conceito generoso e global de educação ao longo da vida, conforme foi concebido inicialmente, já não se enquadra com os princípios de eficácia e de rigor das economias de mercado actuais.

Bibliografia

Conselho da Europa. Permanent Education, Estrasburgo, 1970.

Conselho da Europa. Contents and Methods of Adult Education, Estrasburgo, 1977.

Conselho da Europa. Permanent Education. Final Report. Estrasburgo, 1978.

J. Coleman. Equality of Educational Opportunity. Report of the Office of Education to the Congress and the President. U.S. Printing Office, 1996.

E. Faure. Learning to Be. Unesco-Harrap, Paris-Londres, 1972.

P. Goodman. Compulsory Miseducation. Penguin, Londres, 1971.

T. Husén. The Learning Society. Londres, 1974.

I. Illich. Deschooling Society, Nova Iorque, 1970.

Chr. Jencks. Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. Basic Books, Nova Iorque, 1972.

D. Kallen and J. Bengtsson. Recurrent Education: a strategy for lifelong learning. OCDE, Paris, 1973.

D. Kallen. University and Lifelong Education: a crisis of communication, in: European Journal of Education, Vol. 15, n11, 1980.

P. Lengrand. An Introduction to Lifelong Education. Unesco, Paris, 1970.

P. Lengrand. Le Métier de Vivre. Peuple et Culture-Education Permanente. Paris, 1994.

G. Papadopoulos. Education 1960-1970. The OCDE Perspective. OCDE, Paris, 1994.



Uma leitura dos paradigmas do Livro Branco sobre a educação e a formação: elementos para um debate



Alain d'Iribarne

Director de Investigaçãõ do CNRS no Laboratório de Economia e Sociologia do Trabalho (LEST)

Os "Livros Brancos" da Comissão Europeia merecem uma leitura tanto mais atenta pelo facto de terem um estatuto híbrido. Geralmente apresentados como uma fonte de propostas, uma base de lançamento de ideias para favorecer o debate - "um grande debate com os principais interessados..."¹⁾ podem deslizar para o estatuto de textos fundadores de um pensamento, susceptível de ser rapidamente desviado para uma doutrina oficial, em razão da "qualidade" das suas origens e da sua própria natureza: a da reflexão para a acção.

Será que escapam nisto às intenções dos seus autores? Pouco importa. Sob este ponto de vista, o Livro Branco "Crescimento, Competitividade e Emprego" publicado em 1993, tendo como "ambição promover a reflexão e contribuir para a tomada das decisões"²⁾, é exemplar, visto que se conhece o seu papel na expressão das orientações da Comissão Europeia. Funciona como um verdadeiro corpo de doutrina, - como uma verdadeira bíblia? - deixando pouco espaço para a contradição e, bem entendido, para a contestação.

O Livro Branco sobre a educação e a formação, publicado sob o carimbo duplo da DG XXII -Educação, Formação e Juventude-, e da DG V -Emprego, Relações Industriais e Assuntos Sociais-, situa-se na perspectiva da "Educação e da Formação ao Longo da Vida". É sobre este título que nos vamos debruçar aqui, embora constitua, de algum modo, um prolongamento focalizado do Livro Branco sobre o Crescimento. É, portanto, também nesta perspectiva que nos propusemos fazer a sua leitura. Para tal, interessámo-nos pelos

fundamentos em que se apoiou para desenvolver as suas análises e para elaborar propostas de acções. Trata-se pois dessas crenças e paradigmas de referência que funcionam como postulados dos quais se conhece o carácter tanto mais perigoso quanto são implícitos, uma vez que desempenham um papel determinante no desenrolar do pensamento. Para nós, só a preço de um trabalho de alguma forma epistemológico é possível entrar verdadeiramente num debate construído em torno do Livro Branco.

Uma análise nestes termos do Livro Branco é apaixonante porque permite delimitar melhor o universo intelectual da Comissão e compreender melhor as suas dificuldades para dispor de um quadro de pensamento eficaz em relação aos principais problemas que apresenta como sendo os da União Europeia: evitar o desemprego e manter o modelo social europeu de referência numa economia largamente aberta. Esta análise demonstra que existem contradições, para nós praticamente irreduzíveis, entre os fundamentos aceites para a acção e os objectivos que lhe são consignados. Sob este ponto de vista, a redacção do Livro Branco facilita largamente a tarefa do leitor, visto que enuncia claramente o que é considerado como constrangimentos e desafios, objectivos e propostas de acção.

Tendo em conta o papel central atribuído no Livro Branco, às relações entre a competitividade, o emprego, a coesão social e as questões da educação/formação profissionais e de forma a dar aos leitores uma referência sobre a nossa posição, será referida a nossa obra publicada no CNRS em 1989³⁾ e a diversos docu-

O Livro Branco "Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva" constitui um documento importante pelas suas implicações. Ao colocar a tónica sobre as relações directas entre as formações e as necessidades das empresas, considera o diploma como um arcaísmo, em razão da sua rigidez. A partir de uma análise crítica dos raciocínios propostos, o autor exprime a sua preocupação face a um movimento que poderia ter efeitos perversos para os assalariados, para além das boas intenções proclamadas.



“(...) se os paradigmas são gerais, as formas concretas que lhe correspondem num dado momento num determinado país, podem largamente diferir em função das construções “societais” próprias a cada um deles (...) a nossa leitura irá manter-se, de certo modo, muito francesa...”

“ Os trabalhos em história das técnicas mostram, além disso, como, com a devida distância, a perspectiva “sistémica” é a única que pode ser retida. Esta obriga, de facto, a privilegiar as interdependências entre o conjunto das componentes das nossas sociedades, quer se trate dos aspectos tecnológicos, económicos, sociais, culturais ou religiosos...”

mentos redigidos depois desta data. De facto, estes também se esforçam em mostrar como as questões de competitividade das empresas e das nações dependem de apostas educativas e constituem um desafio social e como as “inovações sociais” se tornam determinantes quando se pretende conciliar uma competitividade económica e uma coesão social. Apoiem-se, no entanto, em análises radicalmente diferentes das do Livro Branco e defendem políticas de gestão tanto privadas como públicas que se afastam fortemente das políticas actualmente em voga.

A tónica colocada sobre a influência exercida pelas escolhas combinadas “macro e micro” de gestão sobre os mecanismos referentes ao trabalho, ao emprego e aos modos de vida, permite resituar as acções educativas e formadoras referentes “à formação ao longo da vida” no âmbito de paradigmas produtivos e das construções de “relações salariais” dos quais conhecemos o carácter determinante na matéria (relembremos, de facto, que a “relação salarial” articula normas de produção e normas de consumo). Permite resituar os desafios do uso da “força de trabalho” na sua situação conjunta de factor de produção e de base de bem-estar, numa dupla perspectiva indissociável de produção e de repartição da riqueza.

Mas, tal como é mostrado ao longo das linhas dos artigos da revista “Formação Profissional”, se os paradigmas são gerais, as formas concretas que lhe correspondem num dado momento, num determinado país, podem largamente diferir em função das construções “societais” próprias a cada um deles. É pois a razão porque devemos precisar que a nossa leitura se irá manter, de certo modo, muito francesa...

Fortes interrogações sobre a legitimidade das premissas

O Livro Branco abre com uma espécie de petição de princípio segundo a qual três factores de transformação incontornáveis se impõem à Europa, “os três choques motores” que são “a sociedade da informação”, “a mundialização” e “a civilização científica e técnica”. As interrogações não dizem respeito à importância dos

movimentos que caracterizam os domínios respectivos das inovações tecnológicas, os intercâmbios entre as “Nações” e os saberes científicos e técnicos: estes últimos são incontestáveis. Referem-se, por outro lado, à forma como são tratadas as suas perspectivas futuras e as suas relações com outros domínios de evolução das nossas sociedades. Estes relacionamentos desempenham, de facto, um papel determinante na amplitude, mas também na natureza do choque evocado.

A sociedade da informação

Citando o relatório “Bangemann” de Maio de 1994, o Livro Branco indica: “no mundo inteiro, as tecnologias da informação e das telecomunicações geram uma nova revolução industrial”, um pouco mais adiante: “é certo (...) que as tecnologias da informação transformaram a natureza do trabalho e a organização da produção” e mais adiante ainda: “as tecnologias da informação (...) operam uma aproximação entre os modos de aprender e os modos de produzir”⁴.

As formulações retidas remetem para uma perspectiva bem conhecida: a do determinismo tecnológico ou, sob uma forma um pouco mais sofisticada, de um determinismo das “relações de produção”. Numa tal perspectiva de “one best way”, as tecnologias inovadoras vêm-se substituir às antigas através de “combinações ideais de factores”, impondo-se assim pela sua eficácia superior. Encontramos aí um “economismo” bem clássico que foi arruinado em larga medida por todos os trabalhos empíricos dos últimos vinte anos tanto em economia industrial, como em sociologia do trabalho. Os trabalhos em história das técnicas mostram, além disso, como, com a devida distância, a perspectiva “sistémica” é a única que pode ser retida. Esta obriga, de facto, a privilegiar as interdependências entre o conjunto das componentes das nossas sociedades, quer se trate dos aspectos tecnológicos, económicos, sociais, culturais ou religiosos... como o tão bem demonstra Bertrand Gilles, na sua obra que continua ser uma referência em França.⁵

Por conseguinte, se é possível aderir facilmente à hipótese de que as “novas tecnologias da informação e da telecomunicação” (NTIC) se encontram em vias de



emergir, é ainda necessário entendê-las como uma componente de um novo “sistema técnico” que se irá encastrar no sistema actual, seguindo uma dinâmica de “desconstrução-reconstrução”, cuja natureza é ainda mais dificilmente previsível posto que se trata de “inovações primordiais”, isto é, inovações que vêm pôr em causa uma ordem económica e social existente. É por isso que parece essencial lembrar que estas tecnologias são apenas utensílios que têm como propriedade, da mesma maneira que todas as grandes inovações tecnológicas através da história, revelar a contradição das nossas sociedades ou, se preferirmos, o estado real das forças que aí operam para além das retóricas. Agem conjuntamente como revelador e como factor permissivo de mudanças.

Os “efeitos económicos e sociais” das NTIC irão pois depender estritamente das formas institucionais e sociais que cada entidade colectiva é capaz de criar. Irão depender, em primeiro lugar, de opções políticas, constituindo o “político” o nível superior da regulação das relações económicas e sociais. O mesmo se passa com os lugares respectivos do “económico” e do mercado na regulação das relações de produção e de intercâmbios, ao lado de outras dimensões essenciais para a humanidade tais como o simbólico, o poético ou o espiritual. É este ponto de vista que tentámos defender a favor de uma “sociedade europeia da informação”⁶⁾. Trata-se da mesma perspectiva expressa pelo grupo de peritos reunido pelo Comissário Flynn, no seu relatório intercalar de Janeiro de 1996⁷⁾.

A mundialização

Passando à perspectiva de mundialização, o Livro Branco indica: “a opção da abertura, que impele o desenvolvimento da competitividade geral das nossas economias, aumenta o bem-estar geral tornando mais eficaz a distribuição mundial de recursos”⁸⁾. Assim como as tecnologias devem ser posicionadas numa optimização única, o mesmo deverá acontecer com a divisão internacional do trabalho que, através do livre jogo da distribuição dos factores, irá assegurar uma optimização colectiva do bem-estar através da exploração mais eficaz dos recursos territorializados...

O problema da “mundialização” dos intercâmbios é duplo. Remete, por um lado, para as relações que podem existir entre a territorialização das pessoas e a das actividades produtivas e suas condições de harmonização. Remete, por outro lado, para as relações que podem existir entre um alargamento das concorrências sobre o mercado dos produtos e os níveis de vida das pessoas, sendo estes medidos pelas relações entre os custos dos bens e serviços consumidos e os rendimentos do trabalho. O postulado na matéria é que a livre circulação das mercadorias e dos factores de produção desencadeiam baixas de preço, através do jogo combinado da eficácia produtiva e da concorrência e que, além disso, criam um “excedente” que autoriza uma remuneração dos factores, igual ou superior à existente.

Um raciocínio deste tipo que pode ser válido durante um longo período -de ordem secular- é perfeitamente contradito pelos factos, quando nos colocamos na perspectiva de uma geração, como o mostra a nossa história económica e social. A abertura dos mercados, combinada com as necessidades de investimentos conduzem, por exemplo, durante todo o final do sec. XVIII, a um aumento dos preços muito mais forte do que o dos salários, permitindo retirar lucros e assim capitais, para edificar potências industriais na Europa. Foi o que permitiu a Earl Hamilton escrever: “Ao sacrificar involuntariamente o seu rendimento real pela compressão dos salários em relação aos preços, a classe trabalhadora suportou o peso do progresso material (...). Ao mesmo tempo que outros grupos sociais, as gerações seguintes de trabalhadores recolhem daí os benefícios”⁹⁾. Do mesmo modo, no segundo quarto do século XIX em França, os operários do sector têxtil eram pagos duas vezes menos que em 1800, enquanto o salário dos mineiros se dividia em metade entre 1792 e 1850. “Na Inglaterra, o tecelão que, por volta de 1820, ganhava trinta *shillings* por semana, não ganhava mais do que sete a nove *shillings* vinte anos mais tarde.”¹⁰⁾

Estes mecanismos de pauperização rápida das populações mais directamente abrangidas por aberturas brutais dos mercados, são demasiado conhecidos para que insistamos neste ponto. São, todavia, essenciais, devendo ser guardados em

“Os efeitos económicos e sociais dos NTIC irão depender (...) estritamente das formas institucionais e sociais que cada entidade colectiva será capaz de criar.”



“Estes mecanismos de pauperização rápida das populações mais directamente abrangidas por aberturas brutais dos mercados, (...) são (...) essenciais, devendo ser guardados em memória, para poder compreender o que hoje acontece e para poder projectar o futuro (...).”

Com o nascimento dos movimentos de consumidores e dos movimentos ecológicos vemos aparecer nos países industrializados, no final dos anos 60, interrogações sobre o bem fazer “natural” da ciência e dos seus desenvolvimentos.

“Não é (...) por acaso que hoje se começa a desenvolver em torno e no seio da ciência, um duplo debate sobre os fundamentos epistemológicos e cosmogónicos dos nossos conhecimentos, assim como sobre o “controlo democrático” da pilotagem desta ciência.”

memória, para se poder compreender o que hoje acontece e para poder projectar o futuro, visto terem já entrado em acção. Não é possível ignorá-los mesmo que, uma vez valorizados, existam grandes dificuldades para entender a sua realidade actual e para retirar pontos e formas de acção.¹¹⁾

A civilização científica e técnica

Depois de se ter verificado que “o desenvolvimento dos conhecimentos científicos e a produção de objectos técnicos têm sido cada vez mais rápidos (...)” e que: “a indústria recorre cada vez mais à ciência (...), os autores do Livro Branco deploram que “ em vez de celebrar o progresso como no século passado, a opinião pública apreende muitas vezes a empresa científica e o progresso tecnológico como uma ameaça”. Evocam “o desfazamento existente entre progresso e consciência colectiva que já se verificou quando da passagem da Idade Média para o Renascimento”. Conclui que “É a divulgação do conhecimento que fará desaparecer este clima irracional”.¹²⁾

Como em relação às redacções precedentes, são menos as constatações que estão em causa do que os julgamentos normativos que os subentendem, em especial, através duma assimilação entre inovação tecnológica e progresso tecnológico, ou através da aceitação duma ideia de equivalência entre um progresso científico, um progresso técnico e económico, e um progresso social. O relacionamento duma situação actual com a que existiu aquando da passagem da Idade Média ao Renascimento é também significativa duma convicção expressa num bem fazer “natural” da ciência e dos seus desenvolvimentos, remetendo para um “obscurantismo” implícito todos aqueles que pensavam diferentemente.

Ora, as rupturas nestas convicções que começaram a aparecer nos países industrializados, por volta dos finais dos anos 60, com o nascimento dos movimentos dos consumidores, depois com os movimentos ecológicos, não é exemplo de legitimidade factual. Do mesmo modo, não é por acaso que emergiu paralelamente a noção de “risco primordial” para qualificar não só “catástrofes naturais”, mas sobretudo catástrofes “resultantes dos ho-

mens”, ligadas às aplicações dos desenvolvimentos científicos e técnicos. Os debates correspondentes não vieram só do mundo “profano” e ignorante do “facto científico” mas, bem pelo contrário, dos próprios meios científicos, levados a questionarem-se internamente sobre as suas próprias orientações e sobre a sua própria pilotagem. Não é, pois, por acaso que hoje se começa a desenvolver em torno e no seio da ciência, um duplo debate sobre os fundamentos epistemológicos e cosmogónicos dos nossos conhecimentos, assim como sobre o “controlo democrático” da pilotagem desta ciência.

Não é tão pouco fruto do acaso o facto dos próprios cientistas - ou pelo menos, as pessoas com formações ditas científicas - participarem de forma algo privilegiada no desenvolvimento das seitas e dos integrismos religiosos. É perfeitamente exacto que numa perspectiva histórica longa, são provavelmente as nossas relações com o mundo e com o conhecimento, pouco a pouco elaborados na Europa, da Renascença ao século das “luzes”, que são postos em causa na fase actual da História.¹³⁾ Por conseguinte, é óbvio que as questões do lugar atribuído aos conhecimentos científicos e técnicos na cultura, bem como as questões de “ética das ciências” são essenciais, mas vistas sob um outro ângulo diferente do proposto.

A passagem de um paradigma da flexibilidade / adaptabilidade ao da fluidez / liquidez

Estas análises dos postulados gerais de referência podem ser completadas por uma análise do paradigma produtivo que sustém as propostas de acção. Aqui, mais uma vez, será elucidativa uma remissão para o Livro Branco.

Um paradigma da flexibilidade

O Livro Branco indica que: “a produção de massa perdeu terreno em proveito de uma produção mais diferenciada”, que “a organização da empresa evolui no sentido de uma maior flexibilidade e descentralização”, com uma “procura de flexibi-



lidade”, “organização de redes de cooperação” e um “recurso acrescido à subcontratação”. No seio das empresas assim construídas desapareceriam “os trabalhos rotineiros e repetitivos que podem ser codificados e programados pelas máquinas automáticas...”.

Daqui resultaria, porém, “uma maior autonomia individual do trabalhador na organização da sua actividade...”, “uma aproximação entre os modos de aprender” e os “modos de produzir...”¹⁴⁾.

As bases assim evocadas para as evoluções futuras, correspondem bastante bem às análises feitas no âmbito da chamada procura de um “novo modelo produtivo”. Encontramos aí como motor as estratégias postas em prática de forma dominante pelas empresas do mundo inteiro, à procura de uma melhoria da sua competitividade relativa em relação aos seus concorrentes. Mobilizando para tal os recursos que hoje lhe oferecem os NTIC, transformam as suas organizações, à procura de uma maior flexibilidade/adaptabilidade¹⁵⁾. Vemos assim aparecer “empresas em rede” em que não sabemos muito bem onde acabam nem onde começam, dado os seus contornos jurídicos e organizacionais serem fluidos (cascadas de razões sociais, labirintos financeiros, sociedades fictícias...). É verdade que para poder sobreviver convenientemente em estruturas produtivas deste tipo, é necessário dispor de patrimónios económicos, sociais e culturais elevados, visto que estes patrimónios são necessários simultaneamente para se situar no seu “fluido alargado” e para negociar a valorização dos seus recursos.

É verdade que a tendência técnico-económica para privilegiar os tempos curtos (tempos reais e interactividade), associados a espaços alargados de intercâmbios, desencadeia uma instabilidade genérica do sistema global de produção, ela própria reforçada por uma instabilidade das taxas de paridade das moedas e pelas variações cíclicas dos volumes e dos preços, ligadas às estratégias de concorrência das empresas. No entanto, esta instabilidade dominante da organização produtiva retida, que se traduz por uma forte redução da previsibilidade, está confrontada com um pedido social de estabilidade que se traduz, por sua vez, por

procuras de ancoragem identitária em comunidades da proximidade e em territórios... A Europa encontra-se assim com perspectivas contraditórias entre as quais cabe ao político decidir.

O trabalho como mercadoria: a destruição da sociedade salarial

A resposta é de algum modo dada no resumo que precede a redacção do livro. De facto, pode-se aí ler que “um mercado global do emprego é uma perspectiva mais próxima do que se pensa geralmente...”; que “o Livro Branco preconiza (...) uma perspectiva mais aberta, mais flexível” que consiste “em encorajar a mobilidade dos trabalhadores”. Considera “surpreendente verificar que as mercadorias, os capitais e os serviços circulam na Europa com maior liberdade do que as pessoas e os conhecimentos”. O Livro Branco considera igualmente como inevitável, uma mudança “da tendência longa para o desenvolvimento do trabalho assalariado permanente, isto é, a tempo inteiro e duração indeterminada” associada a um “desenvolvimento do trabalho individual independente”¹⁶⁾.

Com a passagem da gestão da produção e da sua organização, à gestão “da força de trabalho” e ao funcionamento do “mercado de trabalho”, altera-se a dimensão da análise, entrando-se na articulação entre perspectivas económicas e perspectivas sociais. A questão colocada é de saber como será organizada a flexibilidade do trabalho na Europa¹⁷⁾. A insistência colocada anteriormente sobre os aspectos jurídicos, encontra aqui o seu pleno significado, em relação ao estatuto do trabalho. A lógica da “flexibilidade/adaptabilidade” conduz a uma primeira precarização do laço salarial, com desenvolvimentos de contratos de duração determinada, bem como através de desenvolvimentos de contratos a tempo parcial, numa perspectiva mais ou menos global de organização do tempo de trabalho. Além disso, a pressão para uma passagem do assalariado para o trabalho “independente”, em prolongamento de uma reorganização do lugar respectivo do mercado e da instituição na regulação da organização produtiva, traduz uma problemática de um retorno ao trabalho por encomenda cujo complemento é perceptível em torno do “teletrabalho”. Trata-se

“(...) esta instabilidade dominante da organização produtiva retida, que se traduz por uma forte redução da previsibilidade, está confrontada com um pedido social de estabilidade (...)”

“A lógica da “flexibilidade/adaptabilidade” conduz a uma primeira precarização do laço salarial (...). Além disso, a pressão para uma passagem do assalariado para o trabalho “independente”, (...) traduz uma problemática de um retorno ao trabalho por encomenda. Trata-se de voltar a atribuir a quem fornece a sua força de trabalho, a responsabilidade de gestão da mesma, num contexto da incerteza.”



“O diploma retira a sua legitimidade do seu reconhecimento pelo Estado (...) é verdade que os diplomas iniciais têm muita força no referenciamento social, estruturando em larga medida os acessos às diferentes categorias profissionais e estruturando paralelamente as hierarquias sociais em razão da hierarquia dos saberes. A possibilidade de pôr rapidamente em causa tais construções sociais é muito duvidosa (...).”

nem mais nem menos de voltar a atribuir a quem fornece a sua força de trabalho, a responsabilidade de gestão da mesma, no contexto da incerteza que evocamos anteriormente.

Trata-se, pois, de um voltar atrás completo em tudo o que foi o grande movimento histórico da evolução das relações de trabalho na Europa e nos grandes países industrializados desde o período entre as duas guerras. Fazendo-se claramente em detrimento daqueles que trazem para o “mercado” a sua força de trabalho. Compreende-se, assim, a preocupação expressa no Livro Branco de ver as populações da Europa dotadas, através da formação, de uma capacidade de adaptação que considera insuficiente face a tais perspectivas. A questão que se coloca é, pois, de saber se a preocupação anunciada pela Comissão “de manter o modelo social europeu”, é credível perante uma tal perspectiva. Parece-nos significativo que a resposta massivamente dada, conjuntamente pelos sindicalistas e investigadores europeus, aquando de um recente seminário organizado para a Comunidade Europeia, tenha sido claramente negativa¹⁸⁾.

A colocação em causa do diploma como base de “certificação”.

O Livro Branco lamenta, finalmente, que tradicionalmente “o indivíduo procure obter um diploma” e que existe “uma imagem do diploma como referência quase absoluta de competência” o que produz “efeitos perversos” ...; “uma acrescida rigidez do mercado de trabalho e um grande desperdício em termos de eliminação de talentos que não correspondem aos perfis padrão”. Propõe que sejam feitas alterações no reconhecimento dos “saberes” e das “competências” tanto no interior da União Europeia como em relação às “diferentes matérias que as compõem”. A sua certificação “não passando necessariamente por um diploma”, apoiar-se-ia em “cartões pessoais de competências”¹⁹⁾.

Encontramos aí ainda, em relação ao diploma, comentários sobre a rigidez social que impediria a movimentação da sociedade europeia para a modernidade. Os redactores insinuam que o diploma é de certo modo um arcaísmo que limita as

oportunidades daqueles que à partida não estariam tão dotados, impedindo-os de recuperar posteriormente as desvantagens iniciais. Existe assim uma necessidade de “abolição de privilégios” : “Na maior parte dos sistemas europeus, os diplomas são concebidos na perspectiva de filtrar, no topo, as elites dirigentes da administração e das empresas, os investigadores e os professores. Em certos países, são mesmo as referências quase absolutas de competência...”²⁰⁾.

Seria necessário muito espaço para tratar os vícios e as virtudes respectivas dos diplomas, bem como para nos debruçarmos sobre a significação das construções sociais que se estabeleceram à sua volta, nos diferentes países da União Europeia. Outras contribuições deste número consagram-se parcialmente a este assunto. Todavia, gostaríamos de voltar às questões das competências e dos diplomas. É verdade que em França o diploma constitui um elemento de referência da “certificação”, no sentido de que certifica que o seu beneficiário adquiriu o conjunto dos conhecimentos correspondentes ao curso seguido. Dá ao seu titular uma “qualificação profissional” que é “comprovada pelo diploma”. O diploma retira a sua legitimidade do seu reconhecimento pelo Estado. Ainda em França, é verdade que os diplomas iniciais têm muita força no referenciamento social, estruturando em larga medida os acessos às diferentes categorias profissionais e estruturando paralelamente as hierarquias sociais em razão da hierarquia dos saberes.

A possibilidade de pôr rapidamente em causa tais construções sociais é muito duvidosa, assim como a ideia de a fazer substituir por um “outro sistema de referência” pouco legitimado parece ser um engodo. Algumas das grandes empresas francesas parecem ter compreendido isto, razão pela qual e com o mesmo objectivo enunciado pela Comissão, procuraram fazer desembocar a sua formação contínua numa dupla legitimidade: interna ligada às “capacidades a fazer”, numa perspectiva de eficácia produtiva, e externa numa perspectiva de legitimidade social que continua a ser essencial. Adoptaram, por isso, uma “formação contínua diplomante”, isto é, uma formação contínua financiada pelos seus próprios mei-



os e conducente a um diploma reconhecido pelo Estado²¹⁾.

O termo competência apareceu em França no início dos anos 80, numa altura em que os empregadores começaram a considerar que ainda não encontravam no “fazer” os investimentos que tinham feito no “saber”. Esta ruptura semântica operou-se, aliás, num momento em que pedidos de funcionamento mais colectivo no trabalho e pedidos mais fortes de tomada de responsabilidade, eram formulados em relação a todos os assalariados. Tratou-se, pois, para as empresas de começar a enviar um sinal para indicar um movimento nas “exigências requeridas”, dos conhecimentos para as “capacidades a fazer”²²⁾.

Se juntarmos todas as componentes dos movimentos observados, podemos então legitimamente interrogar se os empregadores, apoiando-se sobre a pressão e sobre o modelo das finanças, não se comprometeram numa nova etapa, procurando uma ultrapassagem do paradigma da “flexibilidade/ adaptabilidade”, para tentar impor àqueles que contribuem com o trabalho, um paradigma da “fluidez/ liquidez”. Numa tal perspectiva, é perfeitamente certo que o factor de bloqueio é o trabalho ou, mais exactamente, as construções sociais sobre as quais está apoiado, e que se pode considerar como essencial “demolir” rapidamente estas construções sociais. Resulta de tudo isto, uma imensa interrogação relativamente ao Livro Branco. Trata-se, de facto, de saber como, tendo em conta as condições estruturais retidas, as propostas de acção que aí são feitas podem realmente desembocar nos objectivos que lhe são consignados, em relação às hipotecas que pesam sobre os “oferecedores da sua força de trabalho”.

Por uma competitividade baseada num paradigma de adaptabilidade/solidariedade

O interesse mais importante do Livro Branco não reside pois, a nosso ver, nas respostas concretas que pretende dar às questões que coloca, mas no facto de nos obrigar a abrir os olhos para movimentos

que devem ser operados e para as coerências que devem existir no jogo dos actores em causa em todos os aspectos do funcionamento económico e social da Europa, quer se trate dos decisores públicos ou privados, se esta última quer preservar a sua identidade social, mantendo-se um local de produção e de distribuição “equitável” de riqueza para todos os que aí vão viver.

Nesta perspectiva, a necessidade de construir conjuntamente uma política económica, social e monetária, de forma coerente, impõe-se a todos os níveis. Impõe-se singularmente nas relações internacionais, em relação com a construção europeia. Trata-se aqui de um trabalho eminentemente político, mesmo se os desafios são eminentemente económicos e sociais, visto que correspondem às condições de criação e de distribuição de riqueza. As obrigações de reflexão a este nível parecem incontornáveis. Juntam-se a uma questão de fundo colocada às ciências sociais: como “reunir as formas do individualismo moderno preservando a complexidade e a autonomia dos fenómenos colectivos e sociais”²³⁾.

Construir formas alargadas de redes sociais

Compreende-se bem todo o interesse que podem representar as propostas do Livro Branco para a utilização dos NTIC em matéria de educação-formação, em especial, nos seus desenvolvimentos interactivos. Poderão constituir um meio de renovação de pedagogias para os jovens e sobretudo para os adultos, apoiando-se em recursos novos como “campus electrónicos”, ou em estruturas novas - pelo menos em França- como as “casas do saber”. Uns e outros poderão encontrar nestas estruturas, materiais e “pessoas recursos” ligados a redes de informação e redes sociais de intercâmbios, apoiando-se em ideias de “pedagogia à distância” e de “aprendizagem cooperativa”²⁴⁾.

Também se compreende bem, a vontade expressa em reforçar as relações entre a formação e os locais de actividades de produção, em desenvolver a aprendizagem como meio de formação em alternância aproximando assim as formações iniciais do funcionamento das empresas, “na medida em que existem coisas que

“(…) A necessidade de construir conjuntamente uma política económica, social e monetária, de forma coerente, impõe-se a todos os níveis.”

“(…) como reunir as formas do individualismo moderno preservando a complexidade e a autonomia dos fenómenos colectivos e sociais.”



As acções propostas “(...) por mais úteis que sejam, não seriam suficientes para resistir aos efeitos devastadores das transformações económicas e organizacionais apresentadas como sendo impostas à União Europeia (...)”

não se adquirem na escola sem a ajuda da empresa, seja qual for a qualidade das formações práticas que são dispensadas e que, ao contrário, existem coisas que só se aprendem na empresa com a ajuda da escola...”²⁵⁾. É certo que hoje em dia são muitos os países que trabalham esta “charneira” entre a escola e a empresa na tentativa de conseguir esta transição entre dois mundos cujas regras são tão diferentes.²⁶⁾

Finalmente, compreende-se bem o projecto de renovar as formas de financiamento da formação contínua com uma espécie de “cheques individuais” que permitiriam uma solvabilidade acrescida e mais livre da formação contínua em função de projectos mais pessoais. No mesmo espírito, veríamos igualmente com bons olhos a conclusão de acordos para utilizar inteligentemente as reduções do tempo de trabalho, com ou sem planificação, e o “tempo escolhido” para combinar as novas flexibilidades daí resultantes com possibilidades de desenvolvimento das suas competências e dos seus próprios desejos de conhecimentos.

Assim poderiam exprimir-se solidariedades que tomariam a forma de redistribuições de proximidade (sociais ou territoriais) e que, ancorando-se em lógicas de intercâmbios podendo ultrapassar a forma mercantil, viriam a tomar lugar ao lado dos dispositivos mais tradicionais. Existe aí, todo um espaço de acção para um sector associativo que, apoiado em ajudas públicas, dispõe de um vasto campo para se apropriar, no âmbito de uma “economia solidária”.

Ultrapassar o paradigma da flexibilidade/adaptabilidade através de um paradigma da adaptabilidade/solidariedade.

No entanto, sentimos bem que tais acções, por mais úteis que sejam, não seriam suficientes para resistir aos efeitos devastadores das transformações económicas e organizacionais apresentadas como sendo impostas à União Europeia, seguindo uma espécie de lei natural: a do progresso. Podemos pensar que os próprios autores do Livro Branco estão cientes das contradições que existem entre as formas micro-industriais de gestões produtivas que desenvolvem as empresas e as orientações

macro-sociais que propõem. É a razão pela qual também evocam a necessidade para estas últimas de alterarem as suas práticas contabilísticas e, em especial, as suas condições de arbitragem entre os investimentos em capital material e imaterial de forma a, como o dizem tão elegantemente os economistas, “reinternalizar” os custos “externalizados”. Mas não evocam as necessidades de introduzir alterações não menos substanciais nas práticas de gestão dos recursos humanos em curso de desenvolvimento massivo, sabendo-se que isto não é menos essencial face aos seus próprios objectivos.

É assim que, tendo em conta as práticas dominantes das empresas, qualquer passagem consagrada à cultura geral não pode senão deixar-nos perplexos. Sabendo-se que as empresas aspiram a não a retribuir quando a mesma existe, como se pode pedir o financiamento da sua aquisição? Não é certo que os autores acreditem muito nisso. Com efeito, quando vemos os desenvolvimentos consagrados aos dois tipos de respostas aos três “choques motores”, os que dizem respeito à cultura geral são claramente mais fracos do que os consagrados ao “desenvolvimento da capacidade de emprego e de actividade”²⁷⁾.

Do mesmo modo, tendo em conta as condições actuais de acesso às línguas estrangeiras, como prever para todos o domínio de duas línguas diferentes da língua materna, sabendo-se que o domínio de uma língua está longe de ser adquirido, mesmo entre os diplomados do ensino superior?

Mais fundamentalmente, para que o projecto anunciado, de conciliar através de uma “formação ao longo da vida” perspectivas económicas de competitividade, perspectivas pessoais de desenvolvimento e perspectivas colectivas de coesão social, tenha hipóteses de sucesso, é necessário que os actores desempenhem um papel dominante nos fenómenos de “desconstrução/ reconstrução”, aceitem jogar um jogo de complementaridade. Está longe de ser o caso se queremos considerar o exemplo das grandes empresas francesas que, rompendo o “pacto social” tácito que as unia aos assalariados, alteraram as condições de funcionamento do mercado de trabalho francês aban-



donando as formas de “polimento” ao longo da vida profissional das relações entre contribuições e retribuições, em proveito de uma associação bastante mais estreita dos dois termos da troca, segundo uma lógica mais americana.

Está igualmente longe de ser o caso com a moda de gestão do “downsizing” cujos perigos para as empresas começam a ser denunciados, ao mesmo tempo que ainda estão por medir os prejuízos macro-sociais sobre o mercado do trabalho, em razão da amplitude das reduções de efectivos que desencadeou nas grandes empresas²⁸⁾. Do mesmo modo, a multiplicação dos contratos de trabalho com duração determinada, utilizados sistematicamente como meio de recrutamento acaba por fragilizar as condições de acumulações de competências necessárias às próprias empresas e reduz ainda mais a

“empregabilidade” das pessoas visto que as sucessões de recrutamentos e de recolocações no mercado de trabalho são rápidas e comportam períodos de interrupção de trabalho consequentes.

Compreende-se assim como em cerca de 2,9 milhões de pessoas que, segundo a definição do BIT, estavam desempregadas em França em Março de 1995, 45% eram desempregados de longa duração, enquanto, por outro lado, em 1994, 2 milhões de pessoas eram empregados auxiliados²⁹⁾. Podemos igualmente medir a amplitude do caminho estrutural que, na nossa opinião, deveria ser percorrido, se pretendermos que para a França e, provavelmente, para outros países da União Europeia, a formação ao longo da vida, tal como é generosamente concebida pela Comissão Europeia, seja plenamente credível...

Notas/Referências bibliográficas

1) “... será lançado um amplo debate com os principais interessados: autoridades nacionais competentes, professores, empresas, parceiros sociais, etc. A esta concertação, que a Comissão augura rica e produtiva, seguir-se-ão propostas mais concretas. Todas elas terão apenas um único e mesmo objectivo: preparar os europeus a passarem sem sobresaltos para uma sociedade baseada na aquisição de conhecimentos, onde continuamente se aprende e ensina ao longo da vida. Por outras palavras, para uma sociedade cognitiva.” Prefácio de Edith Cresson e de Padraig Flynn ao Livro Branco: “Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva” Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias; Luxemburgo 1995, pág.2.

2) “Crescimento, Competitividade, Emprego. Os Desafios e as Pistas para entrar no século XXI” Comissão das Comunidades Europeias. Boletim das Comunidades Europeias. Suplemento 6/93. Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Luxemburgo

3) **IRIBARNE (A d’)** “La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif”. CNRS Editions. Collection sociologie. 2^e éme édition 1993

4) Livro Branco, op cit. págs. 22 e 23

5) **Gilles Bertrand** (Sous la direction de) “Histoire des techniques”, Gallimard, Collection Encyclopédie de la Pléiade, Paris, 1978, 1649 p.

6) **IRIBARNE (A d’)**. “For a european information society” in “The ethical, cultural and democratic stakes of the information society”. Simpósio organizado pela Comissão Europeia e a Comissão Episcopal da Comunidade Europeia (COMECE) Bruxe-

las, 13 de Outubro de 1995. Editor Direcção Geral XIII, Bruxelas págs. 42 a 53.

7) “Construire la Société européenne de l’information pour tous”. Primeiras reflexões do Grupo de Peritos de Alto Nível; Relatório Intercalar. Janeiro 1996. Comissão Europeia, Editor Direcção Geral V. Bruxelas; 96 páginas.

8) Livro Branco, op cit. pág. 24.

9) **Hamilton Earl**: “War and prices in Spain 1681-1800” Cambridge, Mass., 1947, pág. 225. Citado por **Eugen WEBER**: “Une histoire de l’Europe. Tome deux. Des lumières à nos jours” Fayard Editeur. Paris, Tradução francesa 1987, pág.18

10) **Hamilton E**, op cit., pág. 21.

11) Sobre as desigualdades de rendimento em vias de se acentuarem rapidamente, pode-se remeter para a obra de **Robert REICH** “L’économie mondiale”, tradução francesa publicada nas Editions Dunot, Paris 1993. É igualmente interessante reler as tentativas feitas para utilizar as análises históricas longas a fim de compreender a ruptura de crescimento em meados dos anos 70. Ver **BOYER Robert**: “La crise actuelle: une mise en perspective historique” in Critique de l’économie politique. Nouvelle série n° 7-8, Abril-Setembro 1979, págs. 5 a 113.

12) Livro Branco, op cit., pág. 25

13) Abordámos estas questões de uma forma mais profunda em:
- **IRIBARNE (A d’)**: “L’évolution technologique facteur de progrès?” Comunicação às jornadas na-



cionais da organização hospitalar. Saint Malo 17-18 de Maio 1995. Multigraphié, Lest/CNRS. Aix en Provence, 9 páginas.

- **IRIBARNE (A d')**: "Communication of scientific Knowledge and democracy". Communication at the V Internacional conference: "The future of science has begun. The communication of science to the public: sciences and media". Milão, 15-16 de Fevereiro 1996. Multigraphié, Lest/CNRS, Aix en Provence, 19 páginas.

Ver igualmente a obra recente de **François LURCAT**: "A autoridade da ciência". Edition du Cerf. Paris 1995, 347 páginas

14) Livro Branco, op cit., págs. 22 e 23

15) **IRIBARNE (A d')**: "La compétitivité..." op cit. págs. 81 a 171

16) Livro Branco op cit. págs. 22 e 23

17) As formas de incentivos de flexibilidade em diferentes países da Europa são analisados em: **BOYER Robert** (sob a direcção de): "la flexibilité du travail en Europe". Editions La Découverte. Paris, 1986, 330 páginas

18) "The avoidance of mobile wage-earning worker's exclusion. The guidance role in continuous training". Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'èducation. Collectio Jornades 51. 1996

19) Livro Branco, op cit., págs. 7 a 9.

20) Livro Branco, op cit, pág. 33

21) Faz-se aqui alusão ao trabalho considerável feito em França pela Educação Nacional e as empresas, a partir dos anos 70, para desenvolver os exames através de "unidades capitalizáveis", a fim de per-

mitir conciliar as exigências de diploma e as políticas de formação contínuas. Donde o termo a "formação diplomante". Ver, **Claude DUBAR** et alii: "Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise" LASTREE/CNRS Editeur, Lille, 1989, 457 pág.

22) **IRIBARNE (A d')**: "Compétences et diplômes à l'heure européennes" Multigraphié Lest/CNRS. Aix en Provence, Março 1996, 9 páginas

23) **DUPUY Jean-Pierre**: "Introduction aux sciences sociales: Logique des phénomènes collectifs".. Ellipses Editeur, Paris 1992, página 7

24) **ARNAUD Michel**: "L'apprentissage coopératif dans la maison du savoir" LARIC, FUTUROSCOPE, Outubro 1995, Multigraphié, 10 páginas

25) **LICHTENBERGER Yves**: "Alternance en formation et qualification professionnelle" in "Construire la formation professionnelle en alternance". Les éditions d'organisation 1995. Páginas 69 e 70.

26) **OCDE**: "Les formations en alternance: quel avenir?" Paris 1994, 167 páginas

27) O Livro Branco consagra um pouco menos de quatro páginas e meia à cultura geral e doze páginas e meia ao desenvolvimento das capacidades de emprego (páginas 31 a 43)

28) **KAUFFMANN Sylvie**. Diálogo com Stephen Roach: "L'obsession de "dégraissage" menace l'industrie des Etats-Unis", in jornal Le Monde, 29 de Maio de 1996, página 16

29) **CSERC**: "Les inégalités d'emploi et des revenus, mise en perspective et nouveaux défis". La Découverte. Paris, 1996, 244 páginas



Quem participa em acções educativas e na formação?

- uma perspectiva a nível europeu

É hoje um dado adquirido que a mão-de-obra qualificada constitui um factor essencial para que a União Europeia e os Estados-membros possam encontrar uma resposta adequada para os desafios com que se vêm confrontados - o ritmo das alterações tecnológicas e organizacionais no local de trabalho, o aumento da competitividade dos países já industrializados e dos que se encontram no limiar do desenvolvimento e a necessidade de maior coesão na sociedade. Estes desafios não só exigem que os trabalhadores da União Europeia, a todos os níveis, possuam as qualificações necessárias, mas também que essas qualificações sejam continuamente actualizadas. Não obstante este conhecimento, as informações disponíveis sobre acções de formação e, nomeadamente, a Aprendizagem ao Longo da Vida, permanece como um dos principais indicadores económicos menos desenvolvidos a nível comunitário. Os dados existentes a nível nacional reflectem necessariamente os sistemas institucionais de cada país e as necessidades da adopção de políticas para as quais são utilizados modelos, definições e classificações nacionais que, por conseguinte, não são comparáveis entre os Estados-membros.

Esta lacuna de informações a nível comunitário foi tratada pelo Programa FORCE que exigiu que fossem reunidos dados comparáveis sobre formação profissional contínua e que fosse efectuado um inquérito a nível comunitário com a colaboração do Gabinete de Estatística da Comunidade Europeia (EUROSTAT) sobre a formação contínua ministrada pelas empresas. Os resultados deste inquérito, efectuado em 1994, serão divulgados em finais deste ano. No âmbito do Programa

Leonardo, o EUROSTAT e a DG XXII, com o apoio do CEDEFOP, contam ainda com um ambicioso programa de 5 anos para desenvolver e recolher dados estatísticos sobre formação - tanto inicial, como contínua.

Entretanto, a principal fonte de dados comparáveis sobre formação, a nível comunitário, continua a ser o Inquérito à mão-de-obra na União Europeia (IMO), efectuado anualmente em todos os Estados-Membros com base em questionários, modelos e definições estabelecidos pelo EUROSTAT. O Inquérito à mão-de-obra é um inquérito às famílias, realizado todos os anos na Primavera. O inquérito recolhe um largo espectro de dados pessoais referentes aos adultos do agregado, bem como à situação profissional em que se encontram durante a semana que antecede a semana do inquérito, se estão empregados e informações sobre o emprego que detêm. Além disso, o inquérito à mão-de-obra é também utilizado para recolher dados sobre acções educativas ou de formação ministradas durante as últimas quatro semanas antes do inquérito.

O presente artigo baseia-se, em grande medida, nos resultados do Inquérito à mão-de-obra, colocando a tónica nas diversas oportunidades de formação entre os diferentes grupos populacionais e de trabalhadores.

Valor e limitações do Inquérito à mão-de-obra

O Inquérito à mão-de-obra constitui um vasto manancial de informações, permi-



Norman Davis

Antigo responsável estatístico junto da "Manpower Services Commission", actualmente afecto ao

Centro de Estudos de Política de Formação na Universidade de Sheffield, onde coordena um contrato com a Comissão Europeia, celebrado no âmbito do Programa Leonardo, sobre análise e disseminação dos resultados do IFPC (Inquérito sobre Formação Profissional Contínua) do EUROSTAT.*

Este artigo utiliza dados extraídos do Inquérito à mão-de-obra, visando demonstrar as diferentes formas de participação de diferentes grupos populacionais e de trabalhadores em acções educativas e de formação na União Europeia. Procura explicar as razões subjacentes a algumas das diferenças constatadas, chamando a atenção para o cuidado a ter na interpretação das informações obtidas. Os dados revelam claramente a forma como as oportunidades diminuem com a idade, tornando-se ainda mais reduzidas para os trabalhadores pouco qualificados ou não qualificados, bem como para os trabalhadores que já estão em situação de desvantagem no mercado de trabalho. Dá-se especial atenção aos índices mais elevados das acções de formação ministradas no sector dos serviços em comparação com o sector da indústria, e à forma como estas influenciam a situação das mulheres e dos trabalhadores a tempo parcial, cujos empregos se concentram no sector dos serviços.



“(...) o principal valor do Inquérito à mão-de-obra reside no facto de ser a única fonte de dados que apresenta a situação relativa, no que respeita à educação e formação recebidas, de diferentes grupos no seio da população como um todo, e da mão-de-obra.”

“(...) as oportunidades de formação diminuem com a idade (...)”

“(...) a notável semelhança existente nos valores obtidos para homens e mulheres, tanto em termos globais, como nos diferentes grupos etários.”

tindo a análise das acções de formação através de um grande número de pessoas e de características de emprego. No entanto, apenas retrata uma parte da situação. Isto, por duas razões: em primeiro lugar, tratando-se de um inquérito a nível de famílias, o seu foco incide na percepção individual das próprias actividades e da respectiva capacidade de as descrever de acordo com os requisitos do inquérito. Este ponto é particularmente relevante em questões de formação, visto saber-se, a partir de outros inquéritos efectuados a nível nacional, que os dados obtidos dos trabalhadores podem não corresponder aos dados obtidos dos empregadores, o que pode acontecer mesmo que a intenção seja a de recolher dados comparáveis das duas fontes. Trabalhadores e empregadores podem ter uma percepção diferente de formação.

A segunda nota de prudência advém do facto do INQUÉRITO À MÃO-DE-OBRA recolher dados sobre formação durante um período de referência de apenas quatro semanas, o que não permite fazer estimativas do número total de pessoas, alvo de acções educativas e de formação no decorrer de um ano. Isto significa que, no caso de formação contínua em grupos mais velhos, caracterizada por cursos de curta duração, o número dos que recebem formação no período de quatro semanas irá reduzir consideravelmente o número de pessoas que recebem formação, em diferentes alturas, ao longo do ano.

Por razões de ordem prática, mas particularmente relevantes no contexto da Aprendizagem ao Longo da Vida, no seu

sentido mais lato neste documento, a participação em acções educativas e de formação foi associada no âmbito deste artigo, o que se deve ao facto de a distinção entre educação e formação ser por vezes pouco nítida relativamente aos organismos educativos que em alguns países ministram aquilo a que se pode chamar formação. Muitas universidades, por exemplo, estão actualmente a realizar programas de formação contínua a um nível avançado, destinados a alunos mais velhos provenientes do sector da indústria. Não é linear, por conseguinte, que os inquiridos pelo Inquérito à mão-de-obra em países diferentes respondam da mesma forma a perguntas cuja distinção entre educação e formação é feita na base da análise dos resultados.

Além disso, práticas nacionais relativas à educação inicial e à formação variam acentuadamente entre países como, por exemplo, a França onde a formação é ministrada numa fase muito precoce do sistema educativo e a escolaridade da maior parte dos jovens se prolonga até aos 18 anos, e outros países como, por exemplo, a Alemanha, onde impera um sistema dual que envolve formação baseada na empresa.

No entanto, não obstante estas qualificações, o principal valor do Inquérito à mão-de-obra reside no facto de ser a única fonte de dados que apresenta a situação *relativa*, no que respeita à educação e formação recebidas, de diferentes grupos no seio da população como um todo, e da mão-de-obra.

Participação por idade e sexo

O Quadro 1 apresenta uma síntese de conjunto, retirada do Inquérito à mão-de-obra, do índice de participação em acções educativas e de formação durante um período de quatro semanas na Primavera de 1994, referente a uma população com idades compreendidas entre 15 e 64 anos, nos então 12 Estados-Membros da Comunidade Europeia, analisados por sexo e grupos etários alargados.

Mesmo considerando as observações feitas às limitações destes dados, o quadro

Quadro 1:

Percentagem da população com idades compreendidas entre os 15 e 64 anos, que participa em acções educativas e de formação, CE - Primavera de 1994

Grupo etário	Total	Homens	Mulheres
15-19	81,3	81,1	81,5
20-24	35,7	35,0	36,4
25-34	11,7	12,7	10,7
35-44	5,8	5,8	5,8
45-54	3,5	3,5	3,5
55-59	1,6	1,6	1,5
60-64	0,6	0,6	0,6
Total	16,7	16,9	16,5



mostra claramente a forma como as oportunidades de formação diminuem com a idade. A maior surpresa constituirá talvez a notável semelhança existente nos valores obtidos para homens e mulheres, tanto em termos globais, como nos diferentes grupos etários. Esta última constatação talvez não fosse de esperar, dado que a composição do respectivo mercado de trabalho e as características dos empregos são completamente diferentes para os dois sexos e que as oportunidades educacionais também variam conforme os grupos no mercado de trabalho. As mulheres, por exemplo, perfazem dois terços da população economicamente não activa, representando 85% do total dos trabalhadores a tempo parcial. Em contrapartida, dois terços de todos os trabalhadores a tempo inteiro e três quartos dos trabalhadores independentes são homens. As diferenças entre os índices de participação em acções educativas e de formação para estes e outros grupos da população serão examinadas mais adiante, o que deverá lançar alguma luz sobre as razões da similaridade dos índices de participação geral em acções educativas e de formação, entre os dois sexos. No entanto, em todos os países, sobre os quais existem dados, tem-se registado uma tendência na diminuição da diferença entre os índices de participação de homens e mulheres em acções de formação.

De um ponto de vista global, para os grupos etários mais jovens, os valores do Quadro 1 são claramente influenciados por aqueles que prosseguem a sua educação a tempo inteiro, na escola ou na universidade, e por aqueles que recebem formação profissional inicial de longa duração. Nos grupos mais velhos, a formação contínua ministrada durante o exercício da actividade é a que tem maior importância. Embora o artigo incida na comparação entre grupos diferentes na Comunidade Europeia, como um todo, deverá notar-se nesta fase que os índices de acções educativas e de formação inicial, bem como de formação contínua, variam entre os Estados-Membros, conforme demonstra o Quadro 2. A título de exemplo, mostram-se os índices de participação em acções educativas ou de formação apenas em relação a dois grupos etários - 15-19 e 35-44 anos de idade.

Para a população mais jovem, os índices variaram entre valores superiores a 90% na Alemanha, França e Países Baixos e valores inferiores a 70% no Reino Unido. Os outros países distribuíram-se ao longo desta gama. Em contrapartida, para o grupo etário 35-44, os índices de acções educativas e de formação em três países, Dinamarca, Países Baixos e Reino Unido, ultrapassaram o dobro da média da Comunidade Europeia, e no caso da Dinamarca quase triplicaram (17%). Com excepção da Alemanha, os índices nos restantes países ficaram significativamente abaixo da média na Comunidade Europeia - sendo por vezes inferiores a metade. Como sempre, será necessária alguma prudência na interpretação destes valores. Os dados referentes à proporção da participação na formação nada nos dizem sobre a respectiva duração ou qualidade. É evidente que para a população mais nova grande parte da sua formação será de longa duração, conduzindo a uma qualificação reconhecida. Em contrapartida, a formação recebida por adultos será muitas vezes de menor duração, prolongando-se apenas por alguns dias ou semanas.

O IMO faz perguntas sobre a duração da formação recebida, embora seja necessário proceder ainda a uma avaliação da qualidade desta informação, que deve, por isso, ser utilizada com certas reservas. No entanto, a análise das diferenças registadas na Alemanha e no Reino Unido dá-nos algumas indicações sobre a importância deste ponto. Segundo os resultados do IMO de 1992, na Alemanha, quase 50% dos abrangidos pelo grupo etário 35-44, que afirmaram ter participado nalgumas acções educativas ou de formação, disseram igualmente que a duração do curso havia ultrapassado um ano, tendo apenas 15% referido que durara menos de uma semana. Em contrapartida, a situação no Reino Unido é inversa. Conforme nos mostra o quadro, enquanto um número superior no Reino Unido referiu ter recebido alguma formação, 50% informou que a duração fora inferior a uma semana e apenas 22% disse ter frequentado cursos de duração superior a um ano. À primeira vista, estes valores sugeriam que enquanto na Alemanha um número inferior de adultos recebe formação todos os anos, em comparação com o Reino Unido, a intensidade dessa formação

“Para a população mais jovem, os índices variaram entre valores superiores a 90% na Alemanha, França e Países Baixos e valores inferiores a 70% no Reino Unido. Os outros países distribuíram-se ao longo desta gama.”

“(…) para o grupo etário 35-44, os índices de acções educativas e de formação em três países, Dinamarca, Países Baixos e Reino Unido, ultrapassaram o dobro da média da Comunidade Europeia, (...)”

“Os dados referentes à proporção da participação na formação nada nos dizem sobre a respectiva duração ou qualidade.”

**Quadro 2:****Percentagem da população em acções educativas ou de formação, CE - Primavera de 1994**

País	Idades 15-19	Idades 35-44
Bélgica	84,2	2,5
Dinamarca	87,1	17,0
França	92,5	2,6
Alemanha	93,2	6,1
Grécia	79,7	0,6
Irlanda	82,7	3,8
Itália	72,8	2,2
Luxemburgo	80,3	2,7
Países Baixos	91,5	14,0
Portugal	71,2	3,1
Espanha	77,8	2,5
Reino Unido	66,9	13,2
Total	81,3	5,8

etários mais jovens são influenciados pela forma como as acções de formação inicial estão ligadas à actividade económica exercida. Estas ligações, no entanto, nem sempre são idênticas. Em relação aos trabalhadores a tempo inteiro, os elevados índices de participação em acções educativas e de formação para trabalhadores do grupo etário dos 15-19 devem-se sem dúvida à elevada percentagem de trabalhadores provenientes do sistema dual de formação em alternância, em que as acções de formação estão relacionadas com o seu emprego. Em contrapartida, os elevados índices de participação em acções educativas e de formação entre os jovens que trabalham a tempo parcial devem-se ao facto de muitos deles serem estudantes a tempo inteiro, trabalhando a tempo parcial, a fim de financiar os estudos na escola ou na universidade, havendo provavelmente pouca ou nenhuma relação entre o seu emprego e os estudos.

Mais surpreendente será talvez a razão pela qual os índices de participação nas acções educativas e de formação de trabalhadores a tempo parcial são mais elevados do que os dos trabalhadores a tempo inteiro na maior parte dos grupos etários. As razões subjacentes serão discutidas mais adiante no contexto dos índices de participação nas acções educativas e de formação de trabalhadores de diferentes sectores em que variam também os modelos de trabalho a tempo inteiro e parcial.

Em 1994, havia na União Europeia quase 20 milhões de trabalhadores classificados como trabalhadores independentes. O Quadro 3 mostra que em todos os grupos etários os índices de participação em acções educativas e de formação são significativamente inferiores à média, sendo mesmo nos grupos de nível etário mais elevado inferiores aos da população não activa. Estes valores poderiam sugerir que os trabalhadores independentes estariam talvez mais concentrados nas profissões e sectores tradicionais económicos, nos quais o ritmo da mudança tecnológica é mais lento e, por conseguinte, a necessidade de formação contínua também inferior. No entanto, também poderá dever-se ao facto de lhes ser, enquanto grupo, particularmente difícil dispor de tempo livre para participar em acções de forma-

“No grupo da população activa, os valores para todas as categorias nos grupos etários mais jovens são influenciados pela forma como as acções de formação inicial estão ligadas à actividade económica exercida.”

“(…) os índices de participação nas acções educativas e de formação de trabalhadores a tempo parcial são mais elevados do que os dos trabalhadores a tempo inteiro na maior parte dos grupos etários.”

é muito superior. Outra possibilidade seria que, apesar da intenção de se tentar obter dados comparáveis, os inquiridos alemães minimizam a sua participação em cursos de curta duração.

Participação por situação no mercado de trabalho

Voltando agora aos índices de participação em acções educativas e de formação para diferentes grupos etários da população, os valores de alguns grandes grupos-chave são apresentados no Quadro 3, de onde sobressaem alguns padrões interessantes.

Examinando em primeiro lugar o grupo da população não activa, afiguram-se-nos dois subgrupos distintos: aqueles que são estudantes a tempo inteiro, adiando a sua entrada no mercado de trabalho, e os que, à semelhança das mulheres que não exercem uma actividade económica principalmente por razões domésticas, ou dos grupos mais idosos que optaram pela reforma antecipada. Isto explica os índices de participação nas acções educativas e de formação acima da média deste grupo até aos 25-34 anos de idade, e índices mais baixos depois disso.

No grupo da população activa, os valores para todas as categorias nos grupos



ção. Dadas as conhecidas dificuldades e custos mais elevados com que se depararam as empresas de menor dimensão ao quererem proporcionar acções de formação aos seus trabalhadores, é provável que seja a última razão, pelo menos, o factor de maior importância.

Mais surpreendentes são os reduzidos índices de participação em acções educativas e de formação reportadas pelos quase 18 milhões de desempregados na UE, visto que constituem um grupo com particulares necessidades de competências para competir no mercado de emprego. Estes índices reduzidos poderão, em parte, dever-se ao facto de as pessoas que, no âmbito do IMO, de outra forma estariam desempregadas, estarem agora integradas em programas de formação organizados pelo Governo, sendo assim classificadas como tendo emprego. No entanto, os números falam por si, reforçando mais ainda as desvantagens económicas e sociais dos desempregados na Comunidade.

Participação por profissão e sector

Fez-se anteriormente alusão a algumas das razões justificativas da semelhança entre os índices de participação em acções de formação de homens e mulheres e também dos índices de participação mais elevados em acções de formação dos trabalhadores de diferentes sectores da economia ou que exercem diferentes profissões.

O Quadro 4 mostra a percentagem de trabalhadores com idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos, que participaram em acções educativas ou de formação na Primavera de 1992, analisados por grandes grupos sectoriais e por empregos a tempo inteiro ou parcial. Mostra também que nos dois principais grupos sectoriais, indústria e serviços, existe pouca diferença entre os índices de formação de trabalhadores a tempo inteiro e a tempo parcial. Mais importante é, porém, a constatação de que as acções de formação no sector dos serviços são quase o dobro das do sector industrial. Isto confirma os dados obtidos nos inquéritos nacionais realizados nos Estados-Membros, segundo os quais certos sectores

Quadro 3:
Percentagem da população em acções educativas ou de formação por idades e situação no mercado de trabalho, CE - Primavera de 1994

Situação no mercado de trabalho	Total	15-19	20-24	25-34	35-44	45-54	55-59	60-64
Percentagem não activa	32,0	93,5	72,1	21,7	4,1	1,3	0,4	0,3
Percentagem activa	9,2	48,4	17,5	9,5	6,1	4,2	2,6	1,5
<i>Todos os empregados</i>	<i>10,3</i>	<i>57,8</i>	<i>19,1</i>	<i>10,2</i>	<i>6,8</i>	<i>4,7</i>	<i>3,1</i>	<i>2,0</i>
<i>A tempo inteiro</i>	<i>9,4</i>	<i>52,2</i>	<i>16,3</i>	<i>9,7</i>	<i>6,7</i>	<i>4,7</i>	<i>3,1</i>	<i>1,9</i>
<i>A tempo parcial</i>	<i>15,0</i>	<i>72,3</i>	<i>37,2</i>	<i>13,4</i>	<i>7,6</i>	<i>4,9</i>	<i>2,8</i>	<i>2,4</i>
<i>Trabalhadores independentes</i>	<i>3,4</i>	<i>35,7</i>	<i>9,7</i>	<i>4,7</i>	<i>3,3</i>	<i>2,5</i>	<i>1,3</i>	<i>1,0</i>
<i>Desempregados</i>	<i>9,2</i>	<i>23,0</i>	<i>13,8</i>	<i>9,4</i>	<i>5,3</i>	<i>3,5</i>	<i>1,8</i>	<i>0,9</i>
Total	16,7	81,3	35,7	11,7	5,8	3,5	1,6	0,6

industriais, tal como o sector da construção civil, demonstraram um baixo índice de acções de formação contínua, enquanto que se têm verificado índices mais elevados de acções de formação contínua no sector dos serviços financeiros. Estes dois sectores industriais podem ser tomados, a título exemplificativo, como representativos de dois tipos extremos de trabalhadores. A indústria da construção é caracterizada por ter um grande número de pequenas empresas que muitas vezes recorrem a trabalhadores com qualificações tradicionais adquiridas durante a sua formação inicial e relativamente pouco influenciadas pela evolução tecnológica. Por ambas as razões, por conseguinte, podem esperar-se índices mais reduzidos de formação contínua. O sector dos serviços financeiros, em contrapartida, é dominado por grandes empresas que têm recentemente passado por rápidas mudanças tecnológicas e organizacionais e que, por conseguinte, têm de investir mais em acções de formação contínua. Assim, tal como acontece com outras comparações feitas no âmbito deste artigo, quaisquer juízos que se emitam sobre as diferenças existentes nos índices de participação em acções de formação deverão também ter em conta os diferentes níveis de formação que possam ser necessários.

“A posição relativamente favorável ocupada pelos trabalhadores a tempo parcial, (...) deve-se, por conseguinte, ao facto destes trabalhadores estarem concentrados naqueles sectores económicos em que são oferecidas maiores oportunidades de formação.”

**Quadro 4:**
Percentagem de trabalhadores com idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos, em acções educativas ou de formação por sector, CE - Primavera de 1992

Grandes Sectores	A Tempo inteiro	A Tempo parcial
Agricultura	3,1	2,3
Indústria	3,6	3,5
Serviços	6,7	6,6
<i>Homens</i>	<i>6,4</i>	<i>9,6</i>
<i>Mulheres</i>	<i>7,2</i>	<i>6,5</i>

O Quadro 4 ajuda a explicar a similaridade dos índices de participação em acções de formação das mulheres, no seu todo, no grupo etário já apresentado no Quadro 1, apesar de muito mais mulheres do que homens deste grupo etário pertencerem ao grupo da população não activa. Em 1992, 80% das mulheres com idades compreendidas entre os 34 e 44 anos trabalhavam no sector dos serviços, em comparação com apenas um pouco mais de metade de homens. Os índices de participação em acções de formação das mulheres têm por conseguinte beneficiado do facto destas exercerem uma actividade sobretudo no sector da economia que oferece os níveis mais altos de formação. Além disso, mais de 80% dos trabalhadores a tempo parcial desse grupo etário eram do sexo feminino, trabalhando no sector dos serviços, relativamente aos quais o índice de participação em acções de formação era idêntico ao do sector em geral. A posição rela-

tivamente favorável ocupada pelos trabalhadores a tempo parcial, vistos como um todo no grupo etário, conforme apresentado no Quadro 3 deve-se, por conseguinte, ao facto destes trabalhadores estarem concentrados naqueles sectores económicos em que são oferecidas maiores oportunidades de formação.

Por fim, e talvez o mais importante neste estudo dos índices de participação em acções educativas e de formação, será analisar brevemente as diferenças existentes nos vários grupos profissionais. Estas comparações são importantes porque mostram até que ponto a educação e a formação inicial poderão vir a influenciar mais tarde as possibilidades de participação em acções de formação contínua.

Os valores do Quadro 5 são extraídos do IMO de 1992. Mais uma vez refira-se que o quadro apenas mostra os índices de participação em acções de formação dos trabalhadores a tempo inteiro, no grupo etário de 35-44 anos. Mostra claramente como as acções de formação contínua são mais frequentes no grupo de trabalhadores que exercem cargos onde são muitas vezes exigidas maiores qualificações, normalmente obtidas durante a sua formação inicial. Com efeito, seria também possível demonstrar que os que têm o nível de formação mais elevado são os que mais beneficiam das acções de formação contínua ao longo das respectivas vidas profissionais.

Quadro 5
Percentagem da participação de trabalhadores a tempo inteiro, com idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos, em acções educativas ou de formação por profissão, CE - Primavera de 1992

Funcionários que trabalham na elaboração de leis e funcionários superiores	11,7
Profissões liberais	11,5
Técnicos e profissões liberais associadas	7,0
Trabalhadores administrativos	4,6
Trabalhadores de serviços e trabalhadores de vendas	3,7
Trabalhadores agrícolas qualificados e trabalhadores do sector das pescas	1,9
Artesanato e actividades comerciais associadas	2,8
Operadores de instalações e maquinaria	1,9
Profissões elementares	2,0
Total	5,5

Os números constantes do quadro são igualmente reforçados pelos dados obtidos nos inquéritos realizados em alguns países, segundo os quais são também os trabalhadores que exercem funções de nível superior os que esperam receber formação contínua, enquanto os trabalhadores que exercem profissões relativamente pouco especializadas não encaram a formação como uma característica dominante das respectivas carreiras. Uma razão plausível para isto é o facto dos trabalhadores com melhor nível de educação e formação considerarem o respectivo trabalho como uma carreira com possibilidades de progressão profissional. Em contrapartida, aqueles para quem trabalhar se resume à mera execução de uma função, a formação pode ser encarada apenas quando se torna necessário mudar de emprego.



Formação contínua a nível de empresa - um contributo para a concretização da Educação e Formação ao Longo da Vida?



Uwe Grünewald

Há 19 anos director de projectos de investigação empíricos a nível nacional e internacional nos de-

partamentos de "Investigação estrutural" e "Investigação comparativa internacional" do Instituto Federal de Formação Profissional em Berlim.

Dos quase 20 milhões de pessoas que participaram em acções de formação contínua em 1994, aproximadamente 8 milhões receberam formação profissional contínua organizada por iniciativa e com o financiamento de empresas.

Perante a importância da formação profissional contínua era natural que se investigasse a questão de saber se, e em que âmbito, essas acções seriam adequadas para satisfazer as expectativas da Comissão Europeia quanto a uma concepção da Educação e Formação ao Longo da Vida. Serve de pano de fundo a este artigo a realidade espelhada pela formação contínua a nível da empresa, com as suas condições de enquadramento específicas, limitações e possibilidades.

O artigo termina, tentando analisar em que medida o conceito desenvolvido pela Comissão em relação a uma Educação e Formação ao Longo da Vida pode gerar impulsos para definir a formação contínua no plano empresarial.

Importância e condições de enquadramento da formação contínua a nível da empresa como parte essencial da formação profissional contínua

Olhando para a globalidade da formação contínua que proporciona a base para a Educação e Formação ao Longo da Vida, podemos partir, para o ano de 1994, de um total de 19,9 milhões de participantes. Para os vários sectores parciais, as fontes disponíveis revelam os seguintes números de participantes:

Em termos globais, conforme a amplitude da definição de formação contínua a

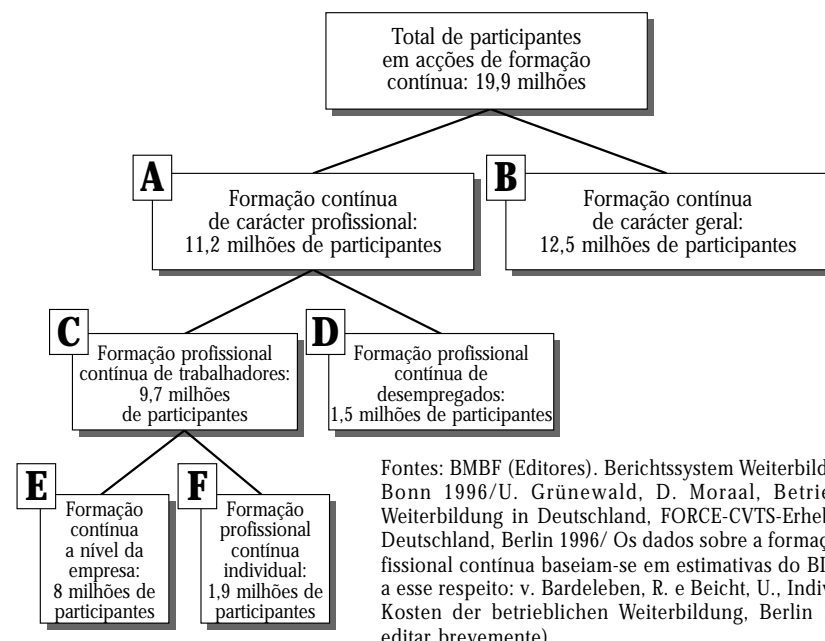
nível da empresa, participaram em 1994 entre 25% e 30% de trabalhadores em acções nesse domínio.

Um estudo sobre a formação contínua nas empresas significará, numa perspectiva global do total de formação contínua, circunscrever os dados apurados a um sector parcial (ver gráfico 1):

1. Em primeiro lugar, movimentamo-nos no campo da qualificação **profissional** (A). O sector da formação contínua geral e política (B) não foi tomado em consideração.
2. Em segundo lugar, trata-se, no caso dos participantes em acções de formação con-

O seguinte artigo tem por objecto estabelecer as relações existentes entre a concepção da Educação e Formação ao Longo da Vida, definida em termos de política da educação, cujo enquadramento foi estabelecido pela Comissão Europeia no seu Livro Branco de 1996 e ao qual é dedicado um ano de sensibilização, motivação e mobilização, e um segmento parcial específico da qualificação profissional, a formação contínua a nível de empresa.

Gráfico 1: Número de participantes nos vários sectores da formação contínua





“O horizonte do objectivo (da formação contínua na empresa) é, na maior parte das vezes, de curto prazo, a necessidade de qualificação decorre quase sempre das transformações técnicas e organizativas na empresa.”

tínua, exclusivamente de trabalhadores. A formação profissional contínua de desempregados (D) é realizada através de outras fontes de financiamento e, na maior parte das vezes, por outros promotores. A apresentação do número de participantes teve alguns problemas de cálculo, uma vez que num mesmo ano uma pessoa pode ter participado, tanto como trabalhador, como enquanto desempregado, em acções de formação profissional contínua.

3. Nas acções de formação profissional contínua (C) participam, por vezes sob a forma de financiamento misto, três financiadores ou promotores, os formandos em si, as instituições públicas (Estado, instituições municipais, entidades apoiadas pelos parceiros sociais) e as empresas. As notas expostas em seguida concentram-se nas acções de formação contínua (E) promovidas por empresas e largamente financiadas por elas. As acções de formação profissional contínua (F) organizadas na base da iniciativa individual não são aqui consideradas.

A formação contínua ao nível da empresa é caracterizada

□ por pressupor um nível básico de formação geral. A transmissão de conteúdos de formação geral é a excepção, a prática de qualificações extrafuncionais, pluridisciplinares tem vindo a adquirir considerável importância;

□ por pressupor uma formação profissional inicial: na Alemanha, a conclusão de um curso de formação profissional em regime de alternância (sistema dual) como base para a participação em acções mais desenvolvidas ou especializadas. Normalmente, espera-se que o formando já tenha uma experiência profissional de vários anos;

□ por geralmente se medir o êxito da qualificação pelos objectivos concretos da empresa. O horizonte do objectivo é, na maior parte das vezes, de curto prazo, a necessidade de qualificação decorre quase sempre das transformações técnicas e organizativas na empresa.

A formação contínua na empresa é selectiva

A exclusão generalizada de desempregados deste sector parcial da formação con-

tínua é um facto comum. A formação contínua na empresa só assume relevância no caso de co-financiamento público ou face a uma eventual recolocação do desempregado. A iniciação laboral de novos trabalhadores poderá em determinadas circunstâncias, ser a alternativa mais acessível, em termos de custos, no sentido de obter uma qualificação contínua no sistema de formação profissional escolar ou na empresa.

A exclusão de determinados grupos de trabalhadores é algo que também caracteriza a formação contínua na empresa.

Pelo menos em termos globais, esta exclusão não se rege muito pelo critério do sexo, sendo de notar que, em certos sectores, se observaram desvios muito negativos, em particular, em sectores com uma percentagem desproporcionadamente elevada de mulheres trabalhadoras.

A exclusão baseada em critérios de idade é mais visível. A partir dos 45 anos, a percentagem de participação baixa logo nitidamente.

A mais grave selecção é a que se rege pelo estatuto profissional. Apenas 7% dos trabalhadores não qualificados e semi-qualificados, mas 26% dos trabalhadores e empregados especializados e 42% dos quadros directivos, participaram em 1994 em acções de formação profissional na empresa.²

O motivo mais importante que explica o carácter de selectividade da formação profissional contínua ao nível da empresa são os objectivos específicos das próprias empresas e os motivos que estão na base do seu empenhamento, os quais têm a ver com aspectos económicos e não são, portanto, motivados por razões de política social.

Objectivos e motivos das empresas que explicam a sua oferta de formação contínua

Do ponto de vista empresarial, a formação contínua é o instrumento decisivo para o aumento da produtividade laboral. É esse também o motivo por que a percentagem de acções na proximidade do posto de trabalho aumentou claramente nos últimos 10 anos.

2) No levantamento sobre formação contínua realizado no quadro do programa de acção comunitário FORCE foram obtidos dados representativos sobre a participação em acções de formação contínua por sexo, idade e categoria profissional. Ver a este respeito: Bundesinstitut für Berufsbildung, Statistisches Bundesamt, Betriebliche Weiterbildung in Deutschland, Berlin 1995 (distribuição gratuita em alemão, inglês e francês no BIBB de Berlin)



O aumento da concorrência e as célere transformações tecnológicas e organizacionais obrigam as empresas a eliminar os seus défices de qualificação a um ritmo mais rápido e mais próximo das realidades do posto de trabalho.

Nessa medida, a Educação e Formação ao Longo da Vida, pelo menos a relacionada com os trabalhadores, em sectores laborais e funcionais centrais, é uma consequência obrigatória de uma moderna prestação de bens e serviços. Quem não estiver disposto a proceder ao permanente desenvolvimento do seu actual perfil de qualificação e aprender a lidar com uma organização laboral em mudança, tem de temer a perda do seu posto de trabalho.

Certas formas de trabalho e de aprendizagem, como o trabalho em grupo, exigem um alto grau de flexibilidade e disponibilidade de aprendizagem. Uma exclusão de trabalhadores "mais velhos" (estamos a referir-nos ao limite de idade de 45 anos) ou de trabalhadores com um conhecimento "obsoleto" (por exemplo, um conhecimento que assenta numa experiência de décadas como mestre na indústria) já há muito deixou de constituir excepção.

Oportunidades de aprendizagem especiais da formação contínua no posto de trabalho

A relevância das acções de formação contínua na empresa, a actualidade dos conteúdos transmitidos e a proximidade com o posto de trabalho em mudança são os elementos que conferem à formação contínua a nível empresarial um peso especial como forma de Educação e Formação ao Longo da Vida.

O perigo que justamente alberga a formação profissional contínua, de haver uma clivagem cada vez maior entre as qualificações transmitidas pelos promotores, distanciados da realidade económica, e entre os conhecimentos, aptidões e formas de comportamento necessárias ao mundo do trabalho, ameaça tornar-se cada vez maior.

As empresas têm múltiplas opções para planear as suas acções de formação contínua, sejam elas próximas do posto de trabalho ou dele separadas, internamente ou recorrendo a ofertas externas (ofe-

recendo-se-lhes um largo espectro de promotores, entre os quais não ocupam lugar de destaque as escolas, escolas técnicas ou superiores e universidades).

Competitividade e vantagens da formação contínua a nível da empresa

Ao contrário do que acontece com a formação profissional inicial, a formação contínua no plano empresarial traz benefícios directos às empresas que nela investem. Na maior parte dos casos as acções de formação são breves, tendo uma perspectiva de curto prazo. Elas garantem o aproveitamento do potencial de qualificação dos seus trabalhadores, tornando-o mesmo possível quando se registam mudanças técnicas e organizativas ou são introduzidas novas máquinas e equipamentos na empresa.

No passado, o proveito das acções de formação contínua para os trabalhadores da empresa consistiam essencialmente no oferecimento de maior segurança no emprego e melhoria da situação concorrencial interna.

Como às acções de formação contínua recorriam tendencialmente mais trabalhadores efectivos do que propriamente os que trabalhavam à margem, a capacidade de mercado destes trabalhadores no mercado de trabalho externo era secundária.

A transformação estrutural em muitos ramos industriais, reforçada ainda pela reestruturação da economia na antiga RDA, influenciou também, de forma negativa e duradoura, a segurança de emprego dos trabalhadores pertencentes ao quadro efectivo da empresa.

Nos casos de encerramento de empresas, os trabalhadores com longa experiência profissional e carreira de formação profissional têm grandes dificuldades em dar a conhecer de forma transparente o seu potencial de qualificação a outras empresas.

Possibilidades e limites de um aproveitamento da formação contínua a nível da empresa na concretização de um modelo de Educação e Formação ao Longo da Vida

A exposição anterior pretende demonstrar a importância quantitativa e as con-

“Do ponto de vista empresarial, a formação contínua é o instrumento decisivo para o aumento da produtividade laboral.”

“Ao contrário do que acontece com a formação profissional inicial, a formação contínua no plano empresarial traz benefícios directos às empresas que nela investem.”



“Acções de formação contínua, promovidas e financiadas pelas empresas, representam uma parte central das possibilidades de qualificação para adultos.”

“Não é necessário incentivar uma participação em acções de formação contínua na empresa.”

“A importância de promotores escolares ou universitários no quadro da formação contínua na empresa é diminuta.”

dições de enquadramento específicas da formação contínua no plano da empresa.

Acções de formação contínua, promovidas e financiadas pelas empresas, representam uma parte central das possibilidades de qualificação para adultos. No entanto, estas acções estão sujeitas a condições especiais de valorização.

Se medirmos a realidade da formação contínua empresarial em função dos cinco objectivos gerais apresentados pela Comissão Europeia no Livro Branco de 1996 e estabelecidos para uma concepção da Educação e Formação ao Longo da Vida, verifica-se o seguinte:

Objectivo 1: *Incentivo à aquisição de novos conhecimentos*

Este objectivo não tem significado estratégico para a formação contínua no quadro empresarial. Esta resulta da necessidade de adaptar os potenciais de qualificação dos trabalhadores às novas exigências laborais, a novos produtos e novos métodos de produção. As acções são, na sua maioria, orientadas para a procura e não para a oferta.

Não é necessário incentivar uma participação em acções de formação contínua na empresa. Pelo contrário, uma não participação ameaçará destabilizar a situação laboral do respectivo trabalhador, reduzindo as suas possibilidades de mobilidade dentro da empresa.

O desenvolvimento contínuo do potencial de qualificações, numa perspectiva de valorização mais de médio prazo, corresponde às concepções da Comissão, mas só espelha a realidade para uma pequena parte das acções de formação contínua na empresa.

Como além disso não existe na Alemanha, quer no plano empresarial, quer na disponibilização de ofertas externas de formação contínua (por exemplo, através das câmaras de indústria e comércio ou das câmaras de artes e ofícios), um diálogo entre empregadores e trabalhadores ou representantes dos seus interesses com vista à elaboração de concepções de conteúdo, a situação só poderá mudar a longo prazo.

A Comissão está no bom caminho se estimular, tal como aconteceu com o programa de acção FORCE na primeira metade dos anos 90, projectos transnacionais visando a elaboração de instrumentos necessários a um desenvolvimento integrado de pessoas e qualificações e apoiar a sua disseminação. Não se deve, no entanto, sobrevalorizar a importância quantitativa de tais abordagens nas empresas, nem mesmo na Alemanha.

Objectivo 2: *Aproximação entre escola e empresas*

A importância de promotores escolares ou universitários no quadro da formação contínua na empresa é diminuta. É esta a conclusão a que chega a equipa alemã que participou no levantamento europeu sobre formação contínua no quadro do programa de acção FORCE. Menos de sete por cento dos custos despendidos pelas empresas em acções de formação contínua externas e cerca de um por cento das despesas totais destinaram-se a este sector³.

A razão para o pouco aproveitamento das ofertas de qualificação disponíveis nas escolas e escolas superiores é, na maior parte das vezes, a exigua proximidade destas instituições públicas com os problemas de qualificação das empresas. Face à tendência de a formação contínua empresarial enveredar por formas de qualificação próximas da realidade do posto de trabalho, tornam-se cada vez mais raras as oportunidades de incluir as escolas ou escolas superiores na organização das acções de formação contínua nas empresas. Enquanto as empresas continuarem a demonstrar pouco interesse pelo envolvimento de escolas técnicas superiores e universidades nas questões do desenvolvimento e transmissão de qualificações, não se poderão esperar grandes mudanças, à parte de algumas excepções de cooperação como as que tiveram lugar no plano nacional com certas instituições universitárias e, no plano internacional, no âmbito do COMETT e do programa FORCE da União Europeia.

Seria interessante analisar se as experiências adquiridas por estabelecimentos de ensino público nos Países Baixos, que devido a uma nova política estatal, foram

3) Ver a este respeito: U. Grünwald, D. Moraal, Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland, Ergebnisse und kritische Anmerkungen, Berlin 1995, página 21



obrigados a financiar parte das suas próprias despesas oferecendo acções de formação às empresas, deram origem a uma maior aproximação entre escolas e meios empresariais.

Objectivo 3: *Luta contra a exclusão*

A formação contínua a nível da empresa tem por objectivo aumentar a produtividade dos trabalhadores das respectivas empresas. As empresas só estão dispostas a suportar os custos da formação contínua dos seus trabalhadores se puderem esperar um proveito empresarial directo com a sua qualificação.

Uma redução da selectividade da formação contínua a nível da empresa só se conseguiria através de um co-financiamento orientado de determinadas acções por parte de instâncias públicas ou da disponibilização de recursos financeiros através de sistemas de fundos, concebidos seja de que forma for. Perante os debates actuais sobre os valores demasiado elevados dos custos salariais indirectos na Alemanha, é altamente improvável que os empregadores estejam dispostos a dar passos nesse sentido, pois a criação de um fundo provocaria agravamentos adicionais nos custos das empresas.

Também a exclusão de grande parte dos desempregados das acções de formação oferecidas pelas empresas é algo que só se poderá resolver com acções específicas, por exemplo, do Instituto Federal do Emprego. Mesmo que muitos peritos considerem as acções de formação próximas do local de trabalho ou em regime de alternância um instrumento ideal para facilitar a reintegração de desempregados no mercado de trabalho, face à difícil situação financeira do Instituto Federal, não se prevê o desenvolvimento de novos instrumentos, de modo a que o espectro da formação contínua na empresa venha também a ser utilizado no futuro para a qualificação de desempregados.

Os projectos-modelo, ainda que confessadamente insignificantes em termos quantitativos, que, por analogia aos exemplos dinamarqueses, associam a formação contínua de trabalhadores à contratação de desempregados, parecem ser os que se encontram mais próximos de constituir uma abordagem percursora.

No quadro da iniciativa do Fundo Social Europeu, ADAPT, estão a ser experimentadas redes transnacionais neste domínio.

Objectivo 4: *Desenvolver o domínio de três línguas da Comunidade*

Por muito desejável que este objectivo seja, como base de comunicação para um processo de integração na Europa com êxito, não deixa de ser grande o fosso entre o objectivo proposto e a realidade nas empresas alemãs. Mesmo com a internacionalização é reduzido o número de trabalhadores obrigados a utilizar diariamente uma língua estrangeira comunitária, conforme foi confirmado por análises sectoriais no quadro do programa FORCE.

A solução mais frequente para resolver problemas linguísticos, originados pelo alargamento de relações com outros mercados ou da deslocalização de unidades de produção, é o recrutamento de trabalhadores que cresceram em ambiente bilingue. Neste domínio, os pequenos Estados-membros da Comunidade, em particular os países do BENELUX, encontram-se numa situação de certo vantajosa, próxima do objectivo definido pela Comissão.

A concretização da aprendizagem de **três** línguas comunitárias como base para a actividade profissional não irá ter ainda grande relevância nos próximos dez anos e só muito limitadamente poderá vir a ser estimulada no âmbito das acções de formação contínua a nível da empresa.

Nos próximos cinco a dez anos, mesmo o trabalhador com actividade bilingue nos países da União Europeia, apesar da tendência cada vez maior para a internacionalização e globalização da vida económica, continuará a constituir uma excepção, circunscrito a certos sectores-chave das empresas.

Objectivo 5: *Igualdade de tratamento tanto a nível de investimentos de capital, como de investimentos em acções de formação inicial e contínua*

A análise da formação contínua a nível da empresa, vista na óptica do investimento, constitui uma abordagem interessante, que ultrapassa o quadro do pre-

“As empresas só estão dispostas a suportar os custos da formação contínua dos seus trabalhadores se puderem esperar um benefício empresarial directo com a sua qualificação.”



“A concretização da aprendizagem de línguas comunitárias como base para a actividade profissional não irá ter ainda grande relevância nos próximos dez anos (...)”

“Uma análise para saber em que medida é que os objectivos da Comissão poderiam ser usados num processo de reestruturação ou desenvolvimento da formação contínua ao nível da empresa mostrou claramente que a lógica concepcional das acções de formação a nível da empresa só dificilmente poderá ser conciliada com objectivos globais de política de educação e social.”

sente artigo, razão pela qual se farão apenas duas observações:

□ por um lado, no plano do debate científico, a questão sobre quem é que realmente, “investe” nas acções de formação contínua na empresa, não parece ainda estar de forma alguma encerrada. Aumenta continuamente a percentagem de acções que é deslocada para os tempos livres dos trabalhadores, quer no seu papel como participantes em acções de formação, quer enquanto actividade secundária como formadores.

Além disso, relativamente ao factor de custo mais importante dos actuais levantamentos sobre formação contínua, ou seja, os custos de pessoal inerentes aos participantes das acções, ainda se faz uma distinção muito ténue entre as empresas que têm de recrutar substitutos para os participantes que tomarão parte nas respectivas acções de formação e aquelas que, na medida em que intensificam o trabalho, recorrendo ao apoio solidário dos colegas ou deslocando certas tarefas para os períodos livres, recuperam essa perda de tempo.

□ por outro lado, há que reflectir em que medida podem ser desenvolvidos instrumentos que tornem mais transparente, para todas as pessoas envolvidas, não só os frutos resultantes dos investimentos levados a cabo em acções de formação contínua, mesmo nas suas formas mais recentes de formação contínua próxima do posto de trabalho, que estão a assumir cada vez maior importância, como também a experiência profissional subsequente. Só uma certificação desses processos de aprendizagem conseguiria dar aos resultados obtidos com os investimentos na formação contínua a nível da empresa um valor de mercado e imputável.

No Reino Unido desenvolveu-se o instrumento da “accreditation of prior learning” em complemento dos NVQs modulares. Infelizmente, ainda não foram divulgados dados, indicando em que medida, pelo menos em casos pontuais, foi possível documentar e, eventualmente, certificar o resultado de processos de aprendizagem informais, bem como a aprendizagem através do trabalho.

Resumo

A concepção da Educação e Formação ao Longo da Vida, desenvolvida pela Comissão Europeia no Livro Branco de 1996, tem de poder ser medida, quanto à legitimidade dos objectivos e susceptibilidade de concretização de uma política de formação profissional orientada para esses objectivos, de acordo com a realidade da oferta de aprendizagem profissional de adultos em importantes sectores parciais da nossa sociedade.

Não é só na Alemanha que a formação contínua a nível da empresa constitui, em termos quantitativos, um desses sectores mais importantes.

Uma análise para determinar em que medida é que os objectivos da Comissão poderiam ser usados num processo de reestruturação ou desenvolvimento da formação contínua ao nível da empresa mostrou claramente que a lógica concepcional das acções de formação a nível da empresa só dificilmente poderá ser conciliada com objectivos globais de política de educação e social.

Para além daqueles objectivos que em nada contribuem para melhorar a motivação dos participantes, sendo, por isso, desprovidos de qualquer sentido no sector parcial analisado, (objectivo 1), encontram-se outros que se antecipam largamente à realidade nas empresas e estão ainda longe de serem aceites mesmo nas relações de trabalho dos “europeus profissionais” (objectivo 3).

No caso de outros objectivos, verificam-se pontos de abordagem interessantes para o desenvolvimento de instrumentos de política educativa, se forem analisados à luz das condições específicas de enquadramento da “formação contínua a nível da empresa”.

Continuar a desenvolver estes pontos de abordagem, bem como contribuir para a discussão dessas abordagens e um diálogo transnacional sobre o aperfeiçoamento da formação contínua no quadro empresarial é de eminente importância para a competitividade das empresas europeias, tendo sido essa a intenção do presente artigo.



A formação na empresa no Reino Unido - a óptica dos empregadores



Jim Hillage

Investigador principal do Instituto de Estudos sobre Emprego da Universidade de Sussex. Coordena os trabalhos do Insti-

tuto no domínio da formação pública e da política de desenvolvimento.

Formação na Grã-Bretanha

Segundo o Inquérito feito à Mão-de-obra do Reino Unido, cerca de um quarto dos trabalhadores receberam formação relacionada com o trabalho durante o período de 13 semanas até à Primavera de 1995. Entre aqueles que não receberam formação, a maior parte tinha participado em acções de formação organizadas pelo empregador, mas mais de 13 semanas antes do inquérito. Os restantes, cerca de um terço de todos os trabalhadores, afirmaram, porém, nunca ter tido acesso a acções de formação promovidas pelo actual empregador, relacionadas ou não com o trabalho.

Durante os últimos dez anos, o número de trabalhadores que receberam formação tem vindo a aumentar progressivamente. A Figura 1 analisa os dados referentes aos trabalhadores que receberam formação nas quatro semanas que antecederam o inquérito. Mostra que cerca de 8% recebeu formação em 1984, comparativamente a 15% em 1990. A partir dessa altura, houve uma estabilização do padrão durante a recessão económica. Em 1995, 13,1% dos trabalhadores no Reino Unido recebeu formação no decorrer das quatro semanas anteriores.¹

Comparações a nível internacional

As comparações a nível internacional tornam-se difíceis devido às diferentes definições e técnicas utilizadas para medir a participação em acções de educação e formação contínua, relacionadas com o trabalho, e aos diferentes sistemas de formação e educação. No entanto, os dados existentes sugerem que os trabalha-

dores no Reino Unido têm mais oportunidades de participar em acções de aprendizagem relacionadas com o trabalho, do que acontece na maioria dos países da UE, incluindo a França, a Alemanha e a Itália. Apenas a Dinamarca e os Países Baixos registaram taxas de participação mais elevadas (DfEE, 1993).

As comparações efectuadas na base dos custos de formação são igualmente difíceis. Um estudo aprofundado, em finais de 1980, estimou que a nível global da economia a Grã-Bretanha despendeu com a formação 3% do rendimento nacional (ver Ryan, 1991 e Training Agency, 1989). Embora isto pareça um dado favorável, comparado com os níveis de 1% ou 2% em países como a Alemanha e o Japão, poderá não ser uma comparação muito linear visto que aqueles países investem mais na formação inicial.

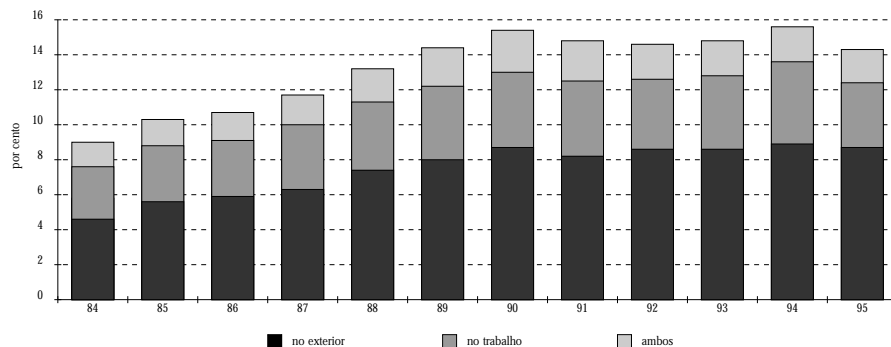
O teste chave reside nos resultados da educação e formação, isto é, nas competências e qualidades da mão-de-obra. Análises pormenorizadas de produtividade e competências comparáveis, realizadas em todos os sectores de produção e serviços sobre esta questão, levaram à conclusão de que a Grã-Bretanha tinha um défice de competências relativo, quando comparada com países como a Alemanha (ver, por exemplo, Steedman, 1989 e Prais, 1989). Ainda outros dados sugerem que o défice de competências relativo não é uniforme em todos os grupos profissionais. A um nível de qualificações/competências mais elevado, (isto é, num nível de primeiro grau), o Reino Unido regista um desempenho tão bom como os seus competidores (CERI, 1995). É nos níveis de competências intermédio e inferior que a escassez se torna mais notória. Além disso, o problema não parece ser tão agudo para quem começa a

Este artigo examina a situação actual da formação relacionada com o trabalho na Grã-Bretanha e revela que embora a maior parte dos trabalhadores no Reino Unido receba da entidade patronal um certo tipo de formação ou de aprendizagem, para muitos a formação não constitui uma actividade corrente. As acções de formação são canalizadas para os empregadores de maior dimensão do sector dos serviços e para os quadros superiores. São relativamente poucos os empregadores que abordam a formação de um modo formal ou sistemático. Uma das consequências daí resultantes para as medidas tomadas a nível oficial, é que são precisamente os trabalhadores que se deparam com um futuro mais sombrio no domínio do mercado de trabalho, isto é, os trabalhadores com menos competências, os que têm menos acesso à formação e ao ensino que, por sua vez, facilitarão a sua adaptação à contínua evolução da exigência de competências.

1) No verão de 1994 o questionário do Inquérito à Mão-de-Obra foi alterado, o que pode ter influenciado a forma como os inquiridos responderam à pergunta relativa às quatro semanas e levado a uma descontinuidade nos dados fornecidos (DfEE, 1996).



Figura 1:
Método de formação para trabalhadores em actividade, que recebem formação relacionada com o trabalho durante as últimas quatro semanas



Fonte: Inquérito à Mão-de-Obra, na Primavera de cada ano

“Os empregadores são quem mais proporciona formação relacionada com o trabalho. (...) As grandes empresas organizam mais acções de formação do que as pequenas empresas (...)”

“O nível relativamente baixo de formação no sector de produção não se deve à inexistência de necessidades (...)”

trabalhar pela primeira vez, visto que a existência de uma taxa de participação mais elevada no sistema de ensino a tempo inteiro, em anos recentes, está a conduzir a um melhor nível de qualificação para aqueles que entram de novo no mercado de trabalho (DFEE, 1996). É, pois, na mão-de-obra já activa no mercado que o problema é mais grave.

Modelo de formação

Os dados da Figura 1 mostram que a maior parte da formação se realiza fora do local de trabalho, embora tenha lugar, com mais frequência, dentro da empresa do que num estabelecimento de ensino ou de formação. Existem indicadores (como, por exemplo, a Industrial Society, 1995) de que a utilização de técnicas como o ensino à distância e a aprendizagem assistida por computador estão em crescimento.

Quem ministra formação?

Os empregadores são quem mais proporciona formação relacionada com o trabalho. As propinas de dois terços dos trabalhadores que receberam formação na Primavera de 1995 foram pagas pelo empregador. Menos de um quinto suportou as próprias despesas e cerca de 13% teve apoio estatal.

No entanto, o padrão de oferta de acções de formação não está uniformemente distribuído pelos empregadores. As grandes empresas organizam mais acções de formação do que as pequenas empresas e, de um modo geral, concedem mais apoio aos trabalhadores para fins de formação, através do pagamento de propinas, concessão de tempo livre sem redução de vencimento ou fornecimento de livros e material didáctico (ver, por exemplo, Metcalf et al. 1994). As empresas mais pequenas tendem a optar pela formação informal relacionada com o trabalho e pela formação prestada pelo Estado. No entanto, alguns indicadores sugerem que o nível e o carácter da formação prestada em empresas pequenas varia consoante o sector da indústria e que a existência de um sistema informal não significa necessariamente que seja inferior em termos de resposta às necessidades da empresa ou dos trabalhadores (Abbott, 1993).

Todavia, não é apenas a dimensão mas também o tipo de organização que parece ser importante para explicar o facto de um empregador proporcionar ou não acções de formação aos seus trabalhadores. Dench (1993) verificou que a maioria dos que não facultavam formação eram empresas pequenas que tinham um só estabelecimento ou que faziam parte de uma organização pequena. Por conseguinte, era menos provável que anunciassem um aumento das suas actividades do que as grandes empresas.



O tipo das acções de formação também varia de forma significativa consoante o sector da indústria. Os valores da Figura 2 mostram que cerca de 20% dos trabalhadores nos sectores da administração pública, saúde e educação receberam formação, enquanto que no sector da indústria transformadora ou na construção isso acontece a apenas 10%. Os serviços financeiros, energia e água são outros sectores em que o número de acções de formação excede a média. O nível relativamente baixo de formação no sector de produção não se deve à inexistência de necessidades, uma vez que os empregadores nestes sectores da indústria geralmente anunciam ter mais falta de competências do que os sectores de serviços públicos e privados.

Quem recebe formação

No local de trabalho o acesso à formação varia consoante a profissão. Os trabalhadores que desempenham funções de grande especialidade, técnicas e de gestão tiveram mais acesso a acções de formação nas quatro semanas que antecederam o inquérito do que os trabalhadores manuais (ver Figura 3). Não só o acesso à formação diminui com a posição profissional, como também a natureza da formação ministrada varia, centrando-se em considerações mais de curto prazo e mais relacionadas com o trabalho. Metcalf (1994) verificou que as pessoas em funções de nível mais elevado tinham mais

acesso a acções de formação, por questões de promoção e por outras razões não específicas da função, do que aqueles que ocupavam funções de nível inferior. Embora isto se devesse em parte a necessidades de formação objectivas ligadas à função e à progressão, a oferta de formação era também influenciada por considerações mais subjectivas e estereotipadas da importância de um indivíduo. Isto sugere a possibilidade de existir uma não coincidência de pontos de vista do empregador e do trabalhador sobre se o nível de formação ministrada é ou não suficiente. Gallie e White (1993) verificaram existir um défice em termos de formação, nomeadamente, em grupos menos especializados, em que o número daqueles que desejam receber formação excede o dos que esperam ter acesso a ela. Um inquérito recente realizado pelo sindicato de "Manufacturing, Science and Finance" (MSF, 1995) revelou que 91% dos seus membros estavam interessados em receber formação complementar. Existem suficientes indicadores de que a procura de acções de formação por parte da força de trabalho não é satisfeita.

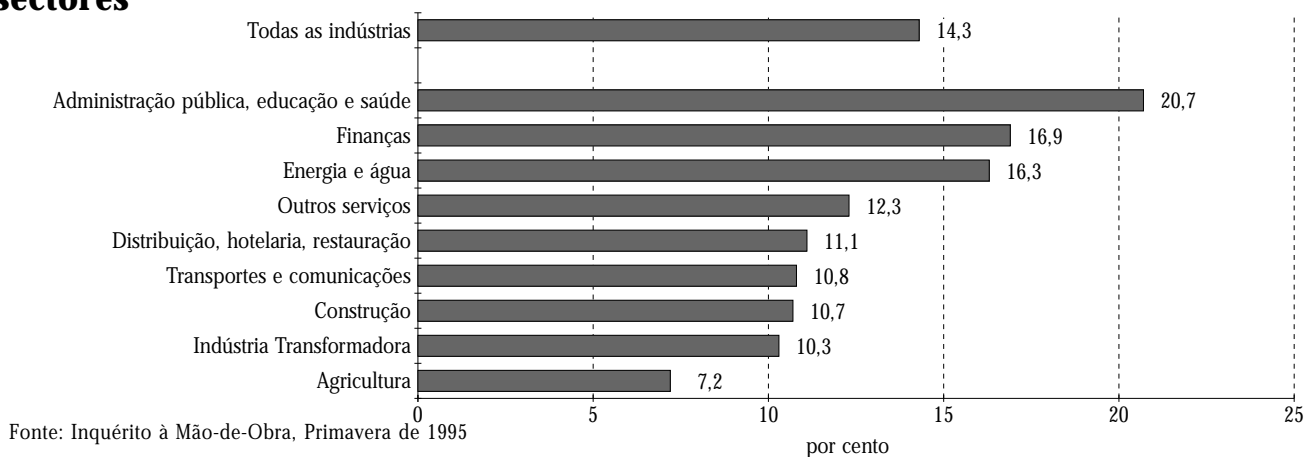
De uma maneira geral, os homens e as mulheres têm idêntico acesso à formação, embora haja a tendência para os homens obterem mais formação (em termos de duração média da acção). Existe uma certa variação consoante o sector e a profissão, tendo os homens mais possibilidades do que as mulheres de receber formação nos sectores industriais que mais ministram formação, enquanto as mulhe-

"Existem suficientes indicadores de que a procura de acções de formação por parte da mão-de-obra não é satisfeita."

"De uma maneira geral, os homens e as mulheres têm idêntico acesso à formação, embora haja a tendência para os homens obterem mais formação (...)"

"Os trabalhadores mais novos têm mais probabilidades de receber formação do que os colegas mais velhos."

Figura 2:
Trabalhadores que receberam formação relacionada com o trabalho nos vários sectores





“Os trabalhadores a tempo parcial têm menos possibilidades de receber formação do que os que trabalham a tempo inteiro.”

“As razões que se prendem com a dimensão, o sector e a profissão explicam apenas parcialmente os diferentes padrões de formação ministrada no Reino Unido. Mais importante ainda é a influência exercida pelas mutações do meio em que os empresários operam e a forma como respondem em termos de novos produtos e serviços, práticas de trabalho e aplicação de novas tecnologias.”

res têm mais possibilidades do que os homens de receber formação em profissões onde a formação é mais corrente.

Os trabalhadores mais novos têm mais probabilidades de receber formação do que os colegas mais velhos. A Figura 4 mostra que 20% dos trabalhadores com menos de 20 anos receberam formação. De uma maneira geral, os trabalhadores com mais de 40 anos tiveram menos oportunidades de receber formação do que a média.

Os trabalhadores a tempo parcial têm menos possibilidades de receber formação do que os que trabalham a tempo inteiro. Por exemplo, segundo o Inquérito à Mão-de-Obra (Verão de 1995), 8% dos trabalhadores a tempo parcial participaram em acções de formação relacionadas com o trabalho nas quatro semanas que antecederam o inquérito, contra 14% de trabalhadores a tempo inteiro.

A formação concentra-se, portanto, numa determinada percentagem da mão-de-obra, sobretudo nos jovens trabalhadores a tempo inteiro que desempenham funções de gestão e de elevado grau de especialidade. Não obstante o aumento do número de acções de formação no Reino Unido nos últimos anos, um grande número de pessoas continua a não beneficiar dessa formação. Cerca de 30% a 40% da população em idade activa não espera participar em nenhuma acção

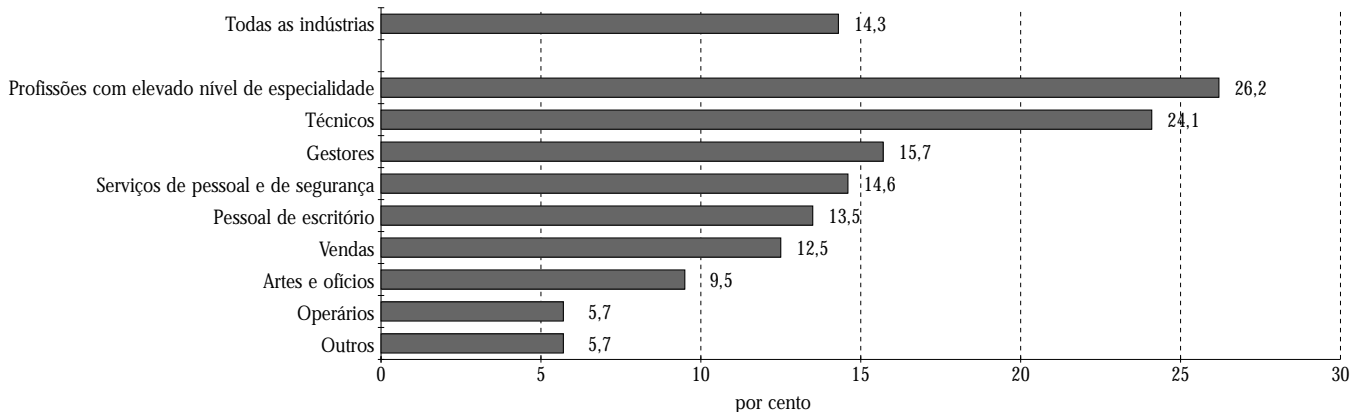
educativa ou formação complementar e apenas 7% dos que têm mais de 25 anos estão ainda empenhados em obter uma qualificação.

Por que motivo os empregadores ministram formação?

As razões que se prendem com a dimensão, o sector e a profissão explicam apenas parcialmente os diferentes padrões de formação ministrada no Reino Unido. Mais importante ainda é a influência exercida pelas mutações do meio em que os empresários operam e a forma como respondem em termos de novos produtos e serviços, práticas de trabalho e aplicação de novas tecnologias.

Um exemplo do primeiro caso são a saúde e a segurança. O tipo mais comum de formação não relacionada directamente com o trabalho é a formação nas áreas da saúde e segurança (PAS, 1995). Existem indicadores de que o número de acções de formação nas áreas da saúde e segurança aumentou nos últimos anos em resultado de regulamentação inspirada na União Europeia relativa a riscos dominantes tais como o uso de ecrãs e manuseamento manual. Para responder aos requisitos da nova regulamentação, os empregadores têm ministrado formação a gestores em técnicas de controlo e sensi-

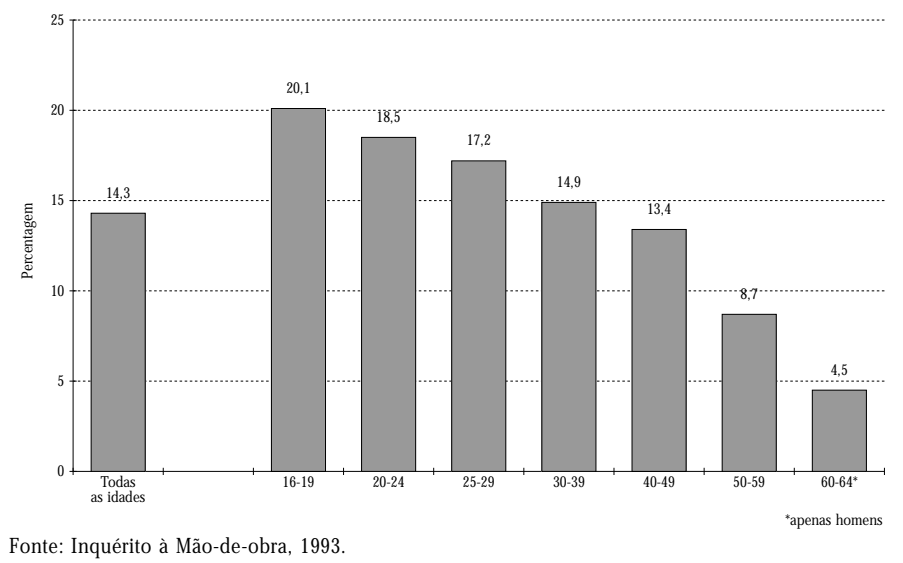
Figura 3: Trabalhadores que receberam formação relacionada com o trabalho, nas várias profissões



Fonte: Inquérito à Mão-de-Obra, Primavera de 1995



Figura 4: Classificação por idades dos trabalhadores que beneficiam de uma formação relacionada com o trabalho



bilizam todos os trabalhadores para as questões relacionadas com a saúde e a segurança no local de trabalho (Industrial Society, 1995).

Como exemplo do segundo caso, Williams (1996), num inquérito recente, levado a cabo no sector dos transportes no Reino Unido, verificou que a reciclagem do pessoal relativamente a novos produtos e serviços e a sua formação sobre como utilizar o novo equipamento eram consideradas a razão mais importante para ministrar formação.

Dench (1993) verificou a existência de uma forte ligação entre mudanças ocorridas no local de trabalho e a oferta de formação. Muitos dos empregadores incluídos no seu estudo que proporcionaram formação ou assinalaram o aumento das respectivas acções de formação, haviam introduzido alterações quer nas práticas do local de trabalho, estruturas organizacionais, tecnologias ou equipamento utilizado, quer nos produtos ou serviços fornecidos. A necessidade de melhorar os padrões de qualidade constituiu o tema comum subjacente à resposta a estas alterações.

No entanto não é apenas a existência da mudança que parece ser importante, mas também a forma como os empregadores reagem a essa mudança. Depende, de um modo especial, da adopção de uma abor-

dagem dinâmica ou estratégica, ou da adopção ad hoc de uma atitude mais pragmática. Diversos estudos (por exemplo, Felstead e Green, 1993, Metcalf, 1994, Dench, 1993) estabelecem uma distinção entre as duas abordagens como factor primordial determinante na oferta de formação.

As organizações mais estratégicas (isto é, as que tentam controlar a área em que operam e antecipam a mudança) parecem, segundo Metcalf, providenciar mais formação per se, e sobretudo mais formação aos trabalhadores que ocupam posições de nível mais baixo. Embora isto se devesse, em parte, ao facto dessas organizações enfrentarem um maior número de mudanças ao responderem de forma dinâmica às alterações do mercado e a outras mudanças, reflectia que acreditavam mais na necessidade de ter pessoal com melhor formação, bem como nos benefícios da formação.

As estratégias dos empregadores face à formação

Com base numa análise da bibliografia e dos nossos próprios trabalhos nesta área, poderemos tirar algumas conclusões relativamente às abordagens gerais da formação e do desenvolvimento das competências da mão-de-obra, adoptadas

“Empregadores - não formadores - que quando muito só proporcionam uma limitada formação formal aos seus trabalhadores.”

“Empregadores - formadores ad hoc, formal ou informais que proporcionam formação, a fim de responder a necessidades específicas (...)”

“Formadores formais e sistemáticos - estes empregadores adoptam um abordagem mais formal, até mesmo estratégica, da formação (...)”



“Organizações de aprendizagem - (...) organizações que proporcionam aos seus trabalhadores um vasto leque de oportunidades de formação formal e de acções educativas (relacionadas ou não com a profissão).”

pelos empregadores no Reino Unido. Em termos gerais, parecem existir quatro tipos predominantes de empregador, que se podem caracterizar da seguinte forma:

Empregadores - não formadores - que quando muito só proporcionam uma limitada formação formal aos seus trabalhadores. Apoiam-se sobretudo em pessoal experiente com competências adquiridas ao longo de muitos anos de execução das tarefas que lhes são exigidas e recrutam pessoal novo que já possui o nível de competências exigido.

Empregadores - formadores ad hoc ou informais que proporcionam formação formal, a fim de responder a necessidades específicas como, por exemplo, a introdução de um novo processo ou tecnologia, ou para fazer face às necessidades de um trabalhador recém-recrutado, ou ainda a pedido de trabalhadores em posições-chave. Embora algumas das acções de formação possam conduzir à qualificação, essa não será a norma. Toda a outra formação ministrada é informal e não planificada, baseando-se em intervenções ad hoc por parte de trabalhadores mais experientes. Este grupo caracteriza-se por uma ausência de sistemas formais (como, por exemplo, planos de formação, avaliação da formação, etc.). Parte da formação realizada por este grupo poderá não estar claramente relacionada com a actividade da empresa ou com as necessidades dos trabalhadores.

Formadores formais e sistemáticos - estes empregadores adoptam um abordagem mais formal, até mesmo estratégica, da formação, tendo, de um modo geral, planos de formação e sistemas de identificação das necessidades de formação e de avaliação da formação ministrada. Organizam acções de formação, relacionadas ou não com o trabalho, de acordo com as necessidades identificadas na empresa. Há fortes probabilidades dos gestores de produção e os gestores especialistas em formação identificarem juntamente com todos os trabalhadores as necessidades de formação existentes e respectiva concretização.

Organizações de aprendizagem - este termo tem sido utilizado de forma diversa para descrever uma série de conceitos organizacionais (ver Guest 1995). No seu

sentido mais ambicioso, refere-se a organizações que se encontram em contínua transformação e evolução tal como os seus trabalhadores que trabalham e aprendem de forma contínua, a fim de se adaptarem às novas circunstâncias. Aqui atribuímos um significado mais modesto ao termo e usamo-lo para descrever organizações que proporcionam aos seus trabalhadores um vasto leque de oportunidades de formação formal e de acções educativas (relacionadas ou não com a profissão). Reconhecem também que as competências são adquiridas através de meios menos fo-mais tais como projectos, orientação e supervisão, bem como técnicas de ensino à distância. No entanto, distinguem-se não apenas no âmbito das oportunidades de aprendizagem que proporcionam, mas também nos seus objectivos. Os trabalhadores aprendem a enfrentar tanto as necessidades futuras como as presentes, e isso tanto para o seu próprio desenvolvimento como para os requisitos da actividade.

É claro que nem todos os empregadores se enquadram perfeitamente numa das quatro tipologias. Na realidade, alguns adoptam estratégias diferentes para grupos diferentes de pessoal, tratando, por exemplo, os quadros técnicos ou de chefia de forma diferente do restante pessoal. No entanto, é provável que a maior parte dos empregadores na Grã-Bretanha se enquadre num dos primeiros dois tipos. Poucos adoptam a terceira abordagem, assim como são poucos os que atingiram os padrões do Investidor em Recursos Humanos (ver adiante). Menos de 5% dos trabalhadores trabalham em organizações que atingiram o estatuto de Investidor. São ainda menos aqueles que se enquadram no nosso último modelo de organização de aprendizagem, embora um número de organizações de dimensão diversa declare aspirar esse objectivo.

Implicações na política oficial

Vimos que a formação relacionada com o trabalho na Grã-Bretanha privilegia os trabalhadores em funções de elevado grau de especialidade e de chefia, mais novos e trabalhando a tempo inteiro. Grandes



faixas da mão-de-obra, sobretudo a que executa trabalhos que não requerem qualquer especialização ou então apenas uma semi-qualificação, têm um acesso muito limitado a oportunidades de aprendizagem no trabalho. No entanto, esses trabalhos têm vindo a diminuir, sendo provável que assim continue. Além disso, um número significativo dos trabalhos que ainda se mantêm irão provavelmente exigir um nível de competência mais elevado. Cerca de metade dos trabalhadores que desempenham funções manuais, que requerem ou não uma especialização, referem uma exigência crescente de competências (PSI, 1993). Tem-se sobretudo, registado um crescente aumento da polivalência, esperando-se que os trabalhadores desempenhem uma série de tarefas de maior ou menor nível e sejam mais autónomos.

A resposta da política oficial à questão dos actuais níveis de competência na população adulta tem-se concentrado em três níveis.

Primeiro o Governo reformou o sistema de qualificações profissionais, estando a introduzir o *"National Vocational Qualifications"* (NVQ), um sistema novo concebido para aumentar a aceitação da formação baseada na qualificação, tornando-a mais acessível e dotando-a de maior capacidade de transferência e progressão entre e dentro das áreas de competências profissionais. No entanto, a aceitação individual no âmbito do ensino formal e no local de trabalho tem sido até agora lenta.

Por outro lado, as entidades que ministram formação e os estabelecimentos de ensino complementar e superior têm sido incentivados a demonstrar maior capacidade de resposta à procura do mercado de trabalho, quer da parte de empregadores quer da parte dos indivíduos, tornando os seus cursos mais acessíveis.

Em segundo lugar, o Governo tem prosseguido uma política de exortação e exemplificação através de instrumentos como:

Objectivos Nacionais para a Educação e Formação - incluindo Objectivos Ao Longo da Vida que cobrem os níveis da competência da mão-de-obra no ano 2000

Investidores em Recursos Humanos - padrões nacionais para as acções de formação e desenvolvimento dos empregadores

Prémios Nacionais de Formação - para reconhecer a excelência e a inovação da formação no local de trabalho.

Por fim, existe um número limitado de intervenções no mercado, por parte do Estado, visando corrigir imperfeições específicas - abrangendo tanto empregadores, principalmente empresas pequenas, como indivíduos, através de mecanismos de apoio tais como Empréstimos para Desenvolvimento de Carreiras.

O Estado pode regozijar-se com a melhoria da formação na Grã-Bretanha nos últimos dez anos, que se traduziu por um maior número de acções de formação e pela obtenção de níveis mais elevados de competências. No entanto, não é completamente evidente que o progresso seja suficiente para produzir um impacto significativo na posição concorrencial do país, a nível geral, atingindo, por exemplo, os Objectivos Nacionais estabelecidos para o milénio e, sobretudo, resolvendo a séria e talvez crescente polarização das oportunidades de aprendizagem e respectivos resultados.

A promoção de maior número de acções educativas e de formação relacionadas com o trabalho parece ser um elemento-chave em qualquer política futura. Isso significa incentivar maior número de empregadores a abordarem a formação de um modo mais formal/sistemático, devendo-se incluir aqui também a "organização de aprendizagem". Os indicadores das avaliações de Investidores em Recursos Humanos apontam no sentido de que essa abordagem teria um impacto positivo na formação de grupos menos especializados (Spillsbury, 1995).

Um certo número de ideias têm sido sugeridas (por exemplo, Layard, 1994, Senker, 1994), tendendo a dividir-se em três grandes áreas:

□ primeiro, o regresso a uma certa forma de taxa de formação, com que os empregadores teriam de contribuir para um fundo de formação central, possivelmente dividido por sectores;

"A promoção de maior número de acções educativas e de formação relacionadas com o trabalho parece ser um elemento-chave em qualquer política futura."

"(...) mais recentemente, o interesse da política oficial tem-se centrado na criação de contas de aprendizagem individuais, para as quais contribuem os empregadores e o Estado, podendo os indivíduos retirar verbas das mesmas para financiar acções de formação aprovada (...)"



□ em segundo lugar, incentivando os empregadores a atingir os padrões de Investidor em Recursos Humanos através, por exemplo, de reduções ou isenções fiscais, etc;

□ em terceiro lugar, e mais recentemente, o interesse da política oficial tem-se centrado na criação de contas de aprendizagem individuais, para as quais contribuem os empregadores e o Estado,

podendo os indivíduos retirar verbas das mesmas para financiar acções de formação aprovada (por exemplo, a fim de obter uma qualificação profissional).

Na ausência de outras melhorias no desempenho da formação no Reino Unido, é provável que o próximo Governo, independentemente do seu quadrante político, examine pelo menos algumas destas ideias.

Bibliografia

Abbott B, 'Training Strategies in Small Service Sector Firms: Employer and Employee Perspectives', *Human Resource Management Journal*, Vol. 4 No.2, Winter 1993/94

Centre for Educational Research and Innovation (CERI), 1995 *Education At A Glance: OECD indicators*, OCDE, Paris, França

Dench S, 1993, *The Employers' Manpower and Skills Practices Survey: Why Do Employers Train?*, Employment Department Social Science Research Branch, Working Paper No. 5, Department for Education and Employment, Londres, RU

DfEE, 1993, *Training Statistics, 1993*, Department for Education and Employment, Londres, RU

DfEE 1996, *Labour Market and Skill Trends*, Department for Education and Employment, Londres, RU

Felstead A and Green F, 1993, *Cycles of Training? Evidence from the British Recession of the Early 1990s*, University of Leicester, Leicester RU

Gallie D and White M, 1993 *Employee commitment and the skills revolution*, Policy Studies Institute, Londres, RU

Guest D and MacKenzie Davey K, *The learning Organisation: Hype or Help?*, Career Research Forum, Londres RU

Industrial Society, 1995, *Training Trends 15*, Julho de 1995, Industrial Society, Londres, RU

Layard R, Mayhew K and Owen G, 1994, *Britain's Training Deficit* Centre for Economic Performance, Avebury

Manufacturing, Science and Finance (MSF), 1995, *Experiences of Vocational Education and Training*, MSF, Londres, RU

Metcalf H, Walling A and Fogarty M, *Individual Commitment to Learning*, Employers' Attitudes,

Employment Department Research Series No. 40, Department for Education and Employment, Londres, RU

Policy Studies Institute (PSI), 1993 *Employment in Britain* Survey Policy Studies Institute, Londres, RU

Prais S, Jarvis, V and Wagner K, 'Productivity and Vocational Skills in Services in Britain and Germany: Hotels', *National Institute Economic Review* No. 130, Novembro de 1989, NIESR, Londres RU

Public Attitude Surveys (PAS), 1995, *Skills Needs in Britain 1995*, PAS High Wycombe, RU

Ryan P, 'How Much Do Employers Spend on Training? An Assessment of the Training in Britain' Estimates', *Human Resource Management Journal*, Vol. 1 No. 4, Verão de 1991

Senker P, *Training Levels in Four Countries: Implications for British Industrial Training Policy*, report to the Engineering Authority, Outubro de 1994

Spilsbury M, Moralee J, Hillage J and Frost D, 1995, *Evaluation of Investors in People in England and Wales' Report No. 289* Institute for Employment Studies Brighton, RU

Steedman H and Wagner K, *Productivity Machinery and Skills: Clothing Manufacture in Britain and Germany*, *National Institute Economic Review* No. 128, Maio de 1989, NIESR, Londres, RU

Training Agency, 1989, *Training in Britain: A Study of Funding, Activity and Attitudes*, Sheffield, RU

Williams M, Hillage J, Hyndley K, 1996, *Employment and Training in the Travel Services Industry*, a report to the Travel Training Company from the Institute for Employment Studies, Brighton RU (por publicar).



As formações contínuas por iniciativa individual, em França: declínio ou ressurgimento?

A visão da evolução das sociedades europeias, apresentada pelo Livro Branco da União Europeia "Aprender e ensinar: rumo à sociedade cognitiva", dá especial primazia às aprendizagens, ao acesso à aquisição de competências e ao conhecimento, enquanto factores determinantes de uma adaptação do conjunto europeu à globalização das economias, às mudanças tecnológicas e sociais. Esta visão resulta de uma determinada orientação política: a Aprendizagem ao Longo da Vida. A Aprendizagem ao Longo da Vida não designa apenas a necessidade de articular, ao longo da vida, a formação, a educação e as outras actividades sociais ou económicas. Na perspectiva europeia, esta questão assume contornos específicos.

Em primeiro lugar, é dada especial atenção à responsabilidade, à motivação e à iniciativa de todos os indivíduos na aquisição de saberes e de competências. O indivíduo deve tornar-se interveniente da sua própria formação, isto é, deve ser capaz de tomar iniciativas e fazer as opções que considere necessárias.

Em segundo lugar, a Aprendizagem ao Longo da Vida é apresentada como uma resposta ou uma contrapartida às evoluções do emprego. Uma maior flexibilidade do mercado de trabalho e do emprego no seio das empresas exigiria uma maior mobilidade e uma constante adaptação do indivíduos em termos de competências e de saberes adquiridos.

Por último, o advento da sociedade da informação e das suas tecnologias criou uma multiplicação das formas de aquisição dos saberes, tanto a nível da sociedade como das formações (instrumentos multimedia ao serviço da formação). A

Aprendizagem ao Longo da Vida seria, assim, de algum modo, um ideal a atingir, hoje mais facilmente acessível graças às transformações no acesso à informação e ao conhecimento.

Nesta perspectiva, constituirá a Aprendizagem ao Longo da Vida uma realidade para a qual caminhamos? As mudanças que hoje, como no passado, afectam o mercado de trabalho e os sistemas de formação reforçam o papel da iniciativa individual no acesso à formação profissional contínua? Serão as evoluções do mercado de trabalho, a flexibilidade e a crescente precariedade acompanhadas do desenvolvimento das formações profissionais contínuas? Melhor dizendo, a Aprendizagem ao Longo da Vida é impulsionada ou, pelo contrário, dificultada pelo movimento real dos sistemas de formação e de emprego? E quais os obstáculos?

Este artigo procura dar resposta a estas questões, circunscrevendo a análise ao caso da França e dando especial atenção à evolução do papel da iniciativa individual na formação e à articulação entre o mercado de trabalho e a formação profissional.

A importância das formações por iniciativa individual

Nos últimos trinta anos, a formação profissional inicial ou contínua conheceu, em França, um desenvolvimento considerável.

Este desenvolvimento da formação profissional contínua insere-se no contexto de um acordo de 1970 entre os parceiros

Jean-François Germe

Professor das Universidades do Conservatório Nacional das Artes e Ofícios, Paris.

François Pottier

Responsável pelo Observatório dos estudos e carreiras do Conservatório Nacional das Artes e Ofícios.

Em França, a formação profissional contínua conheceu um desenvolvimento considerável nos últimos vinte anos. Este desenvolvimento resultou, essencialmente, da iniciativa das empresas ou do Estado, no âmbito das políticas de inserção profissional. Em contrapartida, continua a ser minoritário o papel da iniciativa individual no acesso à formação. É paradoxal verificar que a população com maior mobilidade e que melhor se integrou na evolução do mercado de trabalho enfrenta maiores dificuldades de acesso à formação profissional do que a população estável no seio das empresas. Torna-se necessária uma evolução das condições de emprego e da oferta em termos de formação, para que a formação ao longo da vida possa acompanhar os percursos profissionais da população activa, hoje tão diversificados.



“Este desenvolvimento da formação profissional contínua insere-se no contexto de um acordo de 1970 entre os parceiros sociais e de uma lei (1971).”

“A lei de 1971 sobre a FPC contribuiu para dinamizar a formação dos assalariados, como forma de dar resposta às necessidades de formação das empresas. (...) trata-se sobretudo de formações de curta ou muito curta duração (...) que visam promover a adaptação dos assalariados aos seus postos de trabalho.”

“Paralelamente (...) o aumento do desemprego a partir de finais dos anos 70 e as crescentes dificuldades da inserção profissional dos jovens conduziram a um desenvolvimento dos programas de formação destinados a jovens e a adultos em dificuldade no mercado de trabalho, por iniciativa do Estado ou das Regiões (...)”

1) “Genèse d’une loi et stratégie du changement”, Jacques Delors. Formation emploi N° 34. Abril-Junho de 1991. CEREQ. Documentation Française. p. 31.

sociais e de uma lei (1971). De acordo com o seu principal inspirador, Jacques Delors, a política de formação permanente, que institui a aplicação da lei, tem como objectivos, nomeadamente, permitir “a cada homem e a cada mulher fazerem face às mudanças, mais ou menos previsíveis, da vida profissional ... e contribuir para lutar contra a desigualdade de oportunidades”¹.

O objectivo de promover a adaptação à mudança passa pelo compromisso de participação das empresas no financiamento da formação profissional contínua (lei de 1971), garantindo o pagamento dos salários durante a formação, bem como as despesas com as actividades pedagógicas (actualmente 1,5% da massa salarial ilíquida). As empresas podem satisfazer este compromisso, quer organizando a formação dos seus assalariados no âmbito de um plano de formação negociado com os representantes do pessoal da empresa, quer pagando junto de uma entidade mutualista o montante correspondente, o que permitirá realizar acções de formação dirigidas sobretudo a pequenas e médias empresas.

O segundo objectivo, a igualdade de oportunidades, é posto em prática no âmbito de um direito laboral que permite aos assalariados seguirem uma formação durante o horário de trabalho, por sua própria iniciativa. Trata-se do *Congé Individuel de Formation* (Licença Individual de Formação) (CIF, instituído em 1976), que proporciona aos assalariados a possibilidade de se ausentarem para fins de formação, sem quebra do contrato de trabalho, beneficiando do pagamento de uma parte essencial da sua remuneração e do reembolso dos custos de formação. Outros mecanismos surgiram no âmbito deste objectivo. Trata-se, sobretudo, da oferta de formação dita “de promoção social” que, sendo financiada pelo Estado, propõe uma oferta de formações, frequentemente com direito a diploma, que os indivíduos podem seguir livremente, por sua iniciativa, fora do horário de trabalho. As formações superiores propostas pelo Conservatório Nacional das Artes e Ofícios, em toda a França, são disso um exemplo típico. A aplicação do objectivo da igualdade de oportunidades proporciona aos indivíduos que não puderam, ou não pretenderam, continuar a

sua formação inicial, a possibilidade de aprofundarem a sua formação geral ou profissional, frequentemente aprovada através da concessão de um diploma idêntico aos diplomas emitidos para a formação inicial e cuja posse deve, em princípio, conduzir a uma considerável progressão em termos profissionais e sociais. A promoção social constitui uma prova *a contrario* do reconhecimento do papel determinante e crescente da formação inicial no acesso à hierarquia das diferentes categorias socioprofissionais.

O desenvolvimento da formação profissional contínua

A lei de 1971 sobre a FPC contribuiu para dinamizar a formação dos assalariados, como forma de dar resposta às necessidades de formação das empresas. O número de estagiários financiados pelas empresas duplicou em quinze anos, de 2 milhões, em 1980, para 4 milhões, em 1994. As dotações financeiras em causa são consideráveis: 47 mil milhões de francos, em 1994 (custos de funcionamento da formação e de remuneração dos estagiários). Estas despesas representam 3,33% da massa salarial das empresas com mais de 10 assalariados, o que representa o dobro do montante legalmente obrigatório. No entanto, trata-se sobretudo de formações de curta ou muito curta duração (a duração média dos estágios previstos nos planos de formação das empresas é de 42 horas) que visam promover a adaptação dos assalariados aos seus postos de trabalho.

Paralelamente a esta progressão dos esforços de formação desenvolvidos pelas empresas, o aumento do desemprego a partir de finais dos anos 70 e as crescentes dificuldades da inserção profissional dos jovens conduziram a um desenvolvimento dos programas de formação destinados a jovens e a adultos em dificuldade no mercado de trabalho, por iniciativa do Estado ou das Regiões. Estes programas abrangem actualmente dois milhões de pessoas, contra um milhão há quinze anos atrás. Uma vez mais, as dotações financeiras em jogo são consideráveis: 33,3 mil milhões de francos, em 1994. A duração média das formações é superior à das formações anteriores: cerca de 280 horas.



Deste modo, no que diz respeito apenas às acções de formação profissional contínua, cerca de 6 milhões de indivíduos frequentam anualmente estágios de formação financiados pelo Estado ou pelas empresas, para uma população activa de assalariados que ronda os 18 milhões de indivíduos.

As formações por iniciativa individual

Qual é a situação no que diz respeito às formações por iniciativa de adultos, realizadas fora do horário de trabalho ou graças à licença individual de formação?

As licenças individuais de formação (CIF) beneficiavam, em 1994, 38 200 pessoas. A sua duração média era de 1 075 horas e os custos rondavam, em média, os 114 000 francos². Mas a população adulta que frequenta uma formação por iniciativa própria excede largamente a população que beneficia de uma licença individual de formação, podendo ser hoje avaliada em, pelo menos, 500 000 pessoas. A estimativa é difícil e envolve uma análise dos públicos das diversas instituições de formação existentes.

Assim, mais de 160 000 pessoas inscritas nas universidades, ou seja, cerca de 12% dos efectivos, são adultos que seguem os cursos universitários tradicionais ou que se encontram inscritos a título pessoal em estágios de formação contínua. O Conservatório Nacional das Artes e Ofícios (CNAM), que representa o mais antigo organismo de cursos nocturnos de formação superior para adultos, conta com mais de 90 000 pessoas em Paris e nos cerca de cinquenta centros associados existentes na província, ou nos seus institutos profissionais especializados (PIEUCHOT, 1996). Os liceus profissionais do Ministério da Educação Francês, organizados em redes locais (as redes GRETA), asseguram, a pedido das empresas, uma parte importante da formação de adultos, operários ou empregados. Mas, em 1993, registaram a inscrição de mais de 35 000 adultos que procuravam adquirir formação por sua própria iniciativa. Muitos municípios organizam também formações profissionais. Assim, por exemplo, Paris organiza, há décadas, cursos nocturnos num amplo conjunto de actividades profissionais,

culturais ou artísticas. Recentemente, estes cursos contavam mais de 25 000 indivíduos (NICOLAS & TREMBLAY, 1996). Por fim, uma grande diversidade de associações culturais, profissionais, sindicais ou políticas asseguram um grande número de horas de formação junto de um público diversificado. Só as *Associations Philotechniques* de Paris e arredores contam, nos seus cursos de formação, mais de 10 000 indivíduos por ano. Além disso, mais de 200 000 pessoas inscrevem-se, por iniciativa pessoal, em cursos por correspondência, no *Centre national d'enseignements à distance* (CNED). Trata-se, na maior parte dos casos, de jovens que abandonaram prematuramente o sistema educativo e que desejam obter um diploma superior, ou apresentar-se a um dos inúmeros concursos da função pública.

Seis milhões de pessoas, de um lado, contra meio milhão, do outro: a importância relativa da formação contínua por iniciativa individual no conjunto da formação contínua é reduzida e tende a diminuir. Representando, em 1980, cerca de um quarto dos estagiários, hoje não constitui mais de 8% (BERTON, 1996).

Estes 500 000 indivíduos possuem características bastante distintas das da população de indivíduos que seguem uma formação no seio da sua empresa, ou no âmbito dos programas de luta contra o desemprego. Trata-se de um público dotado de especial mobilidade no mercado de trabalho. O ingresso nestas formações resulta apenas da iniciativa individual e as suas motivações só podem ser compreendidas em termos de um projecto profissional individual cuja realização utiliza a formação como um recurso. A iniciativa individual pode, por vezes, desempenhar um papel no plano das formações financiadas pelas empresas, bem como no âmbito das formações dos programas de combate ao desemprego. Este papel é, porém, apenas marginal. Em particular, as formações relacionadas com a gestão dos recursos humanos nas empresas visam, prioritariamente, promover uma maior adaptação dos indivíduos às necessidades da empresa e do posto de trabalho que ocupam e raramente se organizam em função das necessidades dos percursos profissionais dos indivíduos. O papel da iniciativa individual é mais im-

“(...) a importância relativa da formação contínua por iniciativa individual no conjunto da formação contínua é reduzida e tende a diminuir. (...) O ingresso nestas formações resulta apenas da iniciativa individual e as suas motivações só podem ser compreendidas em termos de um projecto profissional (...)”

² O CIF abrangia 21 000 indivíduos em 1986, 25 600 em 1990 e 30 000 em 1992.



“(...) a actual organização da formação contínua por parte da empresa facilita a formação destinada aos assalariados mais estáveis e mais qualificados das grandes empresas, promovendo a criação de qualificações mais específicas que transversais, valorizáveis no mercado de trabalho.”

portante no que diz respeito a formações no âmbito das políticas estatais de emprego. Porém, estas últimas exigem do indivíduo um estatuto especial - estar desempregado - e, normalmente, acompanham a vida profissional apenas de forma pontual e em situação de emergência.

De uma forma global, embora os meios consagrados à formação contínua tenham registado um aumento considerável nos últimos vinte anos, pouco beneficiaram as formações por iniciativa individual, as quais adquiriram uma posição bastante secundária no conjunto da formação profissional contínua. A formação contínua desenvolveu-se sobretudo segundo duas vertentes: uma primeira vertente resultante da iniciativa das empresas e outra relacionada com as políticas estatais de apoio à inserção profissional ou de combate ao desemprego.

As relações entre formação, mercado de trabalho e emprego.

O desenvolvimento da formação contínua em França, que acabamos de analisar, é acompanhado de grandes transformações do papel da formação e da sua relação com o mercado de trabalho e o emprego.

As empresas e a formação contínua

A lei de 1971 atribui à empresa um papel extremamente importante. Durante a década de 80, assistiu-se à emergência de uma formação gerida com maior rigor pelas empresas. Estas procuram desenvolver progressivamente a sua eficácia, tal como se encontra patente no termo “investimento na formação”. O esforço das empresas incidiu, nomeadamente, sobre a definição de objectivos precisos em termos de formação, definidos com base numa análise dos empregos, das competências que estes exigem e das competências dos assalariados. O aumento da concorrência e os imperativos da competitividade das empresas provocaram, portanto, não apenas um acréscimo das despesas, mas também a consolidação do papel económico das formações. A formação passou a ser cada

vez mais perspectivada como um factor de eficácia a nível industrial que permite a adaptação da mão-de-obra à evolução das qualificações resultante das transformações tecnológicas, da transformação das organizações produtivas, do imperativo da qualidade. Esta finalização económica da formação, que assumiu um carácter muito geral nos países industrializados, baseou-se, sobretudo, na acção das empresas no âmbito do papel que a lei de 1971 lhes atribuiu em matéria de formação profissional contínua, tendo como resultado o desenvolvimento das formações profissionais contínuas essencialmente orientado para a adaptação a curto prazo dos assalariados às transformações do emprego a nível da empresa e, portanto, para o desenvolvimento de competências e de qualificações específicas. Assistiu-se a uma redução da duração das formações ministradas por iniciativa das empresas e a uma tendência, aquando da sua organização, para afastar ou marginalizar a iniciativa individual dos assalariados, de modo a garantir a maior articulação possível entre emprego e formação, controlada e organizada pela empresa. Por outro lado, as organizações profissionais por sector de actividade contribuíram para criar uma oferta de formação que visava dar resposta a estas necessidades de curto prazo. No que diz respeito às necessidades de médio prazo, a acção destas organizações incidiu sobre a oferta de formação profissional inicial. A gestão da formação pelas empresas, mais específica e mais dependente dos interesses económicos de curto prazo, levou a empresa a excluir qualquer formação relacionada com projectos profissionais de médio prazo ou que não se enquadrasse nos seus objectivos imediatos. Esta situação marca uma ruptura com o passado. Há 25 anos, aquando da promulgação da lei de 1971, os horizontes temporais do assalariado e do seu empregador eram suficientemente coincidentes para que entre ambos fosse possível a negociação sobre a utilização dos recursos financeiros que a lei impunha à empresa. Esta comunhão de horizontes já não existe e os meios financeiros continuam, sobretudo, a ser da responsabilidade do empregador.

Em definitivo, e de forma um pouco caricatural, poder-se-á afirmar que a ac-



tual organização da formação contínua por parte da empresa facilita a formação destinada aos assalariados mais estáveis e mais qualificados das grandes empresas, promovendo a criação de qualificações mais específicas que transversais, valorizáveis no mercado de trabalho.

A articulação entre formação - promoção - mobilidade

O facto mais significativo a longo prazo é o enfraquecimento progressivo da articulação entre as formações e as mobilidades profissionais de carácter ascendente. No início dos anos 70, 55% dos assalariados que seguiram uma formação por iniciativa da empresa conheciam uma mobilidade profissional ascendente (mudança de categoria profissional, maior responsabilidade hierárquica) na sequência dessa formação. Em 1993, este número não ultrapassava os 9% (PODEVIN, 1995). Este enfraquecimento verifica-se igualmente no caso dos assalariados que seguiram formações por sua própria iniciativa. No final da década de 60, o número de assalariados que beneficiaram de uma mobilidade ascendente no termo da sua formação rondava os 35%. Hoje, essa cifra não ultrapassa os 11%. Em contrapartida, são cada vez mais numerosos os jovens assalariados que utilizam este tipo de formação para encontrar um emprego: 17% actualmente, contra 3% há 25 anos.

O rápido crescimento do número de empregos precários (contratos a prazo, interinamente) e a transformação da estrutura dos empregos (forte redução do emprego industrial, aumento dos empregos do sector terciário) induziram um forte crescimento das mobilidades profissionais compulsivas. Entre 1988 e 1993, quatro milhões e meio de assalariados mudaram de empresa, contra três milhões e meio entre 1980 e 1985. São as populações mais jovens, bem como as que pertencem aos sectores em profunda reestruturação, que se encontram mais sujeitas a este tipo de mobilidade. Assim, 29% dos assalariados com menos de 45 anos e 38% dos assalariados das empresas privadas, mudaram de empresa no período compreendido entre 1988 e 1993 (fonte: inquérito *Formation Qualification Professionnelle*, do INSEE, 1993).

Ora, paradoxalmente, estes públicos dotados de maior mobilidade têm muito menos acesso à formação contínua. Entre 1988 e 1993, beneficiaram de uma formação por iniciativa da empresa 42% dos assalariados que permaneceram numa empresa do sector público, 29% dos que permaneceram numa empresa privada e apenas 21% dos que mudaram de empresa durante esse mesmo período.

Estas modificações das relações entre mobilidade - promoção - formação podem ser explicadas em ampla medida pelas transformações do mercado de trabalho. Os mercados internos de trabalho das empresas, que desempenhavam um papel essencial nas promoções, eventualmente acompanhadas de formação, perdem importância em proveito do mercado externo. No acesso aos empregos, existe uma maior concorrência entre os assalariados da empresa e os que procuram emprego no mercado de trabalho. Multiplicaram-se as possibilidades de acesso directo ao emprego nos diferentes níveis hierárquicos das empresas, tanto mais que a formação inicial produz hoje um abundante e crescente fluxo de diplomados de todos os níveis. Deste modo, os tradicionais sectores de mobilidade no seio das empresas tendem a ressentir-se dos recrutamentos directos a nível do mercado de trabalho, tendo como consequência o enfraquecimento das relações entre formação profissional contínua e promoção.

Formação e desemprego

A situação económica e o controlo que as empresas detêm sobre a formação profissional contínua contribuíram para marginalizar a iniciativa individual dos assalariados e as formações ditas de promoção social, mas o Estado não compensou esta evolução, condicionado pelo desemprego e pelas dificuldades de inserção profissionais dos jovens. O resultado desta situação foi o desenvolvimento considerável das formações profissionais contínuas apoiadas pelo Estado, cuja finalidade deixa, porém, pouca margem à iniciativa individual, na medida em que o objectivo consiste em dar resposta a uma situação de emergência. As limitações dos meios orçamentais impostas ao Estado tiveram como consequência a falta de apoio

“O rápido crescimento do número de empregos precários (...) e a transformação da estrutura dos empregos (...) induziram um forte crescimento das mobilidades profissionais compulsivas. (...) Ora, paradoxalmente, estes públicos dotados de maior mobilidade têm muito menos acesso à formação contínua.”

“(...) os tradicionais sectores de mobilidade no seio das empresas tendem a ressentir-se dos recrutamentos directos a nível do mercado de trabalho, tendo como consequência o enfraquecimento das relações entre formação profissional contínua e promoção.”

“A situação económica e o controlo que as empresas detêm sobre a formação profissional contínua contribuíram para marginalizar a iniciativa individual dos assalariados e as formações ditas de promoção social, mas o Estado não compensou esta evolução, condicionado pelo desemprego e pelas dificuldades de inserção profissionais dos jovens.”



“Na prática, isto corresponde mais a um afastamento do que a uma aproximação das perspectivas criadas pela Aprendizagem ao Longo da Vida.”

e de incentivo às formações por iniciativa individual.

Formação e iniciativa individual

A formação profissional contínua conheceu um desenvolvimento considerável em termos globais, desde o início dos anos 70, mas conheceu igualmente profundas transformações. Esta tendência global não beneficia, porém, as formações contínuas que, *a priori*, melhor se adequam às orientações europeias. Os indivíduos que seguem uma formação por sua própria iniciativa são menos numerosos que no passado. Os mecanismos criados por iniciativa dos poderes públicos ou dos parceiros sociais encontram-se em estagnação ou em regressão, e são escassos os frutos das iniciativas dos parceiros sociais. A Aprendizagem ao Longo da Vida parece assentar num duplo paradoxo: por um lado, a estabilidade no emprego favorece a formação, ao passo que a mobilidade actua no sentido de a desfavorecer. Por outro lado, a formação profissional contínua constitui cada vez menos uma forma de progredir na vida profissional. Na prática, isto corresponde mais a um afastamento do que a uma aproximação das perspectivas criadas pela Aprendizagem ao Longo da Vida.

E, contudo, todos os factos o confirmam: a procura de formação por parte dos indivíduos, durante a sua vida activa, é uma realidade. Mudou, porém, de natureza, na medida em que acompanha novos percursos profissionais.

Percursos profissionais e formação

As razões que levam os indivíduos a seguirem uma formação, à custa do seu tempo e dos seus vencimentos, são hoje diversificadas. O estudo dos indivíduos que se encontrem em formação por iniciativa individual nas instituições anteriormente citadas assim o demonstra (CORREIA, 1996; FOND-HARMANT 1996).

Nas décadas de 60 e de 70, os indivíduos seguiam uma formação durante a sua vida activa com vista à obtenção de uma promoção profissional significativa. Obter um

diploma do mais elevado grau possível constituía, então, o principal objectivo, pois considerava-se que o diploma permitiria o acesso a uma categoria profissional mais elevada. O arquétipo desta situação era a promoção de técnico a engenheiro, após a obtenção do diploma de engenheiro através de formação contínua. Estes percursos de formação tendo em vista uma promoção profissional ou uma promoção social, na acepção dos anos 60 e 70 (TERROT 1983, THUILLIER 1977), ocupam agora um lugar minoritário, depois de terem sido dominantes há vinte anos, correspondendo perfeitamente ao modelo industrial dos anos 60 e 70. As formas de gestão da mão-de-obra, assentes numa grande estabilidade do emprego, eram então favoráveis à mobilidade promocional interna, no caso de grandes empresas, ou externa, em mercados de tipo profissional. A duração da formação, que podia atingir vários anos, dada a exigência de uma conciliação da formação com a actividade laboral, não representava, portanto, um obstáculo para os indivíduos, graças à referida estabilidade do emprego e às inúmeras expectativas de promoção no termo da formação.

Este modelo deu lugar a um mercado de trabalho mais flexível, característico das pequenas empresas ou do sector terciário, que se encontra em grande crescimento e que conduz à emergência de novos percursos profissionais e de novas aplicações para a formação.

Para alguns assalariados, o horizonte da carreira profissional sofreu uma considerável redução, na medida em que o indivíduo não pode prever a evolução a longo prazo da sua carreira e do seu percurso profissional. Muitos indivíduos escolhem, pois, objectivos de mais curto prazo. A formação contínua é organizada em torno destes objectivos. Quando estes tiverem sido atingidos, estabelecerão novos objectivos, o que os conduzirá a um novo ciclo de formação, caso este seja considerado uma oportuna forma de progressão.

Para outros, que são muitas vezes jovens assalariados, o fluxo dos conteúdos de actividade profissional inerente à rápida transformação dos empregos tem como consequência uma sucessão de experiências profissionais decepcionantes. A for-



mação consiste, então, numa tentativa de ter êxito na procura de uma actividade profissional mais interessante.

Por outro lado, desde os anos 90, a constante e particularmente rápida elevação do nível de formação inicial dos jovens saídos do sistema educativo alterou as condições de acesso às diferentes categorias sociais. O resultado foi, para muitos adultos jovens, uma sensação de despromoção entre a formação seguida e o emprego ocupado. Seguir uma formação irá, então, constituir uma forma de combater essa despromoção relativa de que se sentem vítimas.

Por último, para alguns assalariados, o facto de seguirem uma formação não tem qualquer utilidade imediata. Trata-se de um conjunto de indivíduos com motivações heterogéneas. Alguns sentem o seu emprego ameaçado, outros procuram emprego e outros aspiram a encontrar uma melhor posição no seu enquadramento profissional. Para todos eles, a formação constitui um instrumento de acumulação de conhecimentos que, com o tempo, acabarão por transformar em competências profissionais.

A iniciativa individual e o novo mercado de trabalho

Nenhum destes tipos de percursos e de utilizações da formação corresponde a algo novo, mas a sua importância parece ter aumentado consideravelmente durante a última década. As trajetórias relativamente rectilíneas de promoção social e profissional de longa duração são substituídas por uma maior diversidade de trajetórias que, por sua vez, implicam formações mais diversificadas em termos de duração, de organização e de conteúdo. Entre os assalariados em situação mais estável - que mais beneficiam da formação por iniciativa da empresa - e os indivíduos que enfrentam grandes dificuldades no mercado de trabalho - que beneficiam de subsídios Estatais ou regionais - desenvolveu-se progressivamente um iato significativo, assistindo-se a uma população activa caracterizada por uma grande mobilidade no mercado de trabalho, mas que se depara com reais dificuldades de acesso à formação profissional contínua. É esta última camada populacional que

vai ganhando importância em termos das formações por iniciativa individual, anteriormente descritas, enquanto, inversamente, a importância da população mais estável em termos de emprego nessas mesmas formações diminui progressivamente.

A observação das trajetórias profissionais e de formação dos indivíduos que seguem uma formação por sua iniciativa mostra uma renovação das razões pelas quais se opta pela formação. O público destas formações reflecte as actuais transformações do mercado de trabalho e os novos papéis que a formação pode desempenhar nesse contexto, de modo a permitir aos indivíduos assumir a condução dos seus projectos profissionais. A diversidade de utilizações que estes indivíduos encontram para a formação revela, assim, a existência de necessidades de formação que não estão relacionadas com as necessidades imediatas das empresas nem com as necessidades das populações que enfrentam grandes dificuldades no mercado de trabalho, necessidades que não podem, portanto, ser satisfeitas no âmbito das formações por iniciativa da empresa, nem no contexto dos mecanismos de luta contra o desemprego. Tais necessidades resultam das transformações do mercado de trabalho e da evolução do papel da formação no que diz respeito às mobilidades profissionais. Para os indivíduos, já não se trata apenas de obter uma promoção profissional na sua empresa, em consonância com a estabilidade do seu emprego, mas de procurar obter um melhor emprego ou um emprego preferido, em termos de salário, de condições de trabalho, de motivação pessoal, etc., bem como de gerir a sua mobilidade e a sua progressão em termos profissionais e os riscos e as oportunidades do mercado de trabalho, assim como de utilizar os recursos de que dispõem: o tempo, o dinheiro, a oferta de formação disponível e, eventualmente, os mecanismos de apoio estatal.

Os obstáculos ao desenvolvimento da Aprendizagem ao Longo da Vida

A população que melhor integrou a evolução do mercado de trabalho e, de um

“A observação das trajetórias profissionais e de formação dos indivíduos que seguem uma formação por sua iniciativa mostra uma renovação das razões pelas quais se opta pela formação.”

“Nos últimos quinze anos, verificou-se uma evolução das condições de emprego de tal modo que é cada vez mais difícil o acesso a uma formação por iniciativa individual(...)”



“(...) nas relações entre um determinado nível de formação e um determinado nível de emprego, entre a utilidade da formação contínua e as oportunidades de promoção, entre o nível de formação e um menor risco de desemprego.(...) tendem a tornar-se confusas.”

“Nos próximos anos, não é de excluir a possibilidade de se instaurar uma crise de confiança na utilidade e na importância da formação em todas as suas vertentes.”

modo geral, a população com maior mobilidade no mercado, aumenta em termos de volume do mercado de trabalho, mas dificilmente tem acesso à formação profissional, em virtude da forma como esta se encontra organizada actualmente. Isto resulta, provavelmente, da existência de obstáculos à iniciativa individual em matéria de formação. Estes obstáculos são, pelo menos, de três tipos: as condições de emprego, a oferta de formação, a articulação entre emprego e formação.

Nos últimos quinze anos, verificou-se uma evolução das condições de emprego de tal modo que é cada vez mais difícil o acesso a uma formação por iniciativa individual, devido a vários factores. Os constrangimentos que se colocam ao trabalho aumentaram consideravelmente, tal como mostram os vários inquéritos realizados. São agora mais raras as reduções de horários concedidas aos assalariados para lhes permitir o acompanhamento de uma formação. A conciliação do esforço requerido por uma formação e do esforço exigido pelo trabalho constitui, em si mesma, um importante obstáculo, apesar da redução do horário de trabalho. A possibilidade de uma redefinição da formação por iniciativa individual encontra-se sujeita à emergência de novos compromissos entre a iniciativa individual e a actuação da empresa, facilitando a conjugação da actividade profissional com a actividade de formação.

A oferta de formação contínua existente encontra-se, muitas vezes, pouco apta a propor formações que se adequem a percursos profissionais diversificados. A polarização da oferta entre, por um lado, formações de longa duração com direito a diploma e, por outro, formações de curta duração, a unicidade dos *curricula* propostos a indivíduos com necessidades diferentes, o facto de não ser tida em conta a experiência profissional adquirida, etc., são algumas deficiências relativamente bem conhecidas da oferta. No entanto, o desenvolvimento de formações de carácter mais modular, a criação de percursos personalizados, a promoção da validação dos diplomas académicos ou profissionais, a organização da formação durante ou após o horário laboral e o desenvolvimento do apoio à orientação durante a vida activa são aspectos que requerem tempo. Tudo isto contribui, de

facto, para enfraquecer a organização da formação contínua em França que, durante muito tempo, se baseou no modelo de organização da formação inicial.

É, porém, de recear que um outro obstáculo mais difícil de superar dificulte o desenvolvimento da Aprendizagem ao Longo da Vida: trata-se da articulação existente entre a formação e o emprego. Um primeiro aspecto desta relação prende-se com a crescente importância do diploma e da formação inicial nas representações sociais e nas práticas de recrutamento das empresas, bem como nas perspectivas de carreiras. O diploma da formação inicial tem um papel selectivo essencial no acesso a uma categoria social ou profissional. A formação contínua e os seus diplomas são vistos apenas como “tábua de salvação” ou como “uma segunda oportunidade”, que assumem um valor e um papel insignificantes no mercado de trabalho. É, geralmente, considerado mais eficaz o investimento realizado na formação inicial.

Um outro aspecto das relações entre formação e emprego reside nas relações entre um determinado nível de formação e um determinado nível de emprego, entre a utilidade da formação contínua e as oportunidades de promoção, entre o nível de formação e um menor risco de desemprego. Todas estas relações tendem a tornar-se confusas. As oportunidades de fazer carreira numa empresa diminuíram, mas, por outro lado, a formação já não é vista como uma panaceia contra o desemprego. Tende a aumentar a distância entre aquilo que um assalariado pode esperar de uma formação, para gerir a sua carreira, e as necessidades do empregador, para adaptar o instrumento de produção ou a organização do trabalho. Nos próximos anos, não é de excluir a possibilidade de se instaurar uma crise de confiança na utilidade e na importância da formação em todas as suas vertentes.

Os obstáculos ao desenvolvimento da Aprendizagem ao Longo da Vida são, portanto, especialmente importantes e terão-se-ão, provavelmente, reforçado durante as últimas décadas. Inverter esta tendência, reequilibrar o sistema francês de modo a devolver um papel mais importante à iniciativa individual em matéria de formação será, pois, uma tarefa extremamente difícil.

**Bibliografia:**

Berton, Fabienne, "Les formations de promotion professionnelle: essai de dénombrement des stagiaires à travers les documents annexes aux projets de loi de finance de 1970 à 1996", in De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie. Colóquio CEREQ, CNAM e DFP de 25 de Março de 1996. Documento de acompanhamento da mesa redonda n° 1. CNAM, Paris 1996.

Cooreia, Mario, "Formation et promotion sociale: des liens de plus en plus distendus", in Actualité de la Formation Permanente, Maio de 1996.

Croquey, Edwidge, "La formation professionnelle continue: des inégalités d'accès et des effets sur la carrière peu importants à court terme". DARES, Premières synthèses, N° 107, 8 de Agosto de 1995.

Fond-Harmant, Laurence, "Cycles de vie et fonction sociale de l'offre universitaire de formation", in Actualité de la Formation Permanente, Março de 1996.

Nicolas, Dominique et Tremblay, Christian, "Les auditeurs des cours municipaux de la ville de Paris", in De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie. Colóquio CEREQ, CNAM e DFP de 25 de Março de 1996. Documento de acompanhamento da mesa redonda n° 1. CNAM, Paris 1996.

Pieuchot, Laurent, "Statistiques des enseignements du CNAM: Chiffres clés", Document de l'Observatoire des études et carrières. CNAM 1996.

Podevin, Gérard, "De la promotion sociale à la promotion de l'économique. Le rôle du dispositif de formation continue depuis 1971". Revue "POUR", N° 148, 1995.

Terrot, Noël, "Histoire de l'éducation des adultes en France", Paris, Edilig, 1983.

Thuillier, Guy: *La promotion sociale*. P.U.F, Que sais-je? 1977, 2° edição.



Ingrid Drexel

Licenciada em sociologia, economia e psicologia social pela Universidade de Munique. Desde 1973 faz investigação no ISF de Munique sobre questões empíricas e teóricas do sector de formação profissional e qualificações e, em particular, sobre a relação existente entre os sistemas de ensino e emprego de diversos países.



Após 1945, a promoção profissional foi o forte motor de uma extraordinária actividade no domínio da formação contínua, sem a qual não teria sido possível levar por diante o processo de reconstrução e modernização das economias europeias. Hoje deparamos com semelhantes exigências de requalificações extraordinárias, que encontram a sua forma de expressão na já conhecida frase “Aprendizagem ao Longo da Vida” e para as quais ainda não existe uma concepção. Partindo destes antecedentes e tomando como exemplo a situação na Alemanha, a intenção deste artigo será analisar a relação entre formação contínua e promoção profissional, considerando as ilações a tirar para o presente. Imprescindível parece ser a criação de um novo modelo desta relação, no âmbito do qual os dois principais factores de mobilização da promoção, isto é, melhoria e alteração da situação profissional - na perspectiva de estruturas empresariais menos hierarquizadas - se articulem com novos “modelos de carreira diagonais”, apoiados por novos cursos de formação contínua.

A relação entre formação contínua e promoção profissional

- o modelo alemão, os seus pontos fortes e os seus riscos na perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida

Aprendizagem ao Longo da Vida e as experiências das décadas do pós-guerra - sobre os objectivos do presente artigo.

Após 1945, a promoção profissional e social foi o forte motor que nas gerações do pós-guerra mobilizou uma extraordinária actividade no domínio da formação contínua, sem a qual nunca teria sido possível levar por diante o processo de reconstrução e modernização das economias e sociedades europeias. Hoje deparamos com semelhantes exigências de reestruturação e requalificação extraordinárias, que encontram a sua forma de expressão no modelo, tão apelativo quanto intimidante, da Aprendizagem ao Longo da Vida, ficando contudo por esclarecer como poderão ser superadas em termos de motivação e de custos. Perante tal situação, há que perguntar como foi possível ter-se desenvolvido nas décadas do pós-guerra uma relação tão bem sucedida entre formação contínua e promoção, e quais os ensinamentos que daí podemos tirar para as exigências de requalificação que se avizinham.

Tentar responder a estas questões, tomando como exemplo a evolução ocorrida na Alemanha, é o que se propõe o presente artigo¹. A atenção principal vai para a relação existente entre formação e promoção de trabalhadores que já ingressaram na vida activa (promoção intragenerativa),

uma vez que esta relação assume hoje particular importância face à necessidade de superar os iminentes processos de requalificação sobretudo com aqueles que já se encontram na vida activa.

O processo da mobilização de acções formativas através de perspectivas de promoção profissional, tematizadas em frases como “melhoria de oportunidades das camadas até à data desfavorecidas” (ou mesmo de oportunidades iguais para todos), foi visivelmente um processo comum a vários países europeus, sobretudo na França e Alemanha. Isto também se aplica aos objectivos políticos do apoio institucional e financeiro de modalidades que possibilitam amplas formas de promoção profissional assentes em acções de formação, os quais se podem resumir na frase “promoção das camadas médias dependentes”. Todavia, as formas concretas em que decorreu e foi concebido esse processo de mobilização foram extremamente diversas. Pode-se mesmo falar de modelos de desenvolvimento da relação entre formação e promoção específicos de cada país, que se foram evidenciando cada vez mais durante os primeiros quarenta anos do pós-guerra. Nos últimos dez anos, porém, foram perdendo progressivamente os seus contornos, sobretudo o modelo clássico alemão, que tem vindo a mostrar sinais de erosão desde meados dos anos 80.

No presente artigo, serão primeiramente traçados os elementos mais importantes que integram este modelo da relação en-



tre formação e promoção profissional, sendo em seguida analisados os vários riscos que lhe estão associados e que actualmente se avizinham. A concluir são tecidas reflexões sobre a reestruturação e revitalização desta relação numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Uma vez que este documento se destina maioritariamente a leitores de nacionalidade não alemã, os argumentos apresentados serão, necessariamente, gerais. Não só por razões de simplificação, como também por motivos de espaço, este artigo concentrar-se-á na área de maior interesse para as questões a tratar, ou seja, na área das qualificações técnicas que abrangem essencialmente as categorias profissionais do trabalhador qualificado, técnico, mestre de ofício e engenheiro. Como são muito pouco diferenciados os dados estatísticos disponíveis na Alemanha sobre o passado a médio e longo prazo, e porque os dados mais recentes provêm de diferentes fontes, cujos resultados e limites não poderão ser aqui discutidos, a presente exposição terá de se limitar a traçar as grandes linhas de desenvolvimento da relação aqui em apreço entre formação contínua, de nível exigente e de longa duração², e promoção intragenerativa, sob a forma de afirmações qualitativas, apenas em parte apoiadas em indicadores quantitativos.

A relação entre formação contínua e promoção intragenerativa na Alemanha - uma visão de conjunto

O que caracteriza o “modelo alemão” é o facto da promoção intragenerativa, assente em acções de formação contínua, tratar prioritariamente de uma promoção de operários e empregados especializados, qualificados no âmbito do sistema dual. É um facto que tem a sua razão de ser nas estruturas centralistas do sistema de ensino alemão: em primeiro lugar, encontramos um sistema de formação inicial, fortemente alargado e exigente, para operários e empregados (tanto da área técnica como comercial), mas, ao contrário de outros países, nenhuma formação inicial a jusante do ensino terciário (universidades, escolas superiores técnicas) que permita um “segundo acesso” às posições de

nível médio. Em segundo lugar, existe uma série de cursos de formação contínua, exigentes e fortemente institucionalizados, com perfis tão específicos que permitem apoiar processos de mobilidade vertical de operários e empregados, sobretudo para obtenção do diploma de técnico e mestre. Em terceiro lugar, o acesso ao ensino universitário e ensino superior técnico pressupunha obrigatoriamente, até há bem pouco tempo, a conclusão do ensino secundário, o “Abitur” (ou um equivalente mais modesto) de que normalmente não dispunha o técnico ou o mestre.

Devido a estas condições institucionais que caracterizam o sistema de ensino alemão, a promoção intragenerativa, assente em acções formativas, tradicionalmente quase só existe sob a forma exclusiva de mobilidade vertical de operários e empregados especializados. A possibilidade de subir da posição de técnico para a de engenheiro, importante noutros países (sobretudo na França, que serve novamente como termo de comparação), aqui pouco significado tem, não só porque está bloqueada institucionalmente, pela condição prévia do “Abitur” de acesso ao ensino superior, como também porque este tipo de promoção não teria qualquer sentido social: os finalistas do sistema dual com “Abitur”, que pretendem continuar os estudos, não enveredam pela via indirecta da formação contínua para obtenção do diploma de técnico, indo directamente para uma escola superior.

No quadro dos modelos de mobilidade vertical, que partem do nível do operário e do administrativo, há que distinguir dois grandes tipos de vias de promoção profissional:

- a promoção que leva o operário e o empregado especializado (em circunstâncias especiais, também o trabalhador semi-qualificado) às posições de nível médio, em particular, às posições ocupadas por técnicos e mestres de ofício, bem como às inúmeras posições de perfis menos claros, ocupadas pelos trabalhadores técnico-administrativos de nível médio nos Gabinetes Técnicos (por exemplo, no sector da planificação do trabalho);
- e a promoção que leva as mesmas categorias de trabalhadores a posições de grau mais elevado (“académico”).

“Devido a (...) condições institucionais que caracterizam o sistema de ensino alemão, a promoção intragenerativa, assente em acções formativas, tradicionalmente só existe quase sob a forma exclusiva de mobilidade vertical de operários e empregados especializados.”

“No quadro dos modelos de mobilidade vertical, que partem do nível do operário e do empregado, há que distinguir dois grandes tipos de vias de promoção profissional:

- a promoção que leva o operário e o empregado especializado (em circunstâncias especiais, também o trabalhador semi-qualificado) às posições de nível médio, em particular, às posições ocupadas por técnicos e mestres de ofício, - e a promoção que leva as mesmas categorias de trabalhadores a posições de grau mais elevado (“académico”).”

1) Trata-se de uma versão ampliada e traduzida para o alemão de um documento que a autora apresentou num colóquio realizado em Paris, em 25.3.1996, pela DFP, CEREQ e CNAM subordinado ao tema “De Promotion Sociale à Formation au long de la vie?”

2) Para mais informações sobre a totalidade dos processos de formação contínua realizados por iniciativa empresarial, consultar a comunicação de U. Grünewald.



“(...) neste tipo de formação contínua, (são) geralmente os próprios trabalhadores a tomar a iniciativa de participar nas acções, correndo por sua própria conta, em parte ou na íntegra, os encargos financeiros e o tempo investido.”

Estas duas formas de promoção apoiadas em acções de formação contínua, isto é, a forma clássica de promoção profissional do operário e do empregado especializado e a chamada formação de segunda oportunidade, serão descritas nas duas secções seguintes em termos da sua construção e evolução nas décadas do pós-guerra.

A promoção profissional de operários e empregados para posições de nível médio

(1) A mobilidade vertical de operários e empregados rumo às posições de técnicos e mestres pressupõe naturalmente que aqueles sejam indigitados pela empresa. Contudo essa indigitação é, na maioria das vezes, efectuada em função de uma formação contínua exigente, que termina com um exame oficialmente regulamentado e confere o certificado de técnico ou mestre oficialmente reconhecido. Apesar de terem diferentes estatutos a nível da legislação educativa, estas formações contínuas apresentam uma concepção bastante similar: para obter o diploma de mestre da indústria é necessário haver concluído uma formação dual no respectivo sector profissional, por exemplo, no sector da metalurgia ou madeiras (que constitui o caminho normal), ter exercido a actividade nessa profissão, pelo menos, durante três anos e concluído o curso de formação contínua para mestre da indústria (cerca de um ano a tempo inteiro ou três anos a tempo parcial); para as pessoas sem formação no âmbito do sistema dual ou com uma formação numa outra área profissional são necessários sete anos de exercício da actividade na área profissional, em que está enquadrado o exame de mestre, bem como a formação contínua para obtenção do grau de mestre. Para obter o diploma de técnico, reconhecido oficialmente, aplicam-se as mesmas condições, sendo apenas um pouco mais curto o exercício da profissão e um pouco mais longa a duração da formação contínua.

(2) Uma particularidade da situação na Alemanha, que assume interesse perante a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida e a crescente exigência de serem

os trabalhadores a investir o seu próprio tempo nos cursos de formação contínua, participando nos respectivos custos, é o facto de, neste tipo de formação contínua, serem geralmente os próprios trabalhadores a tomar a **iniciativa** de participar nas acções, correndo por sua própria conta, em parte ou na íntegra, os **encargos financeiros e o tempo investido**. O trabalhador participa em acções de formação muitas vezes sem o conhecimento da empresa, mas muitas vezes também por sugestão desta, quando existe a perspectiva de vir a ocupar uma posição de mestre ou técnico mediante a apresentação do respectivo diploma. Mais importante ainda é o estímulo indirecto procedente da empresa, visto que para ocupar o cargo de mestre ou técnico é requerido cada vez mais um diploma.

Em princípio, são os trabalhadores que assumem os custos (relativamente elevados) destas acções de formação contínua. Durante muito tempo foi possível financiá-las através de fundos semi-públicos, administrados pelos serviços nacionais de emprego, mas aliados à condição de serem os serviços competentes a detectar as necessidades realmente existentes no mercado de trabalho que justificassem a participação nessas acções. As condições desse financiamento foram mudando com o decorrer dos tempos, em função dos diferentes governos, da situação económica ou da utilização concorrencial desse fundo para a qualificação de desempregados: nos anos 70 e início dos anos 80, o financiamento decorreu de forma relativamente generosa, tornando-se depois gradualmente restritivo e acabando por ser totalmente paralisado. Frequentemente, essas acções de formação contínua eram apoiadas financeiramente pelas empresas, seguindo a tradição de gratificar os esforços desenvolvidos pelos trabalhadores de querer complementar a sua formação. É que o principal investimento parte do próprio trabalhador, uma vez que essa formação contínua se realiza durante os seus tempos livres (à noite e aos sábados) ou, se ocorrer em regime de tempo inteiro, sem remuneração³.

É extremamente elucidativo observar a evolução do **número de participantes** nessas acções de formação contínua (no total de acções a tempo inteiro e parci-

3) Tratando-se de uma formação a tempo inteiro, a perda de salário era, nos anos de prosperidade económica, parcialmente compensada pelo Instituto Federal do Trabalho.



al): houve primeiro um incremento devido ao desenvolvimento positivo das possibilidades de promoção na carreira - positivo devido ao crescimento económico, bem como a outros factores que a seguir se referem - e devido a uma positiva evolução do financiamento público. Contudo, nos anos 80 e 90 - ao contrário do que se poderia esperar - o número de participantes não diminuiu apesar das restrições de financiamento público, pelo contrário: se observarmos, por exemplo, a formação contínua para obtenção do diploma de mestre, verificar-se-á que o número de diplomas por ano, entre 1980 e 1993, aumentou de aproximadamente 6.200 para aproximadamente 16.000 (BMBF 1995, pág. 313) - um crescimento extraordinário apesar das condições se terem tornado mais difíceis.

(3) Agora, para saber em que medida a esses esforços de formação contínua dos trabalhadores se seguiu efectivamente uma **promoção** para a respectiva posição e como evoluiu ao longo dos tempos a taxa de sucesso, faltam dados estatísticos fiáveis⁴. Existem apenas dados exactos em relação ao ano de 1992, obtidos num inquérito efectuado a 30.000 pessoas pelo BIBB e IAB e que, pela primeira vez, fornece informações precisas sobre o paradeiro dos formandos que concluíram a sua formação de técnico e mestre, por um lado, e sobre o diploma apresentado pelos detentores das posições de mestre e técnico, por outro. Por isso, quaisquer afirmações sobre a evolução das taxas de sucesso dessas acções de formação contínua baseiam-se, em grande parte, em estudos de casos empresariais, extraídos de várias investigações feitas no passado e ainda em curso⁵, não obstante os problemas de generalização implícitos. Os dados exactos do inquérito BIBB-IAB permitem fazer um balanço provisório relativamente à situação no início dos anos 90.

Os nossos estudos mostram que, durante muito tempo, pelo menos até muito depois do início dos anos 80, era hábito os trabalhadores das grandes e médias empresas industriais recorrerem a formas de promoção: a participação numa acção de formação contínua para obtenção do diploma de técnico era na década de 60, 70 e - com tendência decrescente - na década de 80, na maior parte dos casos, "re-

munerada" com a concessão da categoria de técnico ou categoria equivalente de trabalhador administrativo, muitas vezes bem próxima da de um engenheiro, bem como com outras formas de promoção conducentes a posições de chefia, em parte situadas acima do nível de engenheiros mais jovens. Contudo, na década de 80, as perspectivas de promoção para trabalhadores com diploma de técnico começaram a agravar-se em muitas empresas devido à substituição progressiva de técnicos por jovens engenheiros licenciados por escolas superiores técnicas, bem como por um número cada vez maior de trabalhadores com carteira profissional de técnico. Também as taxas de sucesso das acções de formação contínua para obtenção do grau de mestre da indústria eram, após a sua regulamentação pública ocorrida nos anos 70, notoriamente elevadas. Contudo, também aqui se regista, sobretudo nos anos 90, um nítido agravamento das oportunidades de promoção de trabalhadores com certificado de mestre⁶, uma consequência derivada não só do aumento do número de mestres, como também da crescente implantação de estruturas empresariais menos hierarquizadas. Em contrapartida, os não muito raros casos, observados nos últimos tempos, dos mestres serem substituídos por engenheiros de escolas superiores técnicas tinham antes carácter experimental.

Em 1992, as oportunidades de promoção de trabalhadores com diploma de técnico e mestre eram (ainda) relativamente boas, apesar de se ter agravado a situação desde o final dos anos 80: de acordo com os resultados do inquérito levado a cabo pelo BIBB e IAB⁷, 24% dos trabalhadores com diploma de técnico detinha uma posição de técnico ou equivalente, 45% uma posição de funcionário superior ou de chefia e apenas 17% ocupava uma posição de operário especializado ou de simples empregado. Maior sucesso tinham ainda os trabalhadores com diploma de mestre da indústria: desde que colocados no sector da indústria, 40% detinham uma posição de mestre ou equivalente, 16% uma posição de empregado qualificado, 26% de funcionário superior ou de chefia e apenas 17% se encontrava numa posição de operário (especializado). Ou seja, em 1992, respectivamente mais de 80% dos participantes de acções

"Resumindo a relação entre formação contínua exigente, oficialmente regulamentada, e promoção na carreira, relativamente aos anos 60, 70 e 80, podemos falar de um círculo positivo, em que as actividades de formação contínua dos trabalhadores e as políticas empresariais de recursos humanos se reforçam reciprocamente (...)"

4) Os dados obtidos pelo microcenso de real interesse para o nosso artigo são pouco diferenciados: a categoria do diploma do curso de formação de nível mais elevado reúne numa única categoria a formação dual e a formação numa escola técnica, ou seja, oculta precisamente a diferença aqui em questão. Também a posição na empresa, de particular interesse para o nosso artigo, foi definida com pouca precisão, pois reúne "mão-de-obra altamente qualificada, engenheiros de estudos e projectos, juizes, professores, chefes de secção, mestres, capacitados e mestres na indústria de extracção (Althoff 1996, p. 29).

5) Uma investigação da autora de finais dos anos 80, princípios dos anos 90, bem como duas investigações actualmente em curso.

6) Numa sondagem (não representativa) realizada por telefone em 1995 a 100 grandes e médias empresas do sector industrial constatámos que 85 empresas registavam, em parte, um número considerável de mestres a mais; de estudos de casos empresariais sabe-se que há sectores onde 50 a 100 % dos operários especializados possuem carteira de mestre.

7) Estes dados serão publicados em breve no Relatório de Formação Profissional de 1996 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo o BIBB tido a gentileza de os facultar previamente à autora.



“A promoção intragenerativa prevaleceu durante muito tempo sobre a promoção intergenerativa, tendo mais tarde coexistido com ela e mobilizado extraordinárias acções de formação contínua, dirigidas em larga medida pelos próprios trabalhadores.”

de formação contínua para técnico ou mestre acabou por ser colocado numa das posições pelo menos correspondentes às citadas.

Resumindo a relação entre formação contínua regulamentada pelos poderes públicos e a promoção relativamente aos anos 60, 70 e 80, podemos falar de um círculo positivo, em que as actividades de formação contínua dos trabalhadores e as políticas empresariais de recursos humanos se reforçam reciprocamente: as empresas honorificam as actividades de formação contínua dos seus trabalhadores, proporcionando oportunidades de promoção relativamente elevadas, até mesmo vinculando, de forma cada vez mais estrita, o acesso a semelhantes posições à frequência dessas acções de formação. Os próprios trabalhadores, no âmbito destas políticas de recursos humanos, tomam a iniciativa de participar nessas acções formativas, sem compensação financeira directa para o tempo que lhes é consagrado e assumindo uma parte dos custos ou mesmo a totalidade, no caso de não existirem outras fontes de financiamento. Pode-se, pois, aqui falar de uma formação contínua “antecipada” por conta própria, mas de risco limitado.

(4) No entanto, este círculo positivo parte de determinadas **condições prévias**, conforme demonstra detalhadamente um estudo comparativo franco-alemão (Drexel 1993 a e b): na Alemanha, os cursos de formação contínua aqui em apreço não foram submetidos à concorrência de cursos médios de formação inicial para jovens, como é o caso da França, onde isso acontece de forma acentuada. Pelo contrário, as necessidades de qualificação superior por parte das empresas foram supridas através do múltiplo e sucessivo aperfeiçoamento dos cursos de formação inicial existentes, bem como dos cursos de formação contínua. O nível dos cursos profissionais no âmbito do sistema dual foi substancialmente elevado e, devido ao número crescente de jovens com uma formação geral superior (frequência de “Realschule”, escola de ensino básico com a duração de seis anos de nível mais elevado e “Abitur”, diploma de conclusão do ensino secundário com acesso imediato ao ensino superior), dotado também de uma melhor base de qualificação. Os cursos de formação contínua para

obtenção do diploma de mestre e técnico foram substancialmente melhorados através de cursos mais longos, aumento de qualidade, uniformização das condições de acesso, etc. Foram sobretudo objecto de regulamentação oficial, de tal forma que os seus diplomas são reconhecidos em todo o mercado de trabalho alemão. A ausência de uma concorrência por parte de cursos médios de formação inicial e o facto de se ter elevado o nível geral do ensino, que também beneficiou operários e empregados especializados, reforçaram veementemente o interesse das empresas e dos trabalhadores por acções de formação contínua certificadas. Isto veio dar origem a que o Estado se empenhasse em financiar essas acções de formação contínua para efeitos de promoção na carreira e procedesse à sua regulamentação oficial, ainda que tenha sido um empenhamento limitado e irregular.

Esta configuração institucional de sistemas de ensino, estruturas empresariais e mercado de trabalho correspondeu a uma orientação política a nível de recursos humanos de grande parte dos gestores alemães: tradicionalmente, os trabalhadores que “aprenderam de raiz”, isto é, que adquiriram uma experiência prática de longos anos, são amiúde preferidos aos “teóricos” vindos de escolas superiores. Esta orientação é, por um lado, resultado da experiência positiva tida com trabalhadores que concluíram uma formação no âmbito do sistema dual (incluindo mestres e técnicos) e da difícil experiência havida com licenciados das escolas superiores. Por outro lado, é igualmente produto do facto de uma boa parte dos gestores alemães das últimas décadas ter emergido do sistema dual. É uma orientação, em regra, partilhada pelos conselhos de empresa, os quais exercem uma influência mais ou menos forte sobre a política de pessoal da empresa e cujos membros se formaram quase todos pelo sistema dual.

Estes factores sociais contribuíram, num período de crescimento económico e de amplas reformas do sistema educativo, para que uma grande parte das expectativas de promoção profissional das camadas mais baixas da população se centrassem no sistema dual e cursos de formação nele baseados. A promoção intragenerativa prevaleceu durante muito tempo



sobre a promoção intergenerativa, tendo mais tarde coexistido com ela e mobilizado extraordinárias acções de formação contínua, dirigidas em larga medida pelos próprios trabalhadores.

Mas hoje esse círculo positivo é posto em causa, conforme nos mostra em seguida uma breve descrição do segundo grande tipo de relação existente entre formação contínua e promoção profissional.

A promoção profissional pela via da chamada formação de segunda oportunidade

As acções de formação contínua, que qualificam para posições de nível médio, apresentam uma alternativa: formas variadas do acesso de operários e empregados ao ensino superior em universidades e escolas técnicas e, sobretudo, na área técnica aqui em questão, ao curso da engenharia. A forma clássica deste percurso formativo e profissional foi o caminho percorrido pelo operário especializado até à célebre escola de engenharia, uma escola técnica que não pressupunha o diploma de conclusão do ensino secundário ("Abitur"). Mas, em 1969, estas escolas de engenharia foram transferidas para o sector terciário do sistema de ensino e transformadas em escolas **superiores** técnicas, que exigiam o "Abitur". Esta transformação das escolas de engenharia foi energeticamente criticada pelas empresas, as quais reagiram procedendo a um maior recrutamento de técnicos e desenvolvendo novos tipos de formação de engenheiros mais "próximos da realidade do trabalho". Referimo-nos, em particular, à criação da "Berufsakademie" (Academia Profissional) de Baden-Württemberg⁸. Face a estes acontecimentos e à realização de um amplo debate sobre a necessidade de melhorar as oportunidades de formação dos filhos da classe operária, foram criados e alargados vários caminhos que permitiam tanto a operários como a empregados especializados ingressar no ensino superior⁹. Estas variantes de promoção intragenerativa, que normalmente exigiam a conclusão posterior dos estudos do ensino secundário ("Abitur") e a renúncia ao posto de trabalho, foram largamente utilizadas nos anos 70 e anos 80.

Sobretudo jovens trabalhadores, com profissões qualificadas e exigentes, procedentes de grandes e boas empresas formadoras, abandonaram na altura, em grande quantidade, a empresa onde trabalhavam, pouco tempo após terminarem a formação, com o fim de "continuar os estudos".

Esta dinâmica foi fruto de vários factores:

Para os operários e empregados especializados, que apresentavam progressivamente uma melhor educação e formação (caso típico: o electricista e o desenhador técnico com diploma da "Realschule"), cujo gosto em aprender e autoconfiança haviam sido fortemente estimulados pela formação dual, a realidade profissional na empresa era muitas vezes uma desilusão ("um choque com o mundo real"), a que não se queriam sujeitar, depois de vivida a experiência positiva na fase de formação. Tanto mais, porquanto notavam que na empresa os verdadeiros "saltos" rumo a uma melhor remuneração e trabalho mais interessante só poderiam ser dados com a realização de um curso superior (técnico). Simultaneamente, o acesso ao ensino superior tornara-se visivelmente mais fácil para estes jovens: em primeiro lugar, porque o seu nível de educação inicial era, em média, mais elevado, permitindo reduzir o tempo de preparação para o "Abitur" e ainda porque era possível recorrer a um generoso sistema de bolsas de estudo e, sobretudo, porque o abandono do posto de trabalho a favor de um curso superior não representava qualquer risco, dada a existência de um mercado de trabalho exigente. As empresas, por seu lado, aceitavam este caminho enveredado pelos seus melhores operários e empregados especializados, sobretudo porque apostavam no seu regresso enquanto engenheiros dotados de experiência prática e vínculos empresariais, ou seja, as qualidades típicas dos engenheiros que percorriam a via da formação de segunda oportunidade.

A formação de segunda oportunidade começou a perder importância devido às crescentes restrições do sistema de bolsas de estudo vigente e, em particular, do mercado de trabalho. Foi, em parte, substituída por uma formação "fictícia" de segunda oportunidade, em virtude de um número cada vez maior de alunos, com diploma de ensino secundário concluir,

"A formação de segunda oportunidade começou a perder importância devido às crescentes restrições do sistema de bolsas de estudo vigente e, em particular, do mercado de trabalho. Foi, em parte, substituída por uma formação "fictícia" de segunda oportunidade, em virtude de um número cada vez maior de alunos, com diploma de ensino secundário, concluir uma formação dual antes de ingressar no ensino superior."

8) A Academia Profissional proporciona, em colaboração com empresas, uma formação com a duração total de 3 anos para obtenção do grau de engenheiro (BA), sendo metade do curso (e alternadamente) passado na empresa e outra metade na Academia (Drexel 1993a; Zabeck, Zimmermann 1995).

9) Um último passo dado posteriormente neste sentido foi a abertura de escolas superiores técnicas para mestres de ofícios e técnicos, que a maioria dos Estados Federados tem vindo a deliberar nos últimos anos.



“Digamos, pois, que a situação alemã se caracteriza pela existência de dois círculos paralelos, baseados nas mesmas constelações de interesses e regras sociais, em que a formação inicial qualificada, um elevado grau de envolvimento dos trabalhadores na formação contínua em termos de tempo dispendido e financiamento dos custos, bem como a mobilidade vertical se reforçam mutuamente, permitindo um amplo e contínuo movimento dinâmico de qualificações “antecipadas” - ou seja, processos centrais de uma concepção realista de Aprendizagem ao Longo da Vida.” Mas estes círculos têm hoje tendências erosivas.

uma formação dual antes de ingressar no ensino superior. Também este desenvolvimento resultou de diversos factores: anos lectivos com cada vez maior número de inscrições no ensino liceal, importância crescente do *numerus clausus*, bem como maior interesse por parte dos finalistas liceais em aumentar as suas oportunidades no mercado de trabalho através de uma dupla qualificação (empresarial e de escola superior). Em 1993, 30% dos estudantes alemães que iniciaram um curso superior haviam concluído uma formação dual. A percentagem dos inscritos na universidade era de 19% e nas escolas superiores técnicas de 57%. Estes números abrangem não só os estudantes que ingressaram no ensino superior, procedentes da via clássica de formação de segunda oportunidade, como também os da formação “fictícia” de segunda oportunidade. Da “fictícia” via de formação de segunda oportunidade provêm 17% de todos os que começaram um curso superior nos dois tipos de estabelecimento (14% dos estudantes universitários principiantes e 24% dos estudantes principiantes em escolas superiores técnicas). Isso significa que, no total, 13% dos estudantes que ingressaram no ensino superior em 1993 (5% dos quais em universidades, 33% em escolas superiores técnicas) é procedente da via clássica de formação de segunda oportunidade. Particularmente elevada é a percentagem de alunos na área de engenharia com curso de formação profissional; em 1993, relativamente aos estudantes do sexo masculino, que predominam em absoluto nesta área de estudos, a percentagem era de 74% nas escolas superiores técnicas (com tendência ascendente desde 1988) e 27% nas universidades (também com tendência para subir), ou seja, uma percentagem total de 56% (BMBF 1994/95, pág. 176, 173 e 180).

Em suma, constata-se que, na Alemanha, após entrada na vida activa, os trabalhadores optam por retomar por sua própria iniciativa, conta e riscos cursos de formação exigentes e orientados para a promoção profissional, sobretudo na área da engenharia, uma situação que, apesar do extremo agravamento das condições gerais, se continua a verificar. Também aqui se pode falar de um círculo positivo, no qual se reforçam mutuamente os interesses e as formas comportamentais de em-

presas e trabalhadores. Mas também aqui, à semelhança da formação contínua para obtenção do diploma de técnico e de mestre, surgem tendências dinâmicas, que levam este modelo clássico da relação entre promoção profissional e formação contínua à beira dos seus próprios limites.

Tendências de erosão na relação clássica entre promoção profissional e formação contínua

Digamos, pois, que a situação alemã se caracteriza pela existência de dois círculos paralelos, baseados nas mesmas constelações de interesses e regras sociais, em que a formação inicial qualificada, um elevado grau de envolvimento dos trabalhadores na formação contínua em termos de tempo dispendido e financiamento dos custos, bem como a mobilidade vertical se reforçam mutuamente, permitindo um amplo e contínuo movimento dinâmico de qualificações “antecipadas” - ou seja, processos centrais de uma concepção realista de Aprendizagem ao Longo da Vida. Todavia, nestes círculos surgiram tendências erosivas, que serão agora debatidas no seu contexto, para tornar avaliável o futuro deste modelo:

A estreita relação entre uma formação contínua de nível elevado por iniciativa dos trabalhadores e a promoção profissional é posta em causa no futuro, pois as vias formativas existentes não são as únicas que permitem progredir na carreira. O caminho directo através de uma formação escolar e superior de nível mais elevado continua a mostrar-se como o mais vantajoso: o rendimento auferido por académicos é superior (Tessaring 1993), o conteúdo do seu trabalho é, em média, mais interessante, assim como as suas carreiras. Esta experiência irá influenciar a tomada de decisões individuais, originando o contínuo aumento não só de jovens inscritos no ensino liceal, para - através ou não da via indirecta de formação inicial dual - concluírem um curso superior, como também de operários e empregados especializados, que depois de alguns anos de desilusão com a vida profissional ousam dar o grande salto para a universidade ou escola superior técnica.



Estas opções dos (futuros) trabalhadores têm vindo a manifestar-se fortemente nos últimos anos devido às novas tendências observadas nas políticas empresariais em matéria de recursos humanos: as próprias empresas contribuem através de uma política de substituição para a erosão do modelo clássico, um modelo que lhes forneceu gratuitamente tantas qualificações. Primeiro, foram substituídos técnicos por engenheiros de escolas superiores técnicas, gerando assim técnicos excedentários no seu operariado. Isto levou a que trabalhadores especializados se virassem cada vez mais para os cursos de formação contínua conducentes à obtenção do grau de mestre, conforme nos mostra a já referida triplicação do número de diplomas, uma situação que contribuiu para um maior desenvolvimento do grupo profissional de técnicos. Nos últimos cinco a dez anos surgiu numa parte das empresas um excedente extraordinariamente elevado de trabalhadores especializados com um diploma de mestre, mas sem perspectivas de assumir a posição de mestre. É evidente que tais políticas de substituição são favorecidas pela oferta crescente de jovens engenheiros, justamente aqueles engenheiros qualificados, “próximos da realidade prática”, provenientes da via de formação de segunda oportunidade (clássica ou “fictícia”).

Ou seja, os dois círculos que originalmente coexistiam, exercem uma influência recíproca cada vez maior. Muitos factores abonam em favor de um **círculo negativo de destabilização mútua**, que sacrifica os atractivos da formação contínua, conducente a posições de nível médio, bem como do estudo da engenharia. Hoje, ainda nos encontramos muito longe de uma semelhante situação. A total dissolução do modelo clássico é apenas **uma** das possíveis futuras hipóteses de desenvolvimento. Apesar disso continua a ser grande a probabilidade da sua destabilização.

Isto significa que a sociedade alemã corre o risco de ver interrompida a regularização recíproca entre os interesses da empresa e dos trabalhadores, que até à data havia mantido em actividade o já referido amplo movimento de qualificações “antecipadas”, útil para muitas posições. Condições assim tão diferentes obrigariam as empresas a suprir as suas ne-

cessidades de qualificação, até aqui praticamente satisfeitas a partir do potencial já existente, através da realização de acções específicas de formação contínua.

Saídas com futuro: modelos de carreira diagonais na perspectiva de uma Aprendizagem ao Longo da Vida

(1) Perante uma tal evolução, a sociedade alemã ver-se-ia a braços com uma situação conjuntural, pelos vistos já existente noutros países, mas sem dispor dos recursos institucionais necessários para conseguir superar os problemas daí decorrentes. Entre os recursos que esses países criaram no passado em condições económicas mais favoráveis contam-se, por exemplo, a elaboração de legislação reguladora da formação contínua e um sistema de fundos de financiamento, que permitem garantir um mínimo de acções de formação contínua. Uma evolução deste tipo seria tanto mais difícil porquanto teria lugar num período de restrições financeiras e reestruturação radical de sectores, empresas, distribuição de tarefas e conteúdos de trabalho - ou seja, teríamos uma situação, cujas extraordinárias exigências impostas a largas camadas da população activa exortariam ao que se chama Aprendizagem ao Longo da Vida.

Não é possível responder às exigências destes processos de reestruturação só com meros apelos ou constrangimentos laborais, quando muito apenas de forma bastante insatisfatória. Condição indispensável para uma superação eficiente dos processos de reestruturação e requalificação iminentes será um novo modelo de regularização recíproca entre os interesses dos vários intervenientes, um modelo que, como o do período pós-guerra, seja capaz de pôr (e manter) em marcha os processos institucionalizados e informais de qualificação necessários. Um modelo que poderia ter uma lógica de construção comum a todos os países europeus, com a possibilidade de variar os seus elementos concretos consoante os sistemas de ensino e de emprego, estruturas de mercado de trabalho e relações industriais, específicos de cada país.

“Condições assim tão diferentes obrigariam as empresas a suprir as suas necessidades de qualificação, até aqui praticamente satisfeitas a partir do potencial já existente, através da realização de acções específicas de formação contínua.”

“Condição indispensável para uma superação eficiente dos processos de reestruturação e requalificação iminentes será um novo modelo de regularização recíproca entre os interesses dos vários intervenientes, que (...) seja capaz de pôr (e manter) em marcha os processos institucionalizados e informais de qualificação necessários.”

“Imprescindíveis parecem ser “modelos de carreira diagonais” (...), que substituam em estruturas menos hierarquizadas as vias clássicas verticais de promoção profissional, generalizando simultaneamente os seus aspectos positivos, que seriam a melhoria e alteração da situação.”



É evidente que um modelo deste tipo, face a todo um processo de implantação de estruturas empresariais menos hierarquizadas, não poderá reproduzir os modelos tradicionais de formação contínua e promoção profissional. No entanto, alguns factos de carácter mais geral para o futuro devem ser inferidos destes modelos, que ainda assim durante muito tempo se revelaram eficientes. Deste modo, parece ser particularmente importante a existência de incentivos fiáveis para actividades de formação contínua dos trabalhadores e de certificados válidos para todo o mercado de trabalho, que permitam honorificar as actividades empreendidas, também no caso da empresa o não poder ou querer fazer.

(2) Como poderá afigurar-se um **modelo promotor**, que possa servir de apoio aos processos de requalificação necessários (“Aprendizagem ao Longo da Vida”)? Há sem dúvida que repensar os aspectos que justificam a força mobilizadora da promoção profissional: para o trabalhador, promoção profissional significa, por um lado, uma melhoria da sua situação enquanto trabalhador assalariado, ou seja, melhoria em matéria de remuneração, conteúdo do seu trabalho, condições de trabalho e posição no mercado de trabalho, mas por outro lado também uma alteração dessa situação no percurso da profissão. Estes dois aspectos de promoção podem e devem encontrar novos conteúdos em estruturas menos hierarquizadas, assim como podem e devem ser articulados, de forma inovadora, com diversos processos de qualificação ao longo do percurso formativo e profissional.

Formulemos mais concretamente: imprescindíveis parecem ser **“modelos de carreira diagonais”** (Drexel 1993a, 1994), que substituam em estruturas menos hierarquizadas as vias clássicas verticais de promoção profissional, generalizando simultaneamente os seus aspectos posi-

vos, que seriam a melhoria e alteração da situação. Esta ideia não é assim tão abstracta e utópica como parece ser à primeira vista. Formas prévias de semelhantes vias diagonais de ascensão profissional, por exemplo, mudança do posto de trabalho da produção para a manutenção, ou da manutenção para a secção de vendas, sempre acompanhado de formação contínua, trabalho mais interessante e aumento salarial, já existem em alguns lados. Só que até hoje têm sido casuais ou produto de algumas políticas de recursos humanos de empresas e, portanto, circunscritas apenas a alguns trabalhadores. Novas vias de carreira deste tipo teriam de ser concebidas, negociadas e experimentadas em larga escala numa mistura bem equilibrada de flexibilidade e fiabilidade. Teriam ainda de ser desenvolvidos cursos de formação contínua que, a nível de qualificações, serviriam de apoio a esses modelos diagonais de mobilidade, alargariam a polivalência do trabalhador para a respectiva nova posição, assegurando ainda, no caso de perda do posto de trabalho ou mudança de empresa, a valorização dessas qualificações polivalentes no mercado de trabalho por meio de um certificado. Tais modelos diagonais de carreira poderiam ser utilizados não só dentro de cada empresa, como também entre empresas (por exemplo, de fabricantes para fornecedores).

Muitos factores abonam em favor de que a ideia da Aprendizagem ao Longo da Vida só poderá desenvolver os seus possíveis efeitos positivos quando assumir esta forma radicalizada e generalizada de revitalização da relação entre a formação contínua e a melhoria/alteração da situação de cada um. Como diz Jacques Delors: “A educação de adultos só pode ser uma educação negociada, assente nos objectivos, necessidades e forças daqueles que participam nas acções de formação” (Delors 1991, pág. 31).

Bibliografia:

BMBF: Grund- und Strukturdaten 1994/95, Bona 1994.

Delors, J.: Genèse d'une loi et stratégie du changement. In: Formation Emploi 34/1991.

Drexel, I.: Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in

Deutschland und Frankreich - ein Vergleich, Frankfurt, New York 1993a.

Drexel, I.: Le segment intermédiaire des systèmes de formation en France et en République Fédérale d'Allemagne. In: Formation Emploi, 44 1993b.

Drexel, I.: Brückenqualifikation zwischen Facharbeiter und Ingenieur. In: BWP 4/1994.

Tessaring, M.: Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven. In: MittAB 2/1993.

Zabeck, J.; Zimmermann M. (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg, Weinheim 1995.



Aprendizagem ao Longo da Vida como tema do diálogo social e acordos colectivos

Embora a Aprendizagem ao Longo da Vida não seja ainda objecto explícito dos acordos dos parceiros sociais, está subjacente a esforços muito diversos, inclusive acordos colectivos, melhorar a formação contínua para empresas e trabalhadores e facilitar o seu acesso, possibilitando, deste modo, a Aprendizagem ao Longo da Vida. Acordos colectivos são aqueles celebrados entre os parceiros sociais de acordo com as condições institucionais existentes em cada país (ao contrário de acordos individuais entre empregador e trabalhador). São apresentados em seguida alguns exemplos e abordagens características, em que os parceiros sociais, através de contratos, desenvolvimento de actividades conjuntas ou transposição de regulamentações públicas desempenham um papel fundamental na configuração da formação contínua; todas estas abordagens representam elementos de um “modelo sistemático” da formação contínua. Referem-se aos diversos níveis políticos do diálogo social: empresa - sector (económico ou profissional) - sistema de formação contínua (nacional). O “diálogo social” caracteriza - partindo do entendimento europeu - reuniões e negociações entre os parceiros sociais, cujos conteúdos, formas, alcance e vínculo variam conforme as condições institucionais existentes em cada país. Esta exposição utiliza resultados de um projecto apoiado pela União Europeia no âmbito do programa Leonardo, que analisou¹ exemplos de acções de formação contínua no quadro do Diálogo Social para efeitos de uma possível transferência, bem como da experiência do autor colhida no sistema de apoio ao Diálogo Social relativo à Formação Contínua na Europa.^{2, 3}

Tendências no quadro das relações industriais e da formação contínua

Para uma melhor compreensão da temática, é necessário, primeiro, resumir brevemente algumas tendências das relações industriais e formação contínua na Europa.

- *A modernização económica* tornou-se objecto do diálogo ou das negociações dos parceiros sociais em todos os países europeus e neste contexto a *formação profissional e, em particular, a formação contínua*, adquire o estatuto de *tema central*;
- os habituais processos sociais de desregulamentação levaram a uma *redução do espaço de negociação*, deslocando-o sobretudo para o plano das empresas, enquanto que no plano político superior só podem ser negociadas condições de enquadramento;
- no seu diálogo, os parceiros sociais apresentam aos políticos, os seus *desejos e exigências* relativamente a questões da formação contínua, que estes deverão abordar no sentido de encontrar soluções gerais e globalizantes.

No campo da *formação profissional* podem ser identificadas as seguintes tendências:

- a *formação profissional inicial* constitui na maioria dos países uma tarefa pública, embora os parceiros sociais assumam uma responsabilidade crescente de melhorar a adaptação das acções de formação às exigências económicas e a integração social dos trabalhadores no primeiro emprego;



Winfried Heidemann

é director da área “Qualificações” na Fundação Hans Böckler, instituto de consultadoria e in-

vestigação do *Deutscher Gewerkschaftsbund*, a federação de sindicatos alemã. Foi coordenador de vários projectos no âmbito do programa FORCE e é membro do grupo de peritos do Diálogo Social Europeu sobre questões de formação profissional.

A Aprendizagem ao Longo da Vida carece de condições e mecanismos estruturais específicos, susceptíveis de encontrar nos sistemas de ensino, formas de organização das empresas e métodos da formação profissional. As convenções colectivas poderão igualmente contribuir para melhorar as acções de formação contínua e facilitar o seu acesso, permitindo assim a Aprendizagem ao Longo da Vida. Através da celebração de acordos, desenvolvimento de actividades conjuntas e transposição de regulamentações públicas poderão os parceiros sociais desempenhar um papel fundamental na configuração da formação contínua. Todas estas abordagens representam elementos de um “modelo sistemático” da formação contínua, espelhando os diferentes planos políticos do diálogo social: empresa-sector-sistema (nacional) de formação contínua.



“Embora a Aprendizagem ao Longo da Vida não seja ainda objecto explícito dos acordos dos parceiros sociais, está subjacente a esforços muito diversos, inclusive acordos colectivos (...) possibilitando, deste modo, a Aprendizagem ao Longo da Vida.”

“Acordos dos parceiros sociais (...) incluem não só trabalhadores em relações laborais “regulares” como também aqueles que se encontram em situações laborais “atípicas cada vez mais frequentes (...).”

□ o aumento da importância da *formação profissional contínua* insere-se no contexto da modernização económica e da melhoria da competitividade das empresas e das economias (nacionais);

□ neste contexto surge um *novo tipo de formação contínua* no plano empresarial: intimamente relacionado com os processos e problemas laborais, integrado no desenvolvimento organizativo da empresa, a maior parte das vezes sem carácter formal e de curta duração, mas permanente - este tipo ultrapassa as definições convencionais de formação profissional e muitas vezes não é considerado pelos especialistas de formação profissional como “formação contínua”;

□ em todos os Estados-membros da UE encontramos *acordos dos parceiros sociais* relativamente à formação profissional - mais ou menos formais, com obrigações recíprocas mais ou menos fortes, a diversos níveis; eles incluem não só trabalhadores em relações laborais “regulares” como também aqueles que se encontram em situações laborais “atípicas cada vez mais frequentes (mão-de-obra a tempo parcial, trabalhadores por turnos, etc.);

□ frequentemente as negociações e os acordos sobre formação contínua são tripartidos, ou seja, incluem os *governos* nacionais ou regionais enquanto *terceiro parceiro*, sendo integrados, assim, na política económica e do emprego;

□ em conformidade com a crescente importância da formação profissional para os objectivos empresariais no contexto da modernização económica, o *plano empresarial* adquire maior peso no quadro de acordos; mas nem em todos os países existe uma cultura ou tradição relativa a negociações deste tema nesse plano - as melhores condições parecem existir em países com um quadro formal para a representação dos interesses dos trabalhadores no plano empresarial, por exemplo, em países com um sistema de conselhos de empresa; de um modo geral, há um número crescente de acordos formais e informais ou de actividades conjuntas dos parceiros sociais empresariais.

No *plano europeu*, o artigo 118º-B do Acto Único Europeu de 1986 veio criar um quadro para o Diálogo Social; aqui, a

política dos pareceres conjuntos adoptada pelas associações mais importantes dos parceiros sociais europeus conduziu, no plano interprofissional, a uma maior compreensão comum, mas a um número ainda demasiado diminuto de acções verdadeiramente conjuntas ou mesmo acordos, conforme prevê o Artigo 118-B. São muito recentes os primeiros projectos comuns empreendidos no âmbito do programa LEONARDO - isso mostra como são importantes os programas de apoio da União para prosseguir o desenvolvimento das relações entre os parceiros sociais. No entanto, o plano europeu sectorial parece ser decisivo para a concretização de actividades conjuntas em matéria de formação profissional; neste domínio são ainda muito poucos os exemplos (diálogo sectorial na indústria química, acordos no sector ferroviário, projectos conjuntos no comércio de retalho).

Aprendizagem ao Longo da Vida - comportamentos individuais e condições estruturais

A Aprendizagem ao Longo da Vida carece de comportamentos específicos por parte dos indivíduos, assim como da existência de condições estruturais e mecanismos específicos. Os comportamentos específicos dos indivíduos foram descritos como curiosidade, coragem, confiança e competência.³ As condições estruturais e os mecanismos podem ser identificados e disponibilizados nos seguintes planos:

- no sistema educativo geral e profissional,
- na organização das empresas,
- nos meios (pedagógicos) e métodos da formação profissional.

É notório que não existe *um* caminho certo, havendo sim necessidade de um *misto de instrumentos* em todos estes planos, para garantir as condições de aprendizagem ao longo da vida. Mas esses instrumentos só poderão representar *ofertas* que precisam de ser aceites pelas pessoas. Há exemplos de acordos e actividades dos parceiros sociais em todos os três planos descritos, mas prioritariamente no plano do sistema da formação profissional e na organização empresarial.



Plano de actuação: sistema de educação e formação

No plano do *sistema de educação e formação* encontramos as *férias concedidas para fins de formação* em vários países, sob diversas formas; são frequentemente instituídas ou transpostas por acordos dos parceiros sociais, constituindo uma oferta que responde às necessidades individuais, podendo ser escolhida fora das necessidades empresariais. O exemplo clássico das férias concedidas para fins de formação, controladas pelos parceiros sociais e consagradas na legislação, é o de França. Neste país, existe o direito individual de participar numa acção de formação para efeitos de qualificação - duração média em 1993: 950 horas -, cujo financiamento tem, no entanto, de ser aprovado pelas organizações financiadoras suportadas pelos parceiros sociais segundo as respectivas prioridades e recursos disponíveis. Ora, verifica-se que a concessão de férias para fins de formação tem uma participação extraordinariamente baixa em comparação com as ofertas de formação a nível empresarial: 0,2% dos candidatos elegíveis fazem uso delas contra 20% de participação em acções de formação contínua no contexto do plano de formação contínua em empresas. Por isso, nos últimos anos tem-se feito a tentativa de associar mais fortemente as férias individuais para fins de formação às necessidades empresariais. Em 1994 o "capital de tempo de formação" ("Capital temps de formation") foi acordado contratualmente e garantido por lei; assim, em determinadas circunstâncias, as férias para fins de formação individual também podem ser utilizadas no quadro de um plano de formação em empresas - ou seja, quando coincidirem os interesses empresariais e pessoais. Na Dinamarca, existem também possibilidades de concessão de férias para fins de formação contínua com base em regulamentações da contratação colectiva e legislativa; no quadro do modelo de rotação do trabalho, desenvolvido pelos parceiros sociais e entretanto consagrado na legislação, o recurso às férias para fins de formação (e outras possibilidades como, por exemplo, férias parentais) por parte dos empregados está associado à contratação de desempregados como substitutos.

As condições de financiamento para as acções de formação contínua desempe-

nam um importante papel na utilização das oportunidades de uma aprendizagem ao longo da vida ou paralelamente ao trabalho. Numa série de países, questões como a angariação de fundos para acções de formação contínua de trabalhadores, grupos de risco do mercado de trabalho ou acções de qualificação contínua individual, livremente escolhida, e também a repartição das verbas entre as empresas, são objecto de acordos no plano sectorial ou empresarial. Encontramos exemplos de regulamentações sectoriais para a angariação ou utilização de fundos principalmente nos países francófonos e mediterrânicos. Com a regulamentação legal da "conta bancária de formação" existente no Estado Federado de "Oberösterreich", em vigor desde 1994, mas transposta na prática para o quadro de actividades desenvolvidas pelos parceiros sociais, criou-se um instrumento que permite o reembolso de custos individuais da formação profissional contínua. Também se pode gerar motivação para participar em acções de formação através do *reconhecimento de qualificações*. Por isso, as actividades dos parceiros sociais relativamente a novas vias de validação também se debruçam sobre as qualificações não adquiridas em acções de formação formais e fora do sistema de educação e formação tradicional. O novo sistema das "qualificações baseadas na competência", na Finlândia, reconhece qualificações adquiridas no exercício da profissão mas - ao contrário do sistema NVQ britânico - integra-as no sistema de formação profissional e refere-as às qualificações do sistema convencional deste tipo de formação. Os parceiros sociais participam activamente na transposição prática deste novo sistema.

Vários países constituíram um *sistema global* de formação contínua através dos parceiros sociais. Em França, as suas raízes são históricas: através de acordos dos parceiros sociais, moderados pelo Estado, e da subsequente integração no direito laboral, criou-se um sistema de formação contínua (extra-empresarial) que abrange regulamentações de concessão de férias para a formação contínua individual, sua organização e financiamento. No entanto, a formação profissional a nível de empresas não está integrada neste sistema. Em Espanha, um acordo tripartido e um contrato bilateral entre os parceiros

"O exemplo clássico das férias concedidas para fins de formação, controladas pelos parceiros sociais e consagradas na legislação, é o de França."

"Na Dinamarca existem também possibilidades de concessão de férias para fins de formação contínua com base em regulamentações da contratação colectiva e legislativas."

"Encontramos exemplos de regulamentações sectoriais para a angariação ou utilização de fundos principalmente nos países francófonos e mediterrânicos."

"Com a regulamentação legal da "conta bancária de formação" existente no Estado Federado de "Oberösterreich" (...) criou-se um instrumento que permite o reembolso de custos individuais da formação profissional contínua."

"O novo sistema das "qualificações baseadas na competência", na Finlândia, reconhece qualificações adquiridas no exercício da profissão (...)."



“Em Espanha, um acordo tripartido e um contrato bilateral entre os parceiros sociais lançou em 1992 a base de um sistema de formação contínua (...).”

“No plano das empresas, assume cada vez maior importância a necessidade de uma formação contínua que acompanhe o processo laboral. No contexto do desenvolvimento organizativo nas empresas verifica-se um aumento das acções de formação - na maior parte das vezes de carácter informal. “

sociais lançou em 1992 a base para um sistema de formação contínua que assenta na concertação social e na responsabilidade dos parceiros sociais para a sua aplicação nos planos sectorial e empresarial. Apoios financeiros a acções de formação contínua na empresa, provenientes do fundo alimentado com contribuições dos trabalhadores e dos empregadores, estão vinculados à elaboração de planos de formação comuns empresariais ou supraempresariais. Já no acordo nacional, portanto, se considera a transposição até ao nível da empresa. Para a concretização de oportunidades no âmbito da Aprendizagem (profissional) ao Longo da Vida, um tal sistema pode disponibilizar condições de enquadramento, tendo, porém, que se processar fundamentalmente no plano empresarial.

Plano de actuação: empresa

No *plano das empresas*, assume cada vez maior importância a necessidade de uma formação contínua que acompanhe o processo laboral. No contexto do *desenvolvimento organizativo* nas empresas verifica-se um aumento das acções de formação - na maior parte das vezes de carácter informal. O seu pano de fundo é constituído não apenas pela introdução de novas tecnologias, mas cada vez mais pelo desenvolvimento de novas formas da organização empresarial e laboral e pela importância crescente da qualidade de produtos e serviços como instrumento de concorrência. Assim, paralelamente às acções de formação contínua para adaptação às transformações tecnológicas e às acções tradicionais de formação contínua para progressão na carreira, surge um novo tipo de formação contínua: ela está orientada estrategicamente para as concepções empresariais específicas e frequentemente envolvida num conceito abrangente de desenvolvimento organizativo das empresas. Desenvolvimento organizativo significa definição de métodos para a transformação dos métodos de trabalho, da colaboração e, sobretudo, da participação activa dos trabalhadores, a fim de possibilitar uma adaptação permanente às novas exigências.

Essas estratégias empresariais destinam-se cada vez mais a todos os seus trabalhadores e definem um processo contínuo

do desenvolvimento organizativo, apoiado por formação contínua no plano empresarial. Mas, dessa forma, altera-se o carácter da formação contínua em exercício: ela é realizada cada vez mais de forma concepcional, próxima do posto de trabalho em termos organizativos, e a ele referido. Esta parece constituir, assim, uma base para uma aprendizagem permanente no processo laboral. Mas, neste contexto, coloca-se de novo a questão do acesso à formação contínua. Na verdade, as oportunidades de acesso à formação contínua melhoram também para grupos de trabalhadores que, até à data, pouco ou nada haviam sido incluídos, de forma a que por vezes a participação na formação contínua na empresa se torna uma componente quase obrigatória da actividade laboral. É frequente os trabalhadores sentirem um novo clima laboral, em que o trabalho e a formação contínua estão intimamente ligados entre si, aumentando as possibilidades de participação activa na evolução dos acontecimentos na empresa.

Será que isso significa que a Aprendizagem ao Longo da Vida, ou mais especificamente, a aprendizagem que acompanha o trabalho, está agora garantida para todos os trabalhadores? Observamos que estas novas formas de “formação contínua de base” alargada e a formação contínua tradicional para progressão na carreira continuam a ser sectores separados. A selectividade do acesso à formação contínua parece não ter sido suprimida. Em princípio, o alargamento tendencial da formação contínua de base a todo o pessoal da empresa oferece bons pressupostos para uma articulação mais estreita com actividades de formação contínua que apoiam a progressão na carreira ou outras formas de mobilidade profissional dos trabalhadores. Os pressupostos são melhorados, porque a capacidade de aprendizagem e a disponibilidade para aprender estão consagradas através das novas concepções de uma forma muito mais ampla do que sucedia no passado. O potencial de formação contínua orientada para a mobilidade está, pois, a sofrer um forte incremento. Assim, no quadro das decisões de selecção no plano empresarial, para efeitos de participação em acções de formação contínua para progressão na carreira e orientada para a mobilidade, aqueles grupos de trabalhadores, que até ago-



ra não eram contemplados, poderiam ter uma oportunidade potencial. Importante para a melhoria das oportunidades de acesso à formação contínua é saber se e de que forma as empresas articulam a ampla formação contínua de base, destinada a todos os trabalhadores, com as actividades da formação contínua para progressão na carreira e orientada para a mobilidade. É um problema fulcral para garantir mecanismos de Aprendizagem ao Longo da Vida no plano das empresas.

Por isso, o *planeamento das acções de formação a nível das empresas* poderia ser utilizado como instrumento para disponibilizar mecanismos de Aprendizagem ao Longo da Vida e ligar as novas formas da aprendizagem relacionada com aspectos organizativos com as formas tradicionais da formação contínua, do desenvolvimento dos trabalhadores e da promoção pessoal. Lamentavelmente, o planeamento das acções de formação nas empresas é tratado frequentemente em todos os países como um assunto de rotina formal, em que nem a direcção, nem os conselhos de empresa ou os representantes dos interesses dos sindicatos utilizam o processo de planeamento como oportunidade para inovações, por exemplo, para definir mecanismos de Aprendizagem ao Longo da Vida. No entanto, sobretudo em países com uma "cultura" de acordos no plano empresarial ou de co-decisão, há a possibilidade dos representantes dos trabalhadores intervirem. Assim, por exemplo na Alemanha, os acordos no plano empresarial entre o conselho de empresa e o empregador ou o gestor desempenham um importante papel na regulamentação da formação profissional em empresas. Em particular, o citado "novo tipo de formação contínua - designadamente em conjugação com o desenvolvimento da organização laboral, a protecção da qualidade de produtos e serviços e a cultura empresarial - é objecto de acordos nesse plano.

Contributo dos métodos de formação profissional para a Aprendizagem ao Longo da Vida

Finalmente, os *métodos da formação profissional* também podem contribuir para

melhorar a motivação de pessoas, não habituadas a aprender, para participar em acções de formação profissional. Os métodos tradicionais do "ensino frontal" em seminários já estão desactualizados. Formas de aprendizagem flexíveis, com o envolvimento e a participação activa dos formandos, podem aumentar a motivação. Há diversos desenvolvimentos nesta matéria em instituições de ensino e no plano empresarial, que também foram impulsionados pelos parceiros sociais ou nos quais eles participaram. O programa Force da União Europeia contribuiu fortemente para um avanço transnacional nesse domínio. Também são importantes as actividades desenvolvidas na preparação de acções de formação contínua formal de trabalhadores não habituados a aprender. É assim que, por exemplo, os sindicatos de diversos países organizaram seminários e ofertas de consultadoria para os seus membros, visando prepará-los para acções de formação formais.

A capacidade de generalização de acordos colectivos

Os acordos citados dos parceiros sociais sobre acções de formação contínua, constituem elementos de um "modelo sistemático" que inclui todos os planos, sobre os quais se podem disponibilizar mecanismos para a Aprendizagem ao Longo da Vida. Mas, esses acordos só podem revestir o carácter de ofertas e mecanismos que favoreçam a Aprendizagem ao Longo da Vida. É por isso, também, que são necessários. Mas têm de ser utilizados pelas pessoas que estão interessadas ou precisam de formação contínua, em particular as que recaem no âmbito da regulamentação dos parceiros sociais, os trabalhadores. É necessário, também, avaliar com realismo as oportunidades de regulamentação através do Diálogo Social e de acordos colectivos. Por um lado, vemos em muitos países da Europa que os acordos colectivos são percursos de regulamentações legais generalizadas e que a aplicação destas depende por sua vez dos parceiros sociais; por outro lado, os acordos colectivos numa primeira fase, apenas cobrem um espaço limitado de regulamentação, necessitando, para a sua generalização, da garantia prestada por regulamentações políticas e legais⁴.

"Importante para a melhoria das oportunidades de acesso à formação contínua é saber se e de que forma as empresas articulam a ampla formação contínua de base, destinada a todos os trabalhadores, com as actividades da formação contínua para progressão na carreira e orientada para a mobilidade.

"É necessário, também, avaliar com realismo as oportunidades de regulamentação através do Diálogo Social e de acordos colectivos."

1) Winfried Heidemann (Editor): Berufliche Weiterbildung in Europa - Materialien zum Sozialen Dialog, Berlin 1966. (Também disponível em inglês, francês, espanhol e italiano)

2) Kompendium I des Unterstützungssystems für den Europäischen Sozialdialog zur Berufsbildung, Brüssel, Outubro de 1994.

3) Kompendium II des Unterstützungssystems für den Europäischen Sozialdialog zur Berufsbildung, Brüssel, Maio de 1996.

4) Winfried Heidemann, Wilfried Kruse, Angela Paul-Kohlhoff, Christine Zeuner, Sozialer Dialog und Weiterbildung in Europa - Neue Herausforderungen für die Gewerkschaften, Berlin 1994. (Também disponível em inglês e francês.)



Jordi Planas

Professor da Universidade Autónoma de Barcelona, responsável do GRET (Grupo de Investigação sobre a Educação e o Trabalho) do Instituto de Ciências da Educação da referida universidade.



A formação contínua nos “jovens adultos”: segunda oportunidade ou complemento?

Nos últimos anos, as mudanças ocorridas nos sistemas produtivos (rapidez das mudanças tecnológicas, inovação nos processos e produtos, aumento da mobilidade profissional, novas formas da organização do emprego, etc.), estão a converter a educação e a formação num processo requerido ao longo da vida. Estas mudanças exercem, desde a sua origem, uma influência sobre os itinerários formativos dos jovens.

Simultaneamente, o aumento e a diversificação das ofertas formativas disponíveis nas nossas sociedades estão a condicionar objectiva e subjectivamente as oportunidades e os desejos de formação do conjunto da população, especialmente dos seus jovens. O aumento dos níveis de formação inicial dos jovens vai, por seu lado, influenciar a procura de qualificações.

Aquilo que se tem designado “Aprendizagem ao Longo da Vida” penetrou e modificou os itinerários formativos dos jovens. Por outro lado, se observarmos como os indivíduos se actualizam, se reconvertem e se aperfeiçoam, deparamos frequentemente com modalidades de formação que já estão presentes na formação inicial.

Neste artigo, pretende-se descrever, a partir de um inquérito de carácter longitudinal realizado a jovens da Área Metropolitana de Barcelona (AMB)¹, como se articula a formação inicial de carácter escolar com a formação contínua nos itinerários formativos dos “jovens adultos” (até 31 anos de idade).

formação de especialização; posteriormente, procura obter trabalho e, em função das exigências do posto de trabalho (requalificação ou promoção), ou dos mercados externos (mudança de emprego), efectua uma formação contínua.

Este modelo sequencial pré-estabelecido, amplamente compartilhado, não é exacto (ver dados dos quadros 2 e 4) por vários motivos. Em primeiro lugar, porque as componentes dos itinerários formativos dos jovens são mais amplas e, em segundo lugar, porque não seguem sequências pré-estabelecidas.

Deste modo, os limites entre formação inicial e contínua (quer através de cursos ou da experiência profissional) são cada vez menos definidos. A formação dos jovens, em grande parte, vai-se constituindo como um *continuum* em que a formação escolar, os cursos de curta duração e o trabalho se articulam sem sequências pré-definidas. Assim, os jovens utilizam cada vez mais as políticas de “formação contínua”. Este fenómeno, presente nos dados obtidos no nosso inquérito, é corroborado por outras fontes no caso de Espanha, verificando-se também noutros países europeus (AUER 1992).

Durante a formação escolar, uma parte dos jovens realiza práticas formativas similares à formação contínua, que serão fundamentais para o seu futuro.

Em Espanha, durante os últimos vinte anos, aumentou consideravelmente a presença em ciclos de estudos “não escolares”, isto é, estruturados fora do sistema educativo. Estes estudos constituem uma parte importante dos *currícula* formativos dos jovens, cujo “consumo” se inicia pa-

Os itinerários formativos dos jovens

Segundo os dados disponíveis (quadros 1 a 4), são seis os fenómenos mais significativos a salientar na relação entre as componentes formativas e a construção dos itinerários formativos complexos dos jovens.

A atenuação dos limites entre a formação inicial e contínua

A priori, na transição dos jovens entre a escola e a vida activa, há tendência a fixar-se uma sequência formativa que, em termos gerais, é a seguinte: o jovem finaliza a sua formação escolar e, por vezes, logo a seguir complementa-a com uma

1) O inquérito de referência foi realizado pelo “Grup de Recerca sobre Educació i Treball” do ICE da Universidade Autónoma de Barcelona, que o autor deste artigo dirige. O objectivo do inquérito era analisar as trajetórias de formação e inserção profissional e social dos “jovens adultos”, estabelecendo as relações entre os itinerários de formação formal e informal e entre estes e os itinerários de inserção profissional e social (particularmente familiar) destes jovens. O inquérito, de carácter longitudinal retrospectivo, realizou-se no ano de 1991 a 650 “jovens adultos” (até 31 anos de idade) da Área Metropolitana de Barcelona através de entrevistas ao domicílio.



Os conceitos utilizados

- ❑ **Componentes formativas:** os diferentes elementos de formação escolar ou extra-escolar, de carácter formal ou informal, que intervêm realmente na construção dos itinerários formativos dos jovens, classificados em quatro tipos:
- ❑ **Formação escolar** (inclui tanto ciclos terminados como não terminados).
- ❑ **Formação contínua:** consideraremos tanto as suas modalidades formais (cursos de curta duração) como informais (experiência adquirida no trabalho e experiências vitais).
- ❑ **Cursos de curta duração:** cursos à margem do sistema educativo, de menor duração que os ciclos escolares, mas com a intenção explícita de formar e organizados formalmente, habitualmente dirigidos a grupos específicos.
- ❑ **Trabalho:** experiência adquirida mediante o exercício de uma actividade remunerada, quer durante ou depois dos estudos.
- ❑ **Experiências vitais significativas:** Estudos realizados indicam-nos que nos itinerários formativos de uma parte qualitativamente importante dos jovens aparecem experiências que, embora dificilmente classificáveis, são fundamentais para explicar as suas capacidades profissionais, como o exercício de responsabilidades associativas, etc.
- ❑ **Itinerários formativos complexos:** a articulação das “componentes formativas” na construção de itinerários formativos dos indivíduos.

ralelamente já durante o ensino primário, embora de forma desigual segundo grupos sociais, aumentando em etapas posteriores. Nos itinerários dos jovens actuais, este tipo de formação, denominado genericamente “cursos de curta duração”, tem vindo a aumentar, quer em termos de consumo privado (complemento à formação escolar, pago pela família ou pelas empresas), ou como parte das políticas públicas de inserção profissional dos jovens. Estas políticas experimentaram um importante crescimento em Espanha a partir da sua adesão à União Europeia, ao abrir o acesso aos fundos estruturais, em especial, ao Fundo Social Europeu (cuja função principal é facilitar a formação profissional inicial dos jovens e reduzir as suas dificuldades de inserção profissional).

A realidade actual é que aproximadamente metade dos jovens espanhóis efectuou estudos deste tipo (NAVARRO y MATEO 1993); no entanto, esta modalidade de formação não se distribui homogeneamente entre os jovens visto que, tal como o demonstram os dados do quadro 1, os jovens que efectuam mais cursos são aque-

les que dispõem de um nível de estudos mais elevado. Por conseguinte, em vez de desempenhar um papel compensatório das desigualdades na educação escolar, a utilização de outros sistemas formativos aumenta as diferenças. Isto verifica-se tanto nos cursos que fazem parte do consumo privado dos jovens como daqueles que configuram as políticas públicas que, paradoxalmente, se dirigem aos jovens com baixos níveis de formação ou com dificuldades de emprego.

A combinação entre as diferentes componentes não segue um sequência temporal pré-estabelecida, coexistindo, em grande parte, durante a formação inicial.

Os quadros 2 e 4 indicam que nem os cursos de curta duração, nem a experiência profissional começam depois da formação escolar e que nos encontramos antes perante um *continuum* de formações que se combinam no tempo. Logicamente, os cursos de curta duração e a experiência profissional tendem a aumentar o seu peso com a idade dos usuários, embora permaneça um certo

“Em Espanha, durante os últimos vinte anos, aumentou consideravelmente a presença em ciclos de estudos “não escolares”, isto é, estruturados fora do sistema educativo.”

“(…) em vez de desempenhar um papel compensatório das desigualdades na educação escolar, a utilização de outros sistemas formativos aumenta as diferenças.”



Quadro 1: Número de cursos de curta duração realizados até aos 31 anos segundo o nível de estudos. Percentagens.

	0	1	2 ou 3	4 ou mais	Total
Primária	72,6	12,4	9,5	5,5	100
Formação Profissional	53,8	9,9	19,1	17,3	100
Bach. Sup. E COU	38,7	19,3	24,2	17,8	100
Superiores.	26,3	6,0	27,1	40,6	100

“Num sistema de formação que, como o espanhol, foi fundamentalmente escolar até há pouco tempo, apresentam-se de forma paradoxal, elementos de “formação em alternância” derivados da prática laboral dos jovens (...)” durante os seus estudos.

grau de intersecção da formação escolar com os cursos de curta duração e com o trabalho em todas as idades.

quadro nº3 indica que dois terços dos cursos de curta duração são de aperfeiçoamento ou de alta especialização. Este dado, juntamente com aqueles apresentados anteriormente, evidencia a dificuldade em estabelecer limites claros entre a formação inicial e a formação contínua dos jovens. Deste modo, uma parte dos jovens adoptou comportamentos próprios da “formação ao longo da vida”, enquanto outros, principalmente aqueles que não dispõem de formação escolar suficiente, se mantêm fora desta dinâmica.

A polarização nos usos formativos

As componentes não escolares não se apresentam como alternativa ou recuperação de uma formação inicial insuficiente. Pelo contrário, (ver dados do quadro 1, referentes a cursos de curta duração segundo o nível de estudos), os itinerários formativos polarizam-se a partir da formação escolar prévia, sendo os mais escolarmente formados aqueles que adquiriram maior formação através das outras componentes. Um mínimo de formação escolar, equivalente ao ensino obrigatório, revela-se claramente como uma premissa imprescindível para as formações ulteriores.

A alternância “espontânea” entre estudos e trabalho.

Nos seus itinerários de inserção profissional e de consolidação laboral, uma boa parte dos jovens espanhóis combina a sua formação escolar com o trabalho. Num

sistema de formação que, como o espanhol, foi fundamentalmente escolar até há pouco tempo, apresentam-se de forma paradoxal, elementos de “formação em alternância” derivados da prática profissional dos jovens.

Os dados do quadro nº4, referentes a toda a Espanha e recolhidos entre os estudantes que trabalham (estudo e trabalho) e os trabalhadores que estudam (trabalho e estudo) no momento de serem entrevistados, corroboram os dados obtidos para a AMB², permitindo-nos avançar a hipótese de que entre um terço e metade dos jovens espanhóis combinou estudos com trabalho pelo menos durante um ano. Isto indica, no mínimo duas coisas: em primeiro lugar que, para uma boa parte dos jovens, a transição-da-escola-para-o-trabalho passou por um período de escola-e-trabalho e, em segundo lugar, que a experiência de trabalho é uma componente presente na formação inicial da metade ou mais dos jovens espanhóis. Isto implica, com maior ou menor intensidade, uma “dualização” espontânea dos processos formativos que situa a experiência profissional já durante a formação escolar e não unicamente depois dela.

A formação escolar perde importância quantitativa nos itinerários formativos abundantes com o crescimento dos espaços formativos não escolares, **mas aumenta a sua importância qualitativa** ao desempenhar um papel de via de acesso e ordenador dos itinerários formativos complexos, tanto durante como depois da formação escolar. Este facto aumenta o carácter selectivo, também em relação às possibilidades de “formação ao longo da vida”, que desempenha a formação escolar nos jovens.

2) AMB: ‘Área Metropolitana de Barcelona’



Os itinerários formativos complexos e a sua modelização

Os pontos anteriores mostram-nos que os itinerários formativos dos jovens, pelo menos dos da AMB, não se constroem segundo modelos pré-estabelecidos pelas lógicas escolares. A realidade parece ser mais complexa e está condicionada pelas mudanças nos conteúdos das qualificações e pela ampliação dos cenários formativos que a sociedade oferece aos jovens para as obter.

A pergunta “como aprenderam os jovens a fazer aquilo que sabem fazer?” requer actualmente respostas em termos globais e de análise de itinerários formativos que evitem a rigidez institucional preconcebida.

Para analisar os itinerários, é necessário considerar previamente as componentes formativas e estudar a articulação destas na construção de itinerários complexos.

A partir dos dados referidos nos pontos anteriores depreende-se que os itinerários formativos dos jovens são compostos, no mínimo, por três elementos: estudos escolares, cursos de curta duração e experiências profissionais.

Análises mais pormenorizadas indicam-nos que a estas componentes, facilmente detectáveis e quantificáveis, se deveriam acrescentar outras, como as experiências vitais significativas e o consumo cultural. No entanto, dado que partimos de um inquérito realizado a jovens da AMB, vamos-nos cingir àqueles anteriormente assinalados (acrescentando alguns elementos das experiências vitais, como o associacionismo).

O quadro nº 5 mostra os 13 modelos de itinerários construídos a partir das citadas variáveis³. Seguindo as tendências detectadas através dos dados anteriores, estes modelos mostram uma polarização dos “itinerários formativos complexos”: por um lado, os itinerários A e B, pertencentes às duas primeiras classes, que definem uma pobreza formativa (sempre relativa) ou desestruturação; por outro lado, os itinerários C e D caracterizados pela sua abundância nas diferentes componentes formativas e pelo êxito.

Quadro 2: Percentagens de combinação estudos escolares-cursos de curta duração, por idade, relativamente ao conjunto da população.

Idade	Apenas Escolar	Escolar + Cursos de Curta Duração	Apenas Cursos de Curta Duração	TOTAL
14	85,9	4,6	0,4	90,9
15	62,7	6,0	2,3	71,0
16	54,6	7,5	4,7	66,8
17	44,1	9,2	4,3	57,6
18	33,3	9,1	7,2	49,6
19	28,7	8,3	6,6	43,6
20	23,4	7,1	5,0	35,5
21	20,0	7,0	6,5	33,5
22	16,3	5,3	10,2	31,8
23	13,3	5,3	10,4	29,0
24	11,7	3,5	11,8	27,0
25	8,1	3,2	14,4	25,7
26	6,5	3,3	12,2	22,0
27	7,2	3,0	14,1	24,3
28	7,7	1,6	16,4	25,7
29	5,4	1,9	19,3	26,6
30	5,2	1,0	18,3	24,5
31	4,4	1,2	16,5	22,1

A imagem desta polarização reforça-se se considerarmos a relação entre estes itinerários formativos e os seus resultados de inserção.

Itinerários formativos e trajetórias profissionais: uma dupla dualização concordante

No quadro nº6 estabelece-se uma relação entre os “itinerários formativos complexos” e os resultados de inserção profissional, através daqueles indicadores de êxito que na investigação realizada demonstram uma maior capacidade explicativa: a situação profissional aos 31 anos, a trajetória profissional e a percepção subjectiva do êxito.

Os dados disponíveis demonstram, por um lado, uma forte polarização formativa nos itinerários maioritários das classes extremas; por outro lado, mostram as combinações introduzidas pelas outras componentes formativas que acompanham as titularizações académicas, permitindo uma análise mais diferenciada e

“os itinerários formativos dos jovens são compostos, no mínimo, por três elementos: estudos escolares, cursos de curta duração e experiências profissionais (...)”



Quadro 3: Distribuição percentual do nível dos cursos de curta duração realizados

Nível	Homens	Mulheres
Iniciação	33,7	34,1
Aperfeiçoamento e alta especialização	66,3	65,9
	100,0 (736)	100,0 (911)

qualitativa dos processos formativos dos jovens e dos seus resultados de inserção.

Do mesmo modo, o quadro nº6 mostra que existe uma separação entre os resultados de inserção, tanto objectivos como subjectivos, entre os itinerários da primeira e segunda classe (itinerários A e B) e os da terceira e quarta classe (itinerários C e D).

A máxima polarização, tanto em termos formativos como de resultados, é a que se regista entre os itinerários A.2 (17,4% do exemplo) e D.1. (14,9% do exemplo). O A.2. é um itinerário formativo mínimo correspondente a resultados de alta probabilidade de desemprego e instabilidade em empregos não qualificados com insatisfação em relação à formação, ao trabalho e às perspectivas profissionais. Contrariamente, o D.1 é um itinerário formativo prolongado e abundante em todas as suas componentes, correspondente a uma trajectória profissional ascendente num trabalho estável, com um elevado nível de satisfação em relação à formação recebida e uma grande clareza dos seus objectivos pessoais cujo resultado se traduz numa satisfação no trabalho, tanto em relação ao conteúdo como à remuneração.

Face a esta tendência geral de polarização nos itinerários formativos e nos resultados de inserção, existem excepções minoritárias representadas pelos itinerários A.1 (2,5% do exemplo) e D.3 (6,5% do exemplo). O itinerário A.1 é o dos jovens que, apesar de uma inserção profissional precoce, sem formação e precária a nível profissional, superam os défices de formação inicial através de cursos de curta duração e de reingressos escolares com **obtenção de um título escolar**; este

itinerário formativo traduz-se em termos de resultados de inserção num aumento das suas probabilidades de realizar trabalhos qualificados e numa satisfação em relação aos objectivos conseguidos em termos de qualidade e estabilidade do seu trabalho.

O itinerário D.3 representa o fenómeno contrário. Aglutina os jovens com um elevado nível de formação escolar, mas com um itinerário formativo e profissional desestruturado. Este itinerário indica um importante fracasso na inserção, experimentado como tal pelo sujeito.

Merece especial atenção observar que os jovens com maiores probabilidades de se converterem em empresários são aqueles que construíram itinerários de êxito escolar com abundantes gratificações formativas.

Finalmente, a maior consequência que se tira dos dados obtidos é a existência de um **processo de dualização que tende a polarizar os itinerários formativos a partir da formação inicial e que se reforça através da formação contínua**. A relação entre esta “dualização formativa” e os resultados de inserção está patente nos dados do quadro nº6, ao indicar uma **“dupla dualização concordante”** entre os itinerários formativos e a dualização do mercado de trabalho (RECIO 1991) através dos resultados de inserção com os seus correspondentes. Além disso, esta dualização tenderá razoavelmente a consolidar-se na medida em que: a) as políticas formativas das empresas se dirijam prioritariamente aos seus trabalhadores mais formados, b) a evolução dos usuários das políticas públicas de formação profissional tendam a deslocar-se para níveis de titularização se-

3) Estes itinerários foram construídos através da técnica de Classificação Automática por Correspondências Múltiplas (LEBART et alii, 1981) por classes etárias de inserção profissional e considerando o seu peso relativo na mostra. Os itinerários A são correspondentes a situações profissionais estáveis (boas ou más) iniciadas em torno dos 16 anos (idade mínima de trabalho); os itinerários B, a situações iniciadas entre os 16 e os 18 anos; os itinerários C, áquelas iniciadas entre os 19 e os 22 anos e os itinerários D, com situações profissionais estáveis a partir dos 27 anos.



cundária e superior e c) o acesso aos trabalhos com maior qualidade formativa se restrinja àqueles jovens com itinerários de formação inicial mais prolongados.

Num contexto de mobilidade profissional, de “formação ao longo da vida” e de abundância de títulos escolares, a carreira profissional depende da capacidade para aceder à formação contínua (formal ou informal), a qual, por sua vez (tal como o demonstram os dados dos quadros nº5 e nº6), depende em grande parte da formação escolar prévia. Neste sentido, os itinerários com êxitos de carreira profissional construída através (exclusivamente) da experiência profissional a partir duma inserção profissional precoce, tendem a desaparecer.

Concluindo, os dados disponíveis mostram-nos que a formação contínua tende a aumentar a sua presença no âmbito dos processos de “formação ao longo da vida”. Deste modo, tende a concentrar-se nos jovens que dispõem de uma formação escolar inicial de nível secundário-superior ou superior, aumentando ao longo da vida as diferenças formativas entre estes e os que não dispõem de níveis suficientes de formação inicial. Se a formação contínua não permite recuperar os défices de formação inicial e dar acesso aos títulos correspondentes, dificilmente

poderá constituir-se uma “segunda oportunidade”, ao actuar “espontaneamente” como complemento de uma boa formação inicial.

A nova “centralidade” da formação escolar

À verificação estatística dos factos é necessário acrescentar outras considerações.

A complexidade progressiva dos processos formativos requer uma nova capacidade nos jovens para gerir e construir os seus próprios processos formativos numa lógica similar à lógica de construção de identidades sociais e profissionais (DUBAR). Esta capacidade resulta de factores não estritamente escolares; é evidente a relação que existe entre a capacidade, o acesso à formação, a família e o meio em geral em que se desenvolveu o aluno (CARNOY, CASTELLS 1995 y PLANAS, GARCIA, ZALDIVAR 1995).

Do que foi dito depreende-se que a escola adquire um novo papel; um papel central na ordenação dos processos formativos mais amplos, proporcionando, de forma mais democrática que as famílias, esta “capacidade de gestão dos itinerários formativos complexos” por parte

A formação contínua “(...) tende a concentrar-se nos jovens que dispõem de uma formação escolar inicial de nível secundário-superior ou superior, aumentando ao longo da vida as diferenças formativas entre estes e os que não dispõem de níveis suficientes de formação inicial”.

“A complexidade progressiva dos processos formativos requer uma nova capacidade nos jovens para gerir e construir os seus próprios processos formativos, numa lógica similar à lógica de construção de identidades sociais e profissionais (...)”.

Quadro 4: Percentagens⁴ de jovens que combinam escola com trabalho em cada uma das idades.

Idades	Estudantes que trabalham	Trabalhadores que estudam	TOTAL de TRAB/EST. ⁵
16	7,8	14,4	22,2
17	9,7	14,5	21,0
18	8,3	12,7	21,0
19	9,0	11,0	20,0
20	6,7	8,1	14,7
21	5,6	10,5	16,1
22	4,7	8,4	13,1
23	4,1	7,5	11,6
24	3,0	7,7	10,7
25	2,0	7,0	9,0
26	1,4	6,8	8,2
27	1,7	7,0	8,7
28	1,2	7,5	8,7
29	1,0	5,2	6,2
30	0,8	5,1	5,9
31	0,4	4,6	5,0

4) Todas as percentagens são relativas ao total da população de referência.

5) Percentagem global de jovens que estudam e trabalham simultaneamente, seja qual for a proporção dos estudos e do trabalho. Poder-se-ia falar de jovens com um estatuto misto de estudante e trabalhador.



Quadro 5: Itinerários formativos complexos resultantes

Código Itinerário	Descrição Itinerário	%
A.1	Abandono precoce da escola, reingresso escolar como adulto com obtenção de título, trabalho durante o reingresso escolar e cursos de curta duração.	2,5
A.2	Itinerário de pobreza formativa em todas as suas componentes.	17,4
A.3	Abandono precoce da escola, reingresso escolar sem obtenção de título e abundância de cursos de curta duração.	2,0
B.1	Ensino obrigatório aprovado, sem qualquer formação posterior.	12,9
B.2	Ensino obrigatório aprovado com insucesso posterior no ensino secundário e com cursos de curta duração.	3,0
B.3	Ensino obrigatório aprovado ou recuperado através de formação profissional de 1º grau, com experiência de trabalho durante os estudos e os cursos de curta duração.	6,1
C.1	Bacharéis com um breve itinerário universitário sem título, abundância de cursos de curta duração e breve experiência associativa.	5,8
C.2	Titulares da formação profissional de 2º grau, cursos de curta duração e uma larga experiência associativa.	4,0
C.3	Diplomados universitários (ciclo breve) com abundante experiência de trabalho durante os estudos e número abundante de cursos de curta duração.	4,0
C.4	Titulares do ensino obrigatório que realizaram algum curso de curta duração e com demora na estabilização da sua situação laboral.	10,1
D.1	Abundância formativa em todas as suas componentes: titulares do ensino superior, larga experiência de trabalho e associacionismo, com muitos cursos de curta duração.	14,9
D.2	Titulares da formação profissional de 2º grau com inserção profissional tardia.	16,0
D.3	Bacharéis superiores com demora na estabilização da sua inserção, com insucesso nos reingressos escolares (universidade) e poucos “mais” formativos.	6,5

Uma “nova centralidade da escola”, como ordenadora do sistema de sistemas em que se estão a reestruturar as novas ofertas formativas.”

dos jovens. É o que G. Franchi (1984, 1992) denomina “nova centralidade da escola”, como ordenadora do sistema de sistemas em que se estão a reestruturar as novas ofertas formativas

A formação dos menos formados

Em Espanha, tal como noutros países, as dificuldades de inserção afectam de forma generalizada todos os jovens. Não

obstante, como já assinalámos, afectam de modo mais agudo aqueles que não dispõem de uma formação inicial mínima. Estes jovens concentram a maior parte do risco de se verem condenados à instabilidade de emprego e à baixa qualidade do trabalho característicos do mercado de trabalho secundário.

Embora estes jovens estejam mais formados do que os seus pais, as mudanças no mercado de trabalho espanhol resultantes das mudanças tecnológicas, da mundialização da economia e do aumen-

Quadro 6: Relação entre os “itinerários formativos complexos” e os resultados da inserção profissional

Situação aos 31 anos			Trajectória					Avaliação subjectiva				
Código itinerário*/ Valor absoluto exemplo	Grau de actividade prof.**	Tipo de trabalho	Nível rendimentos	Trajectória profissional	Establid. (ligeiro)	Remuneração	Qualidade Trabalho	Formação Profiss.	Estudar + e melhor	Estudar outra coisa	Procuraria outro trabalho ou profiss.	
A1 (n=15) =2,5 %	-jornada completa	-técnica produção	-baixos -medianos	-ascendente	-éxito (ligeiro)	-não mto. bem	-éxito	-éxito	-sim	-sim	-sim	
A2 (n=105) =17,4 %	-inactivo	-produção subalternos	-médio/baixo	-s/ alterações -interrupção longa	-não mto. bem	-não mto. bem fracasso	-não mto. bem	-pouco êxito	= \bar{X}	-sim	-sim	
A3 (n=12) =2,0 %	-tempo parcial	-administ. -produção subalterno	-baixo -médio/baixo -mediano	-interrupção longa -trajectória complexa	-fracasso	-não mto. bem	-não mto. bem	-fracasso	-sim	-sim	-sim	
B1 (n=78) =12,9 %	-inactivo -trabalhos irregulares	-produção	-médio/baixo	-s/ alterações	-fracasso	-mal	-não mto. bem	-fracasso	-sim	-sim	-sim	
B2 (n=18) =3,0 %	-jornada completa	-administ.	-baixo	-s/ alterações -trajectória complexa	-fracasso	-mal	-fracasso	-fracasso	-sim	-sim	-sim	
B3 (n=37) =6,1 %	-inactivo	-administ.	-mediano	-s/ alterações -s/ informação	-fracasso	-fracasso	-fracasso	-fracasso	-sim	-sim	-não	
C1 (n=35) =5,8 %	-jornada completa	-gestão/direc técnico -manutenção -produção	-mediano -médio/alto	-ascendente	-éxito	-éxito	-mal	-éxito	= \bar{X}	-não	-não	
C2 (n=25) =4,0 %	-jornada completa	-gestão/direc técnico -rel.soc. -manutenção	-mediano -médio/alto	-ascendente -trajectória complexa	-éxito	-mal -éxito ligeiro	-éxito -fracasso	-éxito	-sim	-não	-não	
C3 (n=24) =4,0 %	-jornada completa	-gestão/direc -rel.soc. -técnico -I+D	-mediano	-ascendente	-éxito	-éxito	-éxito	-éxito	-não	-não	-não	
C4 (n=61) =10,1 %	-irregular parcial	-gestão -relação social	-mediano	-ascendente -interrupção longa	-mal	-mal	= \bar{X}	= \bar{X}	-sim	= \bar{X}	-não	
D1 (n=90) =14,9 %	-jornada completa	-gestão/direc -técnico -I+D	-mediano -médio/alto -alto	-ascendente	-éxito ligeiro	-éxito	-éxito	-éxito	-não	-não	-não	
D2 (n=9) =1,5 %	-inactivo	-manutenção -produção	-mediano -médio/alto	-ascendente	-éxito	-éxito	-éxito	-éxito	= \bar{X}	-SR*** -não	-SR -não	
D3 (n=39) =6,5 %	-jornada completa	-administ. -técnico -I+D	-médio/alto -alto	-levemente ascendente -interrupção	-fracasso	-fracasso	-fracasso	-fracasso	-não	-SR -não	-SR	

* O “código itinerário” corresponde aos itinerários descritos no quadro nº5

** GP-1= empresários
GP-2= técnicos
GP-3= trabalhadores qualificados
GP-4= trabalhadores não qualificados

*** SR= Sem Resposta





to generalizado do nível de estudos dos seus coetâneos, coloca-os em piores condições. Significa isto que, a evolução do mercado de trabalho espanhol tende a excluir (muitas vezes, colocando-os no mercado secundário) os jovens menos formados. Quer por défices de qualificação, quer por diferenças de nível relativamente aos seus coetâneos, os jovens com menor nível de estudos e de formação são, em geral, os que correm um maior risco de exclusão (PLANAS, GARCIA, ZALDIVAR 1995), tanto em relação ao emprego como à formação contínua.

O que é que se pode fazer para que os jovens tenham acesso à formação contínua?

A resposta a esta pergunta é banal: criar formações contínuas capazes de responder às necessidades dos jovens e criar necessidades nos jovens que requeiram formação contínua. O facto da resposta ser banal não significa que a sua tradução em acções concretas também o seja.

A construção dos itinerários complexos situa-se na relação entre desejos (expec-

tativas) e oportunidades. Quando esta relação se desenvolve no domínio do crescimento das ofertas formativas e da incerteza em relação ao futuro profissional, a “capacidade para construir eficazmente os itinerários formativos” converte-se em requisito para que estes se tornem compreensíveis e coerentes para o “outro”.

Em relação à formação contínua, o desenvolvimento desta capacidade implica, no mínimo, quatro coisas: a) dispor de um mínimo de formação de base para ter acesso às ofertas normalizadas de formação contínua, b) capacidade para usar uma oferta que se mostra dispersa, através do acesso à informação e da compreensão dos significados e conteúdos das formações contínuas disponíveis, c) um contexto laboral que valorize a formação, e d) interesse pessoal em seguir uma formação.

Em suma, depreende-se da análise realizada que as actuações para fomentar o acesso à formação contínua dos jovens não formados são actuações “contra corrente” e que, para a sua eficácia, são requeridas intervenções políticas nos quatro aspectos assinalados.

Bibliografia citada

Auer, P. *Further Training for the Employed (FETE: A description of country models and an analysis of European Labour Force Survey Data. Report prepared for The Commission of the European Communities (DG V)*, Mimeo. Berlim

Carnoy, M., Castells, M. (1995). *Work, family and community in the information age*. Berkeley-Stanford. In press.

Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction identités sociales et professionnelles*. Armand Colin Ed. Paris.

Franchi, G. (1984). *L'istruzione come sistema*. Franco Angeli. Ed. Milão

Franchi, G. (1992). *Istruzione e soggetti sociali*. La nuova Italia Editrice. Florença.

Lebart, L., Morineau, A., Tabard, N., (1981). *Techniques de la description statistiques*. Dunod. Paris.

Planas, J., (1990) *Educación formal, educación informal y usos formativos en la inserción profesional de los jóvenes*. Formação Profissional (Revista do CEDEFOP) nº 1/1990

Planas, J., Casal, J., Brullet, C., Masjuan, J.M., (1995). *La inserción social y profesional de las mujeres y los hombres de 31 años*. Instituto de la Mujer e ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra.

Planas, J., Garcia, M., Zaldivar, M., (1995). *The exclusion of youth: a look at the transition from school to adulthood*. Statistical Journal of the United Nations. Volume 12, números 3,4. Págs. 213-229.

Recio, A., (1991). *La segmentación del mercado de trabajo en España*. In Miguelez y Recio. *Las relaciones laborales en España*. Siglo XXI Editores. Madrid.

Wagner, D., Stern, D., (Eds) (1995). *School-to-work transition in OECD countries*. (Papers from the conference organized by CERI-OECD and NCAL-U. of Pennsylvania. Paris 2-3 de Fevereiro 1995).



As limitações cognitivas da Aprendizagem ao Longo da Vida

A Aprendizagem ao Longo da Vida é, certamente, um objectivo coerente com os ideais humanistas. Mas estará este objectivo em consonância com os actuais conhecimentos sobre o funcionamento **cognitivo**? Em concreto, podemos inquirir que formas de aprendizagem podem ser prosseguidas durante toda a vida e, caso determinadas aprendizagens só possam efectuar-se durante a infância, a que níveis se distinguem das formas de aprendizagem que continuam ao alcance dos adultos. Procuraremos, em especial, analisar se estas últimas formas de aprendizagem são, ou não, afectadas pelo processo normal de **envelhecimento** cognitivo, e se a **não-escolarização** e o **analfabetismo** condenam definitivamente o desenvolvimento das capacidades cognitivas do indivíduo adulto. A análise destas questões permitir-nos-á expor a forma como o nosso conhecimento dos factores cognitivos envolvidos poderá inspirar os programas de Aprendizagem ao Longo da Vida, nas condições cada vez mais exigentes da "sociedade cognitiva" que estamos a construir.

A abordagem *behaviourista*, extremamente influente entre 1920 e 1960, procurou pôr em evidência leis gerais da aprendizagem que fossem válidas para os diferentes tipos de comportamento, para todas as diferentes espécies animais e para as diversas fases da vida. Hoje, esta forma de abordagem encontra-se desacreditada. As leis gerais procuradas justificavam-se pela sensibilidade dos organismos às regularidades estatísticas entre um estímulo condicionado e um estímulo não-condicionado. Verificou-se, no entanto, no seio da própria corrente *behaviourista*, que os animais mostram **predisposição** para certas associações de estímulos. Assim, os ratos aprendem muito rapidamente a associar a sensação de náusea ao facto de terem bebido água com um gosto es-

pecial, bem como a associar a sensação de choque eléctrico à visão de uma luz, mas têm muito mais dificuldade em associarem náusea e luz, ou choque e água (Garcia & Koelling, 1966). Os organismos estão, portanto, aptos a aprender determinadas associações em detrimento de outras. Esta tendência para estabelecer determinadas associações depende da espécie. Por exemplo, a sensação de envenenamento pode ser mais facilmente associada à cor da água, nas espécies diurnas, mas ao seu sabor, no caso das espécies nocturnas (Wilcoxon, Dragoin & Kral, 1971).

Os períodos sensíveis

O ser humano é dotado de **linguagem**, estando as regras linguísticas inscritas no seu património genético. Os dados científicos revelam uma sensibilidade muito apurada para a linguagem falada, desde os primeiros dias de vida e mesmo antes do nascimento. O comportamento de sucção dos lactentes, em resposta a sílabas pronunciadas tanto ao ouvido esquerdo como ao ouvido direito, indica a existência, já aos três ou quatro dias de vida, de uma lateralização cerebral do processamento da fala no hemisfério esquerdo (Bertoncini, Morais, Bijeljac-Babic, MacAdams, Peretz & Mehler, 1989). Por outro lado, o comportamento de sucção dos lactentes mostra que estes se encontram já familiarizados com a sua língua materna (Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini & Amiel-Tyson, 1988). Aos quatro meses e meio, o bebé reconhece o seu nome (Mandel, Jusczyk & Pisoni, 1995). Entre os seis e os dez meses, a percepção dos bebés é já influenciada pelo repertório vocálico e consonântico da língua materna (de Boysson-Bardies, 1996). Depois desta idade, e cer-



José Morais

Professor, Decano da Faculdade de Ciências Psicológicas e da Educação da Universidade Livre de Bruxelas. Membro do Comité Nacional de Psicologia da Real Academia da Bélgica e do Comité Científico do Observatório Nacional para a Leitura (França).



Régine Kolinsky

Doutorada em Ciências Psicológicas. Investigadora Graduada do Fundo Nacional da Investigação Científica, agregada do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade Livre de Bruxelas.

A abordagem cognitiva opera uma distinção entre a aquisição das capacidades linguísticas e perceptivas de base, a qual tem lugar muito cedo na vida do indivíduo, durante os períodos ditos sensíveis, e as aprendizagens relacionadas com os conhecimentos e as estratégias de processamento da informação, que podem realizar-se ao longo da vida. A não-escolarização e o analfabetismo comprometem seriamente, embora não de forma definitiva, o desenvolvimento deste último tipo de competências. Do mesmo modo, o envelhecimento afecta com maior intensidade a conservação deste último tipo de competências. O exercício constante da actividade cognitiva permite, porém, manter um elevado nível de desempenho, tornando possíveis novas aprendizagens.



“A não-escolarização e o analfabetismo afectam (...) de forma dramática, os processos cognitivos superiores.”

tamente após os dois anos, a criança terá grande dificuldade em discriminar sons que correspondam a fonemas diferentes noutras línguas que não a sua (é, por exemplo, o caso de crianças japonesas confrontadas com a distinção entre o /r/ e o /l/ da língua francesa). Se a criança tiver sido privada da experiência precoce de uma língua, desenvolverá apenas uma capacidade de comunicação linguística extremamente empobrecida, como o demonstra o caso das crianças ditas selvagens e, em especial, o caso de Genie, que viveu isolada até aos 12 anos, tendo sido depois objecto de grandes tentativas de reeducação (Curtiss, 1977). Por outras palavras, o período sensível para a aquisição da linguagem falada é, também, um **período crítico**.

Estas observações, colhidas numa vasta literatura, mostram de forma suficientemente clara que a aprendizagem das competências básicas da linguagem não pode ser feita em qualquer período da vida. A própria **aprendizagem dos processos fundamentais** utilizados pelos outros **sistemas de percepção** (visual, etc.) encontra-se circunscrita a um período sensível que **não vai além dos primeiros anos** (e, nalguns casos, dos primeiros meses) de vida (para uma exposição mais detalhada, mas acessível, ver Mehler & Dupoux, 1990, e Pinker, 1994).

Esta constatação só conduz, porém, a um prognóstico pessimista no caso de indivíduos que, durante a infância, sofreram privações ou traumatismos linguísticos ou perceptivos efectivamente dramáticos. Por outro lado, a **não-escolarização e o analfabetismo** têm certamente efeitos empobrecedores sobre o desenvolvimento das capacidades cognitivas, mas **não prejudicam a constituição dos equipamentos linguísticos e perceptivos básicos**. Assim, no que diz respeito à percepção dos cenários e dos objectos visuais, a análise inicial dos objectos em dimensões elementares tais como a sua forma, cor, orientação, etc., efectuada de forma automática e inconsciente, isto é, previamente ao reconhecimento consciente do percepto, parece estar presente, tanto no adulto sem escolarização, como no estudante universitário (Kolinsky, Morais & Verhaeghe, 1994). Da mesma forma, no que se refere à percepção das palavras faladas, os dados sobre a análise

se inicial em unidades acústico-fonéticas, cuja identidade depende da língua, não mostram existir qualquer diferença entre crianças em idade pré-escolar, adultos iletrados e adultos alfabetizados (Morais & Kolinsky, 1994).

As consequências cognitivas da não-escolarização e do analfabetismo

A não-escolarização e o analfabetismo afectam, contudo, de forma dramática, os **processos cognitivos superiores**. As estratégias de reconhecimento, de memorização e de recuperação da informação memorizada, bem como as estratégias de resolução de problemas e de análise e integração intencionais dos conhecimentos, são muito mais desenvolvidas e eficazes nos indivíduos escolarizados instruídos. Para já não referir, naturalmente, a enorme superioridade dos alfabetizados no que diz respeito à riqueza e à complexidade dos conhecimentos, em particular dos que envolvem conceitos abstractos. A título exemplificativo das diferenças entre as capacidades cognitivas, refira-se o facto de, nos adultos não escolarizados, a extensão da memória verbal de curto prazo atingir apenas cerca de metade da dos universitários (aproximadamente quatro e oito itens, respectivamente). Os resultados obtidos por adultos iletrados em testes de inteligência clássicos, como o WAIS, são também extremamente medíocres, situando 69% destes indivíduos na categoria de deficientes mentais ou no limiar da deficiência mental. É óbvio que os resultados destes testes não são independentes da cultura, não obstante uma convicção enraizada em muitos profissionais. Os adultos não escolarizados que aprenderam a ler e a escrever em cursos de alfabetização, mas que permanecem, no essencial, à margem da cultura escrita, não têm resultados muito superiores aos dos analfabetos no teste de WAIS, dado que não possuem a mesma capacidade de processamento da informação que os indivíduos que beneficiaram de uma escolaridade normal. De facto, apenas 12% conseguiriam situar-se num nível médio de inteligência, e 44% situar-se-iam no limiar da deficiência mental, ou seriam mesmo considerados deficientes mentais! Por outro lado, não



observámos qualquer diferença de desempenho entre indivíduos analfabetos e indivíduos tardiamente alfabetizados, todos eles com resultados claramente inferiores ao normal num outro teste de inteligência de carácter geral, as matrizes de Raven, considerado, no entanto, especialmente adequado para avaliar indivíduos de baixo nível cultural (ver também Cary, 1988). Não procuraremos emitir juízos de valor sobre este tipo de testes cuja utilização conduziu, por vezes, a situações abusivas, culminando, nomeadamente, na promulgação da lei de restrição à imigração, nos EUA, em 1924 (ver, por exemplo, Gould, 1983). No que diz respeito aos indivíduos não escolarizados que analisámos, basta verificar que o seu grau de adaptação nos diferentes aspectos da vida, profissional inclusive, bem como o facto de alguns terem conseguido aprender a ler e a escrever em circunstâncias socioeconómicas desfavoráveis, contrariam uma interpretação diagnosticante destes “níveis de inteligência”. Com efeito, uma análise detalhada das respostas destes indivíduos mostra, especialmente no caso de analfabetos, por um lado, falta de familiaridade com a situação de teste (em relação, por exemplo, ao limite de tempo concedido para realização das provas), bem como falta de flexibilidade na adopção de novas formas de procedimento em caso de insucesso e, por outro lado, em ambas as populações, dificuldades de **análise visual intencional** e de **raciocínio analógico** (Kolinsky, em publicação).

As dificuldades dos indivíduos não escolarizados revelam a importância das aprendizagens escolares no desenvolvimento de uma capacidade de análise intencional, que deve ser distinguida da capacidade de análise perceptiva automática e inconsciente, à qual já fizemos referência. Assim, e a título de exemplo, os adultos não-escolarizados detectam com dificuldade uma parte camuflada de uma figura, mesmo que disponham de tempo ilimitado (Kolinsky, Morais, Content & Cary, 1987), e têm grande dificuldade em prestar atenção, de forma selectiva, às componentes dos estímulos, filtrando a informação não pertinente, como quando são confrontados com a tarefa de triar estas componentes em função da sua cor, variando a forma ortogonalmente (Kolinsky, 1988).

O resultado disto é, normalmente, uma experiência insuficiente, pelo que a aprendizagem do código da escrita na idade adulta, por si só, não permite, na maior parte dos casos, desenvolver convenientemente as estratégias de processamento da informação. Esta aprendizagem é, todavia, acompanhada de aquisições não negligenciáveis que ultrapassam as capacidades de leitura e de escrita. Assim, os indivíduos tardiamente alfabetizados obtêm resultados superiores aos dos analfabetos na discriminação de imagens em espelho (Kolinsky, 1988). É provável que a orientação dos objectos só seja pertinente para a sua discriminação a partir do momento em que o indivíduo, através da aquisição da leitura e da escrita, começa a prestar atenção a este aspecto. De facto, o conhecimento do alfabeto exige que se preste atenção a diferenças subtis entre letras (por exemplo, *b* versus *d*), quando, frequentemente, tais diferenças não têm qualquer utilidade na vida quotidiana, fora do contexto das actividades de escolarização.

Uma outra diferença importante entre as aptidões dos indivíduos alfabetizados e dos indivíduos analfabetos, ou, mais precisamente, entre os alfabetizados e os não-alfabetizados (uma vez que nos sistemas de escrita não-alfabética há indivíduos letrados mas não-alfabetizados) reside no facto de apenas os alfabetizados serem capazes de descrever explicitamente a fala como uma sequência de unidades elementares abstractas que designamos como **fonemas**. Com efeito, tivemos oportunidade de mostrar que os adultos de nacionalidade portuguesa não-alfabetizados são incapazes de realizar intencionalmente operações simples de adição ou de supressão de um fonema em curtas expressões da linguagem falada, enquanto os seus compatriotas tardiamente alfabetizados não têm grandes dificuldades em realizar este tipo de tarefa (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979; Morais, Bertelson, Cary & Alegria, 1986). O interesse desta “**consciência fonémica**” e da capacidade de análise que lhe está associada não é puramente académico. Com efeito, a aprendizagem da leitura no sistema alfabético depende, de forma crucial, da aquisição de um processo de **descodificação fonológica** baseado no conhecimento explícito das **correspondências entre os grafemas e os fonemas**. A aquisição bem sucedida do

“As dificuldades dos indivíduos não escolarizados revelam a importância das aprendizagens escolares no desenvolvimento de uma capacidade de análise intencional (...)”



“Ao contrário da aprendizagem da linguagem falada, a aprendizagem da linguagem escrita, ou, mais concretamente, das aptidões de leitura e de escrita, é possível em qualquer idade.”

conhecimento destas correspondências exige, por sua vez, a emergência da consciência fonémica. Muitas experiências descrevem, assim, um efeito extremamente positivo do treino conjunto do conhecimento das correspondências e das operações intencionais com fonemas sobre a capacidade de reconhecimento das palavras escritas (ver Morais, 1994, para uma revisão da literatura).

As relações entre a aprendizagem da linguagem falada e a aprendizagem da linguagem escrita

Ao contrário da aprendizagem da linguagem falada, a aprendizagem da linguagem escrita, ou, mais concretamente, das aptidões de leitura e de escrita, é possível em qualquer idade. Para compreender esta diferença, importa ter em consideração o facto de a linguagem falada constituir uma parte do nosso equipamento biológico, ao passo que a linguagem escrita constitui um produto cultural, ainda que tire partido das capacidades da linguagem falada. Lembremos que a linguagem falada, sob formas bastante próximas da nossa linguagem proposicional, existe há, pelo menos, trinta mil anos, enquanto a linguagem escrita terá surgido há apenas três ou quatro mil anos. Com excepção de certas patologias, entre as quais as formas extremas de autismo, todas as crianças que crescem num ambiente de comunicação oral, incluindo a maior parte dos deficientes mentais, adquirem a experiência da linguagem falada. Em contraste com esta força irresistível da linguagem falada, quantas crianças inteligentes e espertas experimentam dificuldades consideráveis na aprendizagem da leitura e da escrita, apesar dos esforços de pais, professores e reeducadores!

É necessário procurar relacionar as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita com as **características do sistema de escrita**. O nosso sistema de escrita, baseado no **alfabeto**, representa a estrutura da linguagem falada ao nível dos fonemas. Ora, os fonemas são elementos subjacentes, abstractos, da cadeia falada. Ao pronunciar, por exemplo, não o nome mas o **som** da letra “b”, não pronuncia-

mos o fonema /b/, mas sim uma sílaba ([bə]), como em “bedel”) que compreende, em termos de descrição fonológica, não apenas aquele fonema, mas também um som vocálico; por outras palavras, ao pronunciar-lo, integramos, de forma automática e inconsciente, os gestos articulatorios necessários para produzir a consoante /b/ e a vogal /ə/. Para falar e compreender a fala, não precisamos de nos referir, de forma consciente, aos fonemas. Em contrapartida, para aprender a ler e a escrever no sistema alfabético, temos, tal como já foi referido, de aprender que as letras correspondem aos elementos abstractos da cadeia falada e esta aprendizagem pode ser difícil, dada a co-articulação dos fonemas.

A **qualidade das representações fonológicas** desenvolvidas e estruturadas no âmbito da aprendizagem da fala constitui, pois, uma condição essencial da aprendizagem das representações alfabéticas. É por isso que os indivíduos com surdez congénita têm dificuldades muito superiores na aprendizagem da escolarização, porque não puderam desenvolver e estruturar as representações fonológicas da mesma forma que os indivíduos com capacidade auditiva normal: um grande número de surdos permanecem praticamente analfabetos, sendo raros os que atingem um nível elevado na leitura e na escrita. Em contrapartida, os invisuais congénitos podem beneficiar da experiência da fala e, assim, desenvolver e estruturar as representações fonológicas. Podem, então, aprender a ler (e a escrever), através de um sistema táctil que representa as letras do alfabeto (o *braille*) e atingir um nível de aptidão apenas inferior em termos de rapidez ao do indivíduo com visão normal, uma vez que a recolha de informação é mais lenta através do sentido do tacto do que da visão (para a análise comparativa do reconhecimento das palavras nas diferentes modalidades sensoriais, cf. Kolinsky, Morais & Segui, 1991, e de Gelder & Morais, 1995).

A aprendizagem da linguagem escrita na idade adulta

Como já tivemos oportunidade de referir, não existe um período crítico para a aquisição



sição do código da escrita. Podemos, no entanto, perguntar se a infância não constitui ainda assim, um período mais sensível para a aprendizagem da leitura e da escrita, aprendizagem que se tornaria mais difícil na idade adulta. São reduzidos os dados existentes sobre este aspecto e é difícil fazer a verificação empírica desta questão, dado que as crianças em idade pré-escolar vivem hoje num ambiente cultural muito diferente daquele que conheceram os adultos analfabetos ou tardiamente alfabetizados que podemos estudar actualmente.

Verificámos, no entanto, que os adultos iletrados não são menos capazes de reagir positivamente a treinos de análise fonémica intencional do que as crianças em idade pré-escolar (Content, Kolinsky, Morais & Bertelson, 1986; Morais, Content, Bertelson, Cary & Kolinsky, 1988). Além disso, há casos de indivíduos que, tendo aprendido a ler e a escrever já adultos, exercem essa capacidade de forma intensiva no âmbito de uma actividade cognitiva exigente, de tal modo que é impossível distingui-los de indivíduos que tenham realizado estudos superiores após uma escolarização normal durante a infância. A título anedótico, podemos referir que o primeiro autor deste trabalho conheceu um português, militante político durante a ditadura de Salazar, que, depois de aprender a ler e a escrever na prisão, se tornou redactor de um jornal e, de um modo geral, um homem cultivado.

Estes casos são, porém, relativamente raros, se tivermos em conta o conjunto da população de indivíduos que fizeram tardiamente a aprendizagem da leitura, dado que poucos destes indivíduos têm oportunidade de viver num ambiente cognitivamente estimulante e de serem fortemente motivados. É, pois, necessário reconhecer que a alfabetização na idade adulta, tal como é, em geral, realizada, tem uma dimensão limitada. Tal como já foi referido na secção anterior, os indivíduos tardiamente alfabetizados diferem dos indivíduos analfabetos, no que diz respeito à consciência fonémica, isto é, uma competência estreitamente ligada à aprendizagem da leitura, que pode mesmo ser considerada uma das componentes desta aprendizagem. Estes indivíduos permanecem, contudo, em média, muito semelhan-

tes aos analfabetos e muito diferentes dos letrados escolarizados, no que diz respeito a uma série de outras competências que intervêm na comunicação oral: estratégias de reconhecimento das palavras, conhecimentos sintácticos, memória verbal, etc. Por outras, palavras os processos adquiridos durante a alfabetização não influenciam de modo automático as outras funções linguísticas. O indivíduo tardiamente alfabetizado médio ou típico não possui aptidões comparáveis, em termos cognitivos e linguísticos, às do indivíduo que beneficiou de uma escolarização normal.

As consequências do processo normal de envelhecimento cognitivo sobre a aprendizagem

O objectivo de uma Aprendizagem ao Longo da Vida deve ter em conta as consequências do envelhecimento sobre as capacidades cognitivas. É, portanto, fundamental conhecer o modo como se processa o “envelhecimento” destas capacidades.

Nos últimos vinte anos, a psicologia cognitiva realizou progressos notáveis no que diz respeito ao conhecimento do processo normal de envelhecimento cognitivo (cf. Birren & Schaie, 1990; Craik & Salthouse, 1992; e Van der Linden & Hupet, 1994). De um modo geral, pode-se considerar que a visão resultante destes trabalhos é relativamente optimista. No caso de indivíduos cuja profissão exige uma actividade quotidiana considerável de processamento da informação, o funcionamento cognitivo pode permanecer eficaz até uma idade bastante avançada. Assim, um estudo realizado por Shimamura, Berry, Mangels, Rusting & Jurica (1995), sobre as diferentes capacidades cognitivas, em especial de memorização, de professores da Universidade de Berkeley divididos em três grupos etários, dos 30 aos 44 anos, o grupo mais jovem, e dos 60 aos 71 anos, o grupo mais idoso, mostrou que, se por um lado o tempo de reacção aumenta e se a memória imediata ou de associações unívocas entre itens diminui com a idade, outras realizações mnemónicas mais próximas do fun-

“É (...) necessário reconhecer que a alfabetização na idade adulta, tal como é, em geral, realizada, tem uma dimensão limitada. (...) O indivíduo tardiamente alfabetizado médio ou típico não possui aptidões comparáveis, em termos cognitivos e linguísticos, às do indivíduo que beneficiou de uma escolarização normal.”

“O objectivo de uma Aprendizagem ao Longo da Vida deve ter em conta as consequências do envelhecimento sobre as capacidades cognitivas. É, portanto, fundamental conhecer o modo como se processa o ‘envelhecimento’ destas capacidades.”



“O reconhecimento da grande variabilidade existente entre os trabalhadores idosos e do facto de muitos indivíduos na casa dos sessenta anos apresentarem níveis de desempenho idênticos aos de adultos mais jovens (...) contribuiu para que, em princípios de 1994, fosse abolida, nos EUA, a reforma obrigatória aos 65 anos.”

“(...)o nível de escolaridade contribui fortemente para as diferenças cognitivas observadas em função da idade (...)”

cionamento cognitivo real permanecem estáveis: é, por exemplo, o caso da capacidade de evitar a interferência proactiva (isto é, provocada pelos itens anteriores) e da capacidade de recordar textos narrativos ou científicos.

Estes resultados ilustram uma noção corroborada por muitos outros estudos (nomeadamente os estudos que analisam jogadores de bridge ou de xadrez - cf. Charness, 1981, e dactilógrafos - cf. Salthouse, 1984), a saber, que o envelhecimento cognitivo normal **não é um processo homogêneo** que afecte da mesma forma as diferentes capacidades. Parece que, por exemplo, o aumento de conhecimentos, e, entre outros, o do léxico mental, é mais fácil para as pessoas idosas do que a aprendizagem de sequências de operações complexas - tais como, por exemplo, as envolvidas nos jogos de vídeo interactivos -, relativamente à qual se observa uma redução a partir dos trinta anos (Rabbitt, Banerji & Szemanski, 1989).

Por outro lado, o estudo das capacidades cognitivas em função da idade não deve limitar-se à comparação de médias grupais. Com efeito, a **variabilidade interna** dos grupos **umenta** com a idade, de tal modo que, em geral, alguns indivíduos idosos continuam tão aptos como os mais aptos dos indivíduos jovens (ver, por exemplo, Wilson & Milan, 1995, que estudaram a capacidade de formar classes de equivalência a partir de relações de transitividade e de simetria). De acordo com a opinião popular, e mesmo segundo a opinião científica tradicional, o envelhecimento cognitivo normal é, muitas vezes, concebido como um processo de contínuo declínio, à semelhança do envelhecimento físico. Parece, contudo, que hoje se considera mais apropriada a noção que perspectiva o funcionamento cognitivo como um longo patamar, seguido de uma descida final perto da idade da morte. Tais **“trajectórias rectangulares”** são obtidas em estudos individuais longitudinais. Porém, uma vez que a maior parte dos estudos apresenta médias de amostras de indivíduos, e dado que o momento da descida varia consoante os indivíduos, a curva obtida em função da idade evoca um declínio contínuo. Se o desempenho pudesse ser calculado não em relação à idade cronológica contada a partir do nascimento, mas em relação à

idade contada a partir do momento da morte, tornar-se-ia evidente o perfil rectangular da evolução (Rabbitt, 1994).

O reconhecimento da grande variabilidade existente entre os trabalhadores idosos e do facto de muitos indivíduos na casa dos sessenta anos apresentarem níveis de desempenho idênticos aos de adultos mais jovens conduziu à distinção entre **idade cronológica** e **idade funcional**, e contribuiu para que, em princípios de 1994, fosse abolida, nos EUA, a reforma obrigatória aos 65 anos. Além disso, nas amostras indiferenciadas, o **nível de escolaridade** contribui fortemente para as diferenças cognitivas observadas em função da idade (Powell, 1994). Assim, a observação de uma redução das capacidades cognitivas só poderá ser interpretada como estando associada à idade se esta variável não for confundida com o nível de escolaridade.

O facto de o envelhecimento cronológico ser acompanhado de alterações degenerativas irreversíveis no sistema nervoso central não deve conduzir-nos ao pessimismo no que se refere às possibilidades de um envelhecimento cognitivo bem sucedido, ou seja, sem declínio das aptidões. O período de maior **perda neural** na vida de um indivíduo corresponde ao período de aprendizagem mais acelerada, isto é, os três primeiros anos de vida. A conectividade entre os neurónios, mais do que o número destas células, assume importância crítica a nível do funcionamento cognitivo. A possibilidade que os neurónios têm de formarem entre si novas conexões mantém-se durante toda a vida. O enriquecimento das bases de dados, bem como o aperfeiçoamento dos algoritmos de processamento, são, pois, sempre possíveis. Não se trata, obviamente, de negar a realidade do envelhecimento cognitivo, mesmo nos indivíduos que mantêm uma intensa actividade intelectual. Mas dado que a experiência se encontra positivamente correlacionada com a idade, em muitos domínios do funcionamento cognitivo a redução da rapidez de processamento da informação e a redução da memória de trabalho podem ser **compensadas** por uma **maior eficácia das estratégias de organização e de recuperação da informação**, bem como através do **aprofundar**



dos conhecimentos, que permitem evitar a deterioração das capacidades até uma idade relativamente avançada.

Importa, porém, distinguir **dois tipos de conectividade**: a que depende de predisposições de natureza biológica e que permite estabelecer, durante um limitado período de tempo, dito sensível, os mecanismos perceptivos e da linguagem falada; e a que corresponde à aquisição de conhecimentos mercê de uma aprendizagem deliberada. É interessante verificar que as competências do primeiro tipo não são, ou quase não são, afectadas pelo envelhecimento, enquanto muitas das competências do segundo tipo o são. Ou, colocando a questão de outro modo, os **sistemas - "modulares"** - isto é, aqueles que fazem intervir formas de processamento específicas, obrigatórias, automáticas, rápidas, não influenciáveis pelos conhecimentos de carácter geral, pelas estratégias e pela consciência - parecem ser menos afectados pelo envelhecimento do que os sistemas (designemo-los por "**centrais**") responsáveis pela génese da actividade mental consciente, controlada, intencional. O preço a pagar pela fixidez dos sistemas modulares é a impossibilidade de os recuperar de modo satisfatório em caso de lesão cerebral. Pelo contrário, a compensação para a falta de fixidez dos sistemas centrais reside na possibilidade de os conservar através do exercício do funcionamento cognitivo e por meio de novas aprendizagens. Na idade adulta, não seremos capazes de aprender uma língua estrangeira da mesma forma que fizemos a aprendizagem da língua materna, mas é possível aprender, mesmo numa idade avançada, a elaborar um discurso mais articulado e mais convincente.

Princípios de uma política de aprendizagem ao longo da vida

Em primeiro lugar, consideremos de novo a situação dos analfabetos. A alfabetização destes indivíduos constitui, sem dúvida, um objectivo social importante. No entanto, a alfabetização, por si só, constitui um paliativo mais que insuficiente para a falta de uma escolarização normal. O efeito reduzido da aprendizagem do

código da escrita sobre as outras competências linguísticas e cognitivas leva-nos a pensar que a alfabetização deveria ser acompanhada da aprendizagem de estratégias de atenção, de organização e de recuperação da informação memorizada, de raciocínio e de planificação. É, pois, necessário substituir a noção de alfabetização tardia pela de **escolarização tardia e supletiva**, dando atenção à definição de programas de instrução que tenham em consideração as capacidades cognitivas e a experiência do adulto não-escolarizado.

De uma forma geral, a distinção entre as condições de aquisição dos sistemas modulares e dos sistemas centrais pode contribuir para fundamentar uma política de aprendizagem com a maior eficácia possível.

Assim, parece-nos claro que certas aprendizagens, como a de uma segunda língua, deveriam fazer-se muito cedo, desde o ensino pré-escolar, e prosseguir de forma mais intensiva no ensino básico. Os métodos de ensino de línguas estrangeiras devem ter em conta o facto da criança possuir, em relação ao adolescente e ao adulto, uma maior aptidão de aprendizagem por exposição, bem como as diferenças e similitudes entre as propriedades fonológicas da língua materna e da língua em aprendizagem, atribuindo especial atenção à sensibilização para as propriedades fonológicas desta.

As aprendizagens mais tardias, que podem ser prosseguidas ao longo da vida, devem contemplar, essencialmente, a aquisição de conhecimentos de nível superior, devendo os programas de aprendizagem incluir uma acção de sensibilização, ou até de formação, das pessoas idosas no que diz respeito às estratégias de organização e de recuperação da informação. Os trabalhos realizados no domínio da psicologia e da psicolinguística cognitivas, sobre, entre outros, a sensação de conhecimento, a tomada de consciência dos processos de tratamento da informação, os efeitos das mnemónicas externas e dos diferentes tipos de processos mnemotécnicos e a utilização de estratégias de análise de textos baseadas em princípios abstractos relacionados com a experiência dos temas e das situações, forneceram alguns dados interessantes e

"(...) a alfabetização deveria ser acompanhada da aprendizagem de estratégias de atenção, de organização e de recuperação da informação memorizada, de raciocínio e de planificação."

"As aprendizagens mais tardias, que podem ser prosseguidas ao longo da vida, devem contemplar, essencialmente, a aquisição de conhecimentos de nível superior, devendo os programas de aprendizagem incluir uma acção de sensibilização, ou até de formação, das pessoas idosas no que diz respeito às estratégias de organização e de recuperação da informação."



deviam inspirar a elaboração de tais programas de aprendizagem. No âmbito do desenvolvimento dos sistemas centrais de aquisição do conhecimento e de processamento da informação (por exemplo, extrair as ideias subjacentes a um conjunto de textos; codificar e recuperar as infor-

mações mais pertinentes em função de um determinado objectivo), podemos esperar obter benefícios mercê de uma melhor exploração das capacidades metacognitivas, ou de auto-reflexão, dos indivíduos. Estas capacidades parecem persistir durante toda a vida.

Bibliografia

- Bertoncini, J., Morais, J., Bijeljac-Babic, R., MacAdams, S., Peretz, I., & Mehler, J.** (1989). Dichotic perception and laterality in neonates. *Brain and Language*, **37**, 591-605.
- Birren, J. E., & Schaie, K. W.** (1990). *Handbook of the psychology of aging*. New York: Academic Press.
- Cary, L.** (1988). *A análise explícita das unidades da fala nos adultos não-alfabetizados*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Charness, N.** (1981). Aging and skilled problem solving. *Journal of Experimental Psychology: General*, **110**, 21-38.
- Content, A., Kolinsky, R., Morais, J., & Bertelson, P.** (1986). Phonetic segmentation in prereaders: effect of corrective information. *Journal of Experimental Child Psychology*, **42**, 49-72.
- Craik, F. I. M., & Salthouse, T. A.** (1992). *The handbook of aging and cognition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Curtiss, S.** (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day "wild child"*. London: Academic Press.
- de Boysson-Bardies, B.** (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris: Editions Odile Jacob.
- de Gelder, B., & Morais, J.** (1995). *Speech and reading. A comparative approach*. Hove: Erlbaum (UK) Taylor & Francis.
- Garcia, J., & Koelling, R. A.** (1966). Relation of cue to consequence in avoidance learning. *Psychonomic Science*, **4**, 123-124.
- Gould, S. J.** (1981). *The mismeasure of man*. New York: Norton.
- Kolinsky, R.** (1988). *La séparabilité des propriétés dans la perception des formes*. Tese de doutoramento, Universidade Livre de Bruxelas, Bélgica.
- Kolinsky, R.** (no prelo). Conséquences cognitives de l'illettrisme. In *Dyslexies et dysorthographies acquises et développementales*. Marseille: Ed. Solal.
- Kolinsky, R., Morais, J., Content, A., & Cary, L.** (1987). Finding parts within figures: a developmental study. *Perception*, **16**, 399-407.
- Kolinsky, R., Morais, J., & Segui, J.** (1991). *La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles: études de psycholinguistique cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kolinsky, R., Morais, J., & Verhaeghe, A.** (1994). Visual separability: A study on unschooled adults. *Perception*, **23**, 471-486.
- Mandel, D. R., Jusczyk, P.W., & Pisoni, D.B.** (1994). Infants' recognition of the sound patterns of their own names. *Psychological Science*, **6**, 315-318.
- Mehler, J., & Dupoux, E.** (1990). *Naître humain*. Paris: Editions Odile Jacob. (Edição inglesa: publicado pela Blackwell).
- Mehler, J., Jusczyk, P.W., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., & Amiel-Tyson, C.** (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, **29**, 143-178.
- Morais, J.** (1994). *L'Art de Lire*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J.** (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, **24**, 45-64.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P.** (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, **7**, 323-331.
- Morais, J., Content, A., Bertelson, P., Cary, L., & Kolinsky, R.** (1988). Is there a critical period for the acquisition of segmental analysis? *Cognitive Neuropsychology*, **5**, 347-352.
- Morais, J., & Kolinsky, R.** (1994). Perception and awareness in phonological processing: The case of the phoneme. *Cognition*, **50**, 287-297.
- Pinker, S.** (1994). *The language instinct. How the mind creates language*. New York: William Morrow & Company.
- Powell, D.H.** (1994). *Profiles in cognitive aging*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rabbitt, P. M. A.** (1994). Aging and cognitive change. In M.W. Eysenck (Ed.), *Blackwell dictionary of cognitive psychology* (pp. 1-7). Oxford: Blackwell.
- Rabbitt, P. M. A., Banerji, N. & Szemanski, A.** (1989). Space Fortress as an IQ test? Predictions of learning and practised performance in a complex interactive video game. *Acta Psychologica*, **71**, 243-257.
- Salthouse, T. A.** (1984). Effects of age and skill in Typing. *Journal of Experimental Psychology: General*, **113**, 245-271.
- Shimamura, A. P., Berry, J. M., Mangels, J. A., Rusting, C. L., & Jurica, P. J.** (1995). Memory and cognitive abilities in university professors: Evidence for successful aging. *Psychological Science*, **6**, 271-277.
- Van der Linden, M., & Hupet, M.** (1994). *Le vieillissement cognitif*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Wilcoxon, H. C., Dragoin, W. B., & Kral, P. A.** (1971). Illness-induced aversions in rat and quail: Relative salience of visual and gustatory cues. *Science*, **171**, 826-828.
- Wilson, K. M., & Milan, M. A.** (1995). Age differences in the formation of equivalence classes. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, **50B**, P212-P218.



Aprender ao Longo da Vida?

Observações de natureza psicológica e pedagógica a propósito da 'sociedade cognitiva'

Às vezes, os conceitos são mais depressa cunhados do que entendidos e os projectos de programas mais rapidamente propagados do que solicitados. As tentativas de introduzir essas 'moedas' concepcionais no espaço de educação europeu pecam ainda pelo facto da sua convertibilidade semântica se ver frequentemente espartilhada por fronteiras estreitas. Uma regulamentação linguística para efeitos de universalização poderá ser útil à diplomacia do consenso entre países, mas tende a revelar-se prejudicial à perfilação substancial. Mais grave ainda me parece ser o facto de tais missivas abstractas não constituírem quaisquer desafios pessoais, passando a ser votadas a uma nítida indiferença, justamente no momento em que por toda a parte se começa a falar delas.

Será a fórmula da "Educação e da Formação ao Longo da Vida" uma 'moeda' pedagógica a que se possa aplicar essa caracterização? Contra uma semelhante suposição fala, em primeiro lugar, o esforço, indubitavelmente notável, desenvolvido desde o Faure-Report 'Learning to Be' (1972), no sentido de concretizar a 'lifelong learning' em diversos segmentos conceptuais, envolvendo modelos de organização alternativos e mantendo-a também em latente *stand by* (éducation permanente; recurrent education). A seu favor fala o longo tempo de incubação de que necessitam as visões da Unesco, do Conselho da Europa e da OCDE em matéria de política da educação para se tornarem realidade. Será que isso se deve a defeitos substanciais na sua abordagem concepcional ou apenas ao facto de, possivelmente, a sua hora ainda não ter chegado? Ou será que o Livro Branco da UE

'Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva' (1996) pode suprir a lacuna de implantação estratégica que as ofensivas reformadoras dos anos 70 deixaram em aberto?

Dilema fundamental dos programas de educação supranacionais

Uma das teses deste artigo é que ofensivas ideais, do género das que são apresentadas pelo 'Livro Branco' ou pelo 'Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida', não consideram um dilema fundamental do trabalho programático supranacional. Tem menos a ver com o seu cerne mental e político e muito mais com a infra-estrutura psicológica e pedagógica da sua manifestação argumentativa. Campanhas visando incutir aos cidadãos europeus a visão de uma 'learning society' ou de uma 'sociedade cognitiva' são, pela sua origem e natureza, teses advogadas por elites administrativas, decorrendo do direito de iniciativa, que cabe às autoridades executivas da UE, um direito bastante sensato e consolidado por Maastricht. Não esquecendo a questão sensível da subsidiariedade na União, projectos desta natureza caracterizam meramente os contornos da necessidade comunitária de agir, incluindo os seus problemas de flexão universal. Mas o destinatário, responsável, em última análise, pela aplicação desses catálogos de futuro, não é a inteligência de planeamento dos políticos de educação, mas o próprio cidadão da Europa. Com efeito, à questão da sociedade em aprendizagem, em que também não são menos importantes os acessos ao



Klaus Künzel

é desde 1991 titular da cátedra de Ciências de Educação/Formação Contínua na Universidade de Colónia.

Os programas de educação e formação supranacionais pecam com frequência por não se dirigirem pessoalmente ao indivíduo como destinatário desses catálogos de futuro. Contudo, quando se fala da noção de "Educação e da Formação ao Longo da Vida", o que está em causa são justamente as condições e possibilidades da sua aceitação subjectiva. Assim, o artigo tenta esclarecer a partir de uma abordagem microperspectivista as implicações e consequências pedagógicas de uma viragem para a 'sociedade cognitiva'. O desenvolvimento da capacidade de 'aprendizagem expansiva' (Holzkamp) desempenha um papel central nesse processo. Manusear o conhecimento, bem como lidar com a incerteza, adquire neste entendimento ofensivo da aprendizagem grande importância biográfica. No desenvolvimento de um programa de Educação e da Formação ao Longo da Vida, há que combater através de estratégias orientadas o problema da exclusão de um número crescente de pessoas. Suprir esta lacuna de humanização é uma tarefa que compete a todas as instituições de ensino e contextos de aprendizagem.



“Campanhas visando incutir aos cidadãos europeus a visão de uma ‘learning society’ ou de uma ‘sociedade cognitiva’ são, pela sua origem e natureza, teses advogadas por elites administrativas, decorrendo do direito de iniciativa, que cabe às autoridades executivas da UE, um direito bastante sensato e consolidado por Maastricht.”

“Na verdade, aprender com intenções educativas e numa perspectiva de dedicação ao longo da vida, representa um acto de criação subjectiva do mundo, que não pode ser imposto nem transferido para quem procura e usufrui na sociedade de ‘formação qualificadora’.”

saber e ao seu aproveitamento pessoal (Livro Branco 1996, p. 5 e seguintes), passa despercebido o problema de comunicação que consiste em conquistar o Homem para a aprendizagem como uma forma de existência que vale a pena. Como membro abstracto de uma comunidade cognitiva, o formando torna-se sobretudo interessante no contexto de uma transparência sociológica. Como sugere a expressão artificial, entretanto um pouco caída em desuso, ‘organização em aprendizagem’ - a tendência para personificar estruturas sociais como sujeitos de aprendizagem pode seduzir em termos editoriais e ter, pelo menos temporariamente, pretensões de modernidade. Mas, em termos de conteúdo, falha o seu objectivo, porque ignora ou não consegue abordar o suporte da ideia que regula a actuação de uma aprendizagem apoiada na biografia. Na verdade, aprender com intenções educativas e numa perspectiva de dedicação ao longo da vida, representa um acto de criação subjectiva do mundo, que não pode ser imposto nem transferido para quem procura e usufrui na sociedade de ‘formação qualificadora’. Importa tomar precisamente em consideração este aspecto, se quisermos encarar a Educação e da Formação ao Longo da Vida como normalidade e definir a disponibilidade para a aprendizagem não como humor ou atrevimento, mas como hábito e oportunidade biográfica (Meier e Rabe-Kleberg 1993).

No entanto, não é intenção do ‘Livro Branco’ traçar pormenorizada ou vinculativamente a via para a ‘sociedade cognitiva’. Pelo contrário, o objectivo das recomendações nele contidas é mais “estimular um debate profundo para os próximos anos” (Comissão Europeia 1996, p. 81). Perante este pano de fundo, é inútil criticar os autores por ambições concepçãois que não possuem. Mas como o ‘Livro Branco’ também simboliza uma tradição, entretanto consagrada, de preparar as pessoas para uma vida de aprendizagem permanente, parece útil reconstruir à luz da microperspectiva a macroperspectiva em que repetidamente se inserem as ideias da sociedade em permanente aprendizagem e da Educação e da Formação ao Longo da Vida (Cropley 1986). Impõe-se perguntar, por conseguinte, como pode ser apreendido subjectivamente o imperativo abstracto

da aprendizagem de um espaço económico e social europeu, empenhado no desenvolvimento dos seus recursos humanos e entendido como missão de vida, pessoal e relevante. Com base na posição teórica de Holzkamp (1995), será formulada uma posição científica subjectiva.

A aprendizagem em termos de microperspectiva

Característico desta posição é a renúncia a um entendimento da aprendizagem em que esta surja como reacção organizada às expectativas de um ambiente que distribui tarefas (Holzkamp 1995, p. 12 e seguintes).

A este modelo de aprendizagem, tipicamente institucionalizado sob a forma de prelecção, uma posição científica subjectiva contrapõe o recurso activo ao mundo da ‘aprendizagem expansiva’, significando que o Homem é entendido como ‘centro de intencionalidade’. Ele próprio se propõe alargar as possibilidades de dispor sobre a sua vida e melhorar a sua qualidade. Nesse sentido, aprender é um acto ofensivo, que pretende transformar o ambiente e as condições de vida. Em termos de motivação psicológica, parte-se do princípio que uma aceitação ofensiva da ideia da aprendizagem abre a perspectiva de experienciar directamente ou antecipar a “correlação interior entre a descodificação do mundo aprendendo, o alargamento da faculdade de dispor sobre a vida e o aumento da qualidade de vida” (ibidem, p. 190).

As características de um entendimento expansivo da aprendizagem consistem, entre outras, no facto de se deslocar para o sujeito a competência de registo das necessidades de aprendizagem. Assim, a importância central da capacidade de adquirir experiências torna-se visível em correlação com o reconhecimento de um problema de aprendizagem. Em oposição a actos de aprendizagem defensivos (caso ideal), para eliminação de desvantagens, a insuficiência dos próprios pressupostos de actuação (saber, atitudes, aptidões) é avaliada como ainda não tendo sido suficientemente exploradas as faculdades pessoais de dispor sobre a vida e de a



viver. É facilmente reconhecível que, neste contexto, nem toda a “solicitação de ensinar transmitida do exterior (...) tem de ser assumida necessariamente como problema de aprendizagem” (ibidem, p. 212). Mas também se torna claro que uma abordagem da aprendizagem marcada pela relação subjectiva, actividade e auto-organização exige uma disposição cognitiva e emocional que, perante as limitações de desenvolvimento individuais e sociais mais díspares, tem primeiro de ser ‘aprendida’ - isto é, criada ou, face à pressão exercida pela eventualidade de desemprego de longa duração, readquirida (Wacker 1981).

A dimensão subjectiva da Educação e da Formação ao Longo da Vida

Por princípio, uma discriminação ou tradução da fórmula da “Educação e da Formação ao Longo da Vida” orientada para o sujeito só faz sentido se for reconhecida a associação biográfica íntima entre um ser em desenvolvimento permanente e as técnicas passíveis de adquirir para superar esse desenvolvimento (Oerter 1987). A criação de abordagens pessoais de superação, que possibilitem uma vida conseguida ao longo de todo o seu percurso, marca a aprendizagem como uma “actividade característica, pessoal, única e autogerida” (Wedemeyer 1989, p. 183). Nesta concepção, a aprendizagem como que se ‘inflama’ com os projectos e experiências do percurso de vida, as tarefas e crises da existência humana. Daí que a sua imagem como acompanhamento da vida se adapte melhor à natureza da aprendizagem relevante em termos biográficos do que um modelo conceptual que se oriente exclusivamente pela extensão temporal (Lengrand 1986).

Salientar a dimensão subjectiva da aprendizagem como acompanhamento da vida não significa de modo algum absolutizar o lado interior das relações humanas com o mundo. Se assim fosse, a utilidade da aprendizagem para a vida escalaria para o apoio de práticas de existência de natureza privada, socialmente desenraizadas, diametralmente opostas a hipóteses e motivos de uma aprendizagem ofensiva, interessada em lidar activamente com

o mundo. Relativamente a esta forma de lidar com o mundo, uma das hipóteses centrais de uma teoria de aprendizagem ofensiva diz o seguinte: a realidade dos seus contextos de vida não vai simplesmente ‘ao encontro’ das pessoas. Pelo contrário, ela é ‘construída’ em processos de debate activo com a ajuda de esquemas cognitivos e assimilada através de experiências. A isso corresponde, em termos de prática de vida, o carácter interventivo das acções de aprendizagem: o mundo pode ser, não só compreendido, como transformado. É precisamente sobre este potencial de transformação que assenta a confiança do formando em melhorar a sua situação, reconhecer correlações, poder desenvolver novos interesses e aptidões.

Tradicionalmente, entende-se que o encontro entre o mundo e a pessoa se realiza através do saber. Não é por acaso que o ‘Livro Branco’ frisa a necessidade de classificar a capacidade de desempenho e o bem-estar social de uma sociedade pelo seu grau de abertura a novos saberes e o acesso geral a estes. Se analisarmos à letra a expressão ‘sociedade cognitiva’, vemos que ela encerra um regime de saber (predominantemente) orientado para as ciências da natureza e para a tecnologia; as oportunidades de vida do indivíduo dependem da sua ‘abertura’ operacional e temática aos materiais da compreensão do mundo e da sua aplicação activa.

Implicações pedagógicas de uma ‘sociedade cognitiva’

Uma sociedade que declara o saber como característica determinante central levanta, todavia, problemas de diversos pontos de vista a uma análise pedagógica:

- ❑ O aumento maciço dos acervos de saber decorrente da investigação e da comunicação coloca cada vez maiores problemas a uma selecção consensual, ponderação e organização didáctica do saber relevante para a vida.
- ❑ Com o abalo da concepção de uma modernidade comprometida com a tradição do Iluminismo (Uhle 1993), sobretudo

“Por princípio, uma discriminação ou tradução da fórmula da ‘Educação e da Formação ao Longo da Vida’ orientada para o sujeito só faz sentido se for reconhecida a associação biográfica íntima entre um ser em desenvolvimento permanente e as técnicas passíveis de adquirir para superar esse desenvolvimento (...).”

“O aumento maciço dos acervos de saber decorrente da investigação e da comunicação coloca cada vez maiores problemas a uma selecção consensual, ponderação e organização didáctica do saber relevante para a vida.”



“Para poder alargar competências ou ocupar novos espaços de desenvolvimento são precisos desempenhos prévios ao longo do percurso de vida, que frequentemente não se conseguem recuperar.”

“A missão não consiste em tornar a escola um apêndice da indústria e do comércio, mas em utilizar os factores da indústria para tornar a vida escolar mais activa e mais rica de sentido imediato e estreitar a ligação com a vida fora da escola.”

do a ideia do saber, como meio quase inatamente autorizado de aquisição de conhecimentos e educação, é posta em causa.

□ Precisamente na ‘sociedade cognitiva’, abordagens e formas de manifestação do saber concorrentes, lutam por reconhecimento. O lidar com a pluralidade e a diversidade de perspectivas, com opiniões de sentido contrário e ofertas de valor contrário, submete uma concepção moderna da educação a provações mais duras que, por exemplo, o processamento dos aspectos puramente quantitativos da ‘absorção de informações’.

□ Se for verdade, como afirma Mitscherlich (1963, p. 31), que uma “definição dinâmica” da educação a caracteriza como um “movimento coordenado de busca”, que não se pode transformar em certeza dogmática, a responsabilidade pedagógica aconselha uma aproximação, em particular, da aprendizagem escolar, às peculiaridades, mas também, oportunidades, de uma ‘incerteza doseada’.

□ Quem fala de uma ‘sociedade cognitiva’, arrisca-se a ser criticado por ignorar a totalidade das relações vitais e formas de expressão humanas, a sua disposição global para actuar e aprender e por se agarrar a um ideal de competências e de educação “cerebral” .

□ O recurso ao saber e o seu aproveitamento biográfico não representam uma qualificação de vida livremente disponível, com a mesma estrutura em todos os meios sociais. Para poder alargar competências ou ocupar novos espaços de desenvolvimento são precisos desempenhos prévios ao longo do percurso de vida, que frequentemente não se conseguem recuperar. Nessa medida, a sociedade cognitiva apresenta de facto traços quase corporativos. O Livro Branco fala de uma clivagem entre “os que sabem e os que não sabem” (Comissão Europeia 1996, p. 26).

Que conclusões se podem retirar das implicações sociais e pedagógicas de uma ‘sociedade cognitiva’, esboçadas a título de exemplo, para o segmento subjectivo de um programa de Educação e da Formação ao Longo da Vida? Mais uma vez, só poderão ser referidos alguns aspectos;

Künzel e Böse (1995) debatem o tema em maior pormenor.

Consequências para um programa de Educação e da Formação ao Longo da Vida

1. Sequência temporal. A ideia de Educação e da Formação ao Longo da Vida abrange a totalidade do desenvolvimento humano e pode ser caracterizada, do ponto de vista da biografia de aprendizagem subjectiva, pela colocação em pé de igualdade das experiências de ensino escolar e extra-escolar. Determinante para a importância de contextos de aprendizagem no percurso de vida é o grau em que estes permitem a aprendizagem expansiva em abono do alargamento de possibilidade de actuação pessoal (Holzkamp 1995, p. 492).

2. Integração espacial. A Educação e da Formação ao Longo da Vida percorre todos os sectores, papéis e locais em que o sujeito pode processar e configurar a realidade através de actos. Do ponto de vista da unidade pessoal e da preservação da identidade, a separação entre profissão e lazer, esfera pública e privada não se revela sustentável no sentido de espaços de aprendizagem próprios. O ser humano integra os seus contextos vitais de acordo com os seus interesses e projectos existenciais; uma distinção entre formação geral e profissional contrariaria o carácter de uma aprendizagem expansiva que abrangesse a totalidade da vida, o mesmo acontecendo com o isolamento de espaços de educação individuais do resto da vida.

3. A escola como realização de vida. John Dewey (1993, p. 408) forneceu já em 1915 a fórmula clássica do papel vital da escola: “A missão não consiste em tornar a escola um apêndice da indústria e do comércio, mas em utilizar os factores da indústria para tornar a vida escolar mais activa e mais rica de sentido imediato e estreitar a ligação com a vida fora da escola.”

4. O saber como recurso. Através da aprendizagem expansiva, o ser humano



explora o 'seu' mundo, recorrendo a saberes de mais variada origem, tipo e validade. Uma aprendizagem sob a forma 'ao longo da vida' pressupõe o manuseio virtuoso de recursos de saber que se tornam cada vez mais próximos com o aperfeiçoamento das redes das tecnologias de informação. Mas esse virtuosismo não pode ser limitado às suas dimensões operacionais, pois ela caracteriza, no fim de contas, a competência abrangente para se certificar do saber, mas também das diversas formas com que se manifesta a incerteza. A infra-estrutura de um acesso ilimitado à informação ainda não constitui em si um sistema de recursos proveitoso à Educação e à Formação ao Longo da Vida primariamente pelo seu potencial técnico. Como parte integrante de um espectro de oportunidades de aprendizagem individuais e perspectivas de concretização, ele terá de ser integrado a partir da razão controladora do indivíduo e trabalhado selectivamente.

5. Validação de saber pessoal. Um recurso ofensivo, mas subjectivamente controlado, às possibilidades de saber e aprendizagem da nossa civilização científica multicultural aumenta consideravelmente a multiplicidade de relações pessoais com o mundo e as 'técnicas de existência'. Com ele alarga-se simultaneamente o acervo, digno de validação, das experiências humanas e dos instrumentos de desenvolvimento. A Educação e a Formação ao Longo da Vida desafia a nossa fantasia e generosidade para validar formas de saber pessoais como documentação de uma vida conseguida e a equipará-las a produtos de aprendizagem formais através de regulamentações de equivalência de grande alcance.

6. A exclusão como lacuna de humanização. A ideia de uma humanização da nossa vida através do recurso a uma larga escala de possibilidades de aprendizagem é profundamente contrariada quando estas deixam de estar à disposição de um número cada vez maior de pessoas, em resultado de uma mecânica de distribuição social cada vez mais dura. As mensagens eufemísticas incorporadas no anúncio de uma 'sociedade com dimensão social' não conseguem escamotear esse facto. A mobilização geral no sentido da Educação e da Formação ao Longo da Vida, o desenvolvimento de um clima

de formação contínua normativa cada vez mais denso, têm de ser taxados com escárnio, até com rejeição aberta por aqueles que, por causa do desemprego de longa duração e outras formas de marginalização, (já) não são considerados para acções de educação e formação 'criadoras de riqueza'. Para esses beneficiários potenciais da Educação e da Formação ao Longo da Vida, afastados do trabalho, a expressão 'barreira de formação' é um acidente conceptual que esconde, na verdade, os processos individuais de decepção, autodistanciamento, até de oposição à educação e à formação (Axmacher 1990), em que desembocam muitas vezes uma tolerância social e política de oportunidades de educação e formação desiguais.

Num estudo recentemente concluído (Künzel e Böse 1995), o autor apresentou propostas de "estratégias de motivação para a Educação e a Formação ao Longo da Vida". A promoção da formação contínua é uma dessas estratégias. A tematização da formação contínua como objecto de um esforço promocional significa simultaneamente tomar conhecimento da intenção e grau das esperanças da sociedade quanto à participação em acções de formação contínua, bem como interessar-se pelos mecanismos sociais que impedem ou desencorajam determinados grupos de pessoas de participar, ignorando-os ou afastando-os do mercado de formação contínua com o consentimento tácito da opinião pública. A promoção da formação contínua deve-se debruçar sobre a representação destes factores de impedimento ou de desencorajamento e sobre as oportunidades que permitem encontrar vias de acesso a uma aprendizagem que não parece interessar nem o grupo de pressão social nem os defensores de objectivos de promoção cultural. Uma tal estratégia só pode 'fazer' sentido se apoiar os movimentos de procura e os projectos biográficos que as pessoas, confiando nas possibilidades da formação, tomam em consideração, mesmo quando os acessos lhes são dificultados ou as perspectivas de aplicação distorcidas (Künzel e Böse 1995, p. 6 e seguintes).

Com a orientação de estratégias de motivação para os adultos ou para a formação contínua, já se está a verificar, no

"A ideia de uma humanização da nossa vida através do recurso a uma larga escala de possibilidades de aprendizagem é profundamente contrariada quando estas deixam de estar à disposição de um número cada vez maior de pessoas em resultado de uma mecânica de distribuição social cada vez mais dura."



entanto, uma limitação do conceito biográfico da Educação e da Formação ao Longo da Vida, expressamente rejeitada neste artigo. Possibilitar a aprendizagem expansiva ao longo da vida é a missão

de todas as instituições de ensino e contextos de aprendizagem que se empenham em contribuir para a humanização, não só na Europa, da existência moderna.

Bibliografia

Axmacher, D. (1993), *Widerstand gegen Bildung*, Weinheim, Beltz

Cropley, A. J. (1986), *Lebenslanges Lernen*, em: Sarges, W. e Fricke, R. (Editores), *Psychologie für die Erwachsenenbildung*, Verlag Dr. Hogrefe, Göttingen, pp. 308-312

Dewey, J. (1993), *Demokratie und Erziehung*, Weinheim, Beltz

Comissão Europeia (1996), *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Luxemburgo, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

Faure, E. et al. (1972), *Learning to be. The world of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO

Holzcamp, K. (1995) *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlagen*, Frankfurt/New York, Campus

Künzel, K. e Böse, G. (1995), *Werbung für Weiterbildung, Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen*, Neuwied, Luchterhand

Lengrand, P. (1996), *Areas of Learning Basic to Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press

Meier, A. e Rabe- Kleberg, U. (1993), *Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel*, Neuwied, Luchterhand

Mitscherlich, A. (1963), *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft*, Frankfurt, Suhrkamp

Wacker, A. (Editores) (1981), *Vom Schock zum Fatalismus? Soziale und psychische Auswirkungen der Arbeitslosigkeit*, Frankfurt, Campus

Wedermeyer, Ch. A. (1989), *Lernen durch die Hintertür. Neue Lernformen in der Lebensspanne*, Weinheim, Beltz

Oerter, R. (1987), *Der ökologische Ansatz*, in: Oerter, R. e Montada, L. (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, Munique/Weinheim 1987², Psychologie Verlags Union, pp. 87-128

Uhle, R. (1993), *Bildung in Moderne- Theorien*, Weinheim, Beltz



Formação profissional paralela ao exercício da profissão de trabalhadores não qualificados e semi-qualificados.

O programa “ofensiva de qualificação ‘95” da Ford-Werke AG de Colónia

Transformação industrial e situação de partida nas fábricas da Ford de Colónia

A Ford-Werke Aktiengesellschaft e os seus fornecedores de componentes passam actualmente por um processo de adaptação que, sob lemas como “Localização Alemanha” e “Lean Production”, visa otimizar os processos de produção e adaptar as estruturas organizativas. As tendências recessivas da economia que actualmente imperam na Alemanha reforçam ainda mais as necessidades de adaptação que a Ford e as suas empresas fornecedoras de componentes precisam de superar.

Com o planeamento de novos produtos, sistemas de fabrico alterados e processos de fabrico mais complexos, a Ford deu os primeiros passos no sentido de dominar este processo de adaptação. Como passo seguinte impunha-se envolver activamente os trabalhadores dos sectores produtivos neste processo de transformação. Daí resultou a necessidade de criar um programa abrangente de formação contínua para os seus próprios trabalhadores e para os trabalhadores de empresas fornecedoras interessadas, com o objectivo de gerar acções de qualificação orientadas para o futuro.

As necessidades de qualificação afectam todos os níveis da empresa. Não são só

os quadros directivos e trabalhadores especializados que estão no centro de uma qualificação permanente, mas também precisamente os níveis inferiores da empresa cuja qualidade e disponibilidade para a inovação decidem sobre o êxito de medidas de adaptação estrutural. O grupo dos trabalhadores não qualificados e semi-qualificados adquire assim uma importância particular como alvo - até agora desprezado - de acções de qualificação. A sua qualificação não só é útil para a empresa, como também proporciona aos trabalhadores protecção contra a eventual perda do posto de trabalho e um claro aumento das suas oportunidades no mercado de trabalho.

Esse objectivo, porém, só pode ser alcançado, se for proporcionada uma formação de fundo, que ultrapasse a transmissão de conhecimentos de adaptação (por exemplo, novos sistemas técnicos). A direcção do grupo empresarial, o conselho geral da empresa e o Estado Federado da Renânia do Norte-Vestefália acordaram unanimemente proporcionar ao grupo das pessoas não qualificadas e semi-qualificadas uma formação profissional paralela ao exercício da profissão. Sob a forma de um curso para o operário especializado (duração: 1 ano) e preparador de peças (duração: dois anos) foram concebidas acções de qualificação totalmente novas, com base em sondagens nas fábricas e sua avaliação das necessidades.



Erich Behrendt

Director do Instituto para os Meios de Comunicação Social e Comunicação Bochum



Peter Hakenberg

Coordenador de formação profissional, Ford, Colónia

Com a sua “ofensiva de qualificação ‘95” a Ford enceta um novo caminho no sentido de ajudar trabalhadores não qualificados e semi-qualificados a concluir um curso profissional. Num programa articulado de aulas teóricas, aprendizagem no posto de trabalho e fases de auto-aprendizagem, surge uma nova oferta de qualificação que pode ser precursora para outras empresas. Em particular, a utilização de programas de aprendizagem interactivos possibilita uma nova qualidade de aprendizagem flexível, também posta à disposição de outros colaboradores sob a forma de centros de auto-aprendizagem. O modelo conta com acompanhamento científico, podendo ser disponibilizado a pequenas e médias empresas.



“A especificidade deste modelo de qualificação advém do facto da Ford-Werke AG não procurar apenas uma solução isolada para os seus trabalhadores mas uma ofensiva de qualificação de largo espectro numa aliança com as empresas de componentes.”

“A “ofensiva de qualificação ‘95” caracteriza-se pelo facto de, para além de um reforço da competência técnica do trabalhador individual, serem considerados, nas várias acções de formação contínua, aspectos da competência social e de actuação (...).”

Para possibilitar uma formação profissional paralela ao exercício da profissão procuraram-se novas concepções de conteúdo e organização no quadro da “ofensiva de qualificação ‘95” que possibilitassem uma formação contínua na proximidade do posto de trabalho com recurso a métodos de ensino e aprendizagem inovadores. Experiências científicas e experiências práticas sobre a aplicação e configuração de sistemas multimédia de aprendizagem e de informação, formas da auto-aprendizagem e formação em comunicação e comportamento para aumento das competências sociais foram largamente tomadas em consideração na concepção destas acções de formação contínua relacionadas com o posto de trabalho. A estreita cooperação com peritos de formação contínua para além do círculo de técnicos da empresa visa garantir uma aplicação específica dos conhecimentos e das experiências práticas mais recentes. Além disso, as experiências colhidas na Ford também podem ser transpostas para outras empresas e outros sectores, podendo, assim, contribuir para a criação de postos de trabalho com maior garantia de futuro e competitividade.

A especificidade deste modelo de qualificação advém do facto da Ford-Werke AG não procurar apenas uma solução isolada para os seus trabalhadores mas uma ofensiva de qualificação de largo espectro numa aliança com as empresas de componentes. Não basta o ajuste unilateral de custos e preços à custa dos seus fornecedores. Uma resposta orientada para o futuro só pode ter lugar com um reforço da indústria de componentes através da adaptação em devido tempo às transformações estruturais na produção industrial. Como grande número das empresas fornecedoras de componentes não podem suportar sozinhas os custos dos processos de adaptação e da necessária qualificação dos seus empregados, impõe-se superar a crise estrutural em conjunto. A Ford reconheceu que uma aliança com as empresas fornecedoras de componentes significa, em última análise, uma consolidação a longo prazo da área industrial da Renânia do Norte-Vestefália e, conseqüentemente, também da indústria automóvel para a Ford-Werke AG. Em vez de decisões de curto prazo e abandono leviano de postos de trabalho na indústria de componentes, pretende-se reunir

as potencialidades numa aliança comum. Esta forma de cooperação poderia traduzir-se num sinal para outros sectores e servir de modelo muito para além dos limites da região.

A importância do desenvolvimento de trabalhadores qualificados para o posto de trabalho do futuro

Maiores exigências na produção requerem novas aptidões e conhecimentos por parte dos trabalhadores e empregados. Juntamente com o reordenamento da formação profissional inicial (primeiro, nas profissões da metalurgia e electricidade e, mais tarde, também no sector administrativo) a formação contínua a nível da empresa adquire cada vez maior importância. Até aos anos 70 ela ocupava pouco lugar de destaque nas empresas. A formação contínua na empresa deve o aumento da sua importância ao desenvolvimento de dois aspectos:

As inovações tecnológicas são consideradas o detonador principal do aumento das necessidades de formação contínua na empresa, entendida como adaptação às exigências de qualificação decorrentes das transformações tecnológicas. A formação contínua pretende prestar um contributo para garantir a rentabilidade e a competitividade empresariais.

Com a introdução de novas tecnologias surgem profundas transformações na organização e conteúdos do trabalho, implicando mudanças nas exigências e nos níveis de qualificação. Por um lado, as qualificações fundamentais/qualificações supratécnicas/qualificações extra-técnicas passam para primeiro plano, por outro lado, prevê-se cada vez mais a substituição de processos de trabalho fortemente segmentados por um cumprimento de tarefas integradas.

Estas concepções, seguramente de natureza muito global, foram substituídas posteriormente por avaliações mais diferenciadas que tomam igualmente em consideração, em particular, processos de desqualificação e de requalificação e, entre outras coisas, permitem reconhecer uma polarização da qualificação con-



forme a formação prévia do trabalhador e a área de trabalho. Simultaneamente, teve lugar um intenso debate em torno da promoção de acções de formação contínua no interesse dos trabalhadores afectados, que previsse maior auto-realização e um reforço da co-decisão e intervenção na definição das condições de trabalho.

A “ofensiva de qualificação ‘95” caracteriza-se pelo facto de, para além de um reforço da competência técnica do trabalhador individual, serem considerados, nas várias acções de formação contínua, aspectos da competência social e de actuação cada vez mais importantes. Para além dos requisitos técnicos, os trabalhadores deverão de futuro estar em condições de:

- reconhecer correlações complexas e orientar sistematicamente a sua forma de pensar,
- filtrar dados essenciais de entre uma diversidade de informações disponíveis,
- expressar situações complexas de forma simplificada e compreensível,
- trabalhar cooperativamente na equipa, aplicar com sucesso o seu saber e aptidões em novas situações problemáticas e
- agir autonomamente em lugar de ser estimulado a fazê-lo.

A aplicação de modernos métodos de qualificação no quadro da “Ofensiva de qualificação ‘95”

A qualificação como operário especializado e preparador de peças faz parte de uma série de acções de qualificação com as quais, sob o lema “Ofensiva de qualificação ‘95”, se enceta um modelo inovador de formação contínua na proximidade do posto de trabalho. A qualificação já não é praticada segundo o mote “formação contínua só para qualificados”, concentrando-se na qualificação de desfavorecidos em termos de educação num sistema permeável de sentido ascendente.

No sistema educativo vigente o grupo-alvo dos trabalhadores não qualificados/trabalhadores não especializados recebe escassa atenção como “reserva de formação”. Em ofertas de formação contínua supraempresariais faltam, em larga medida, cursos de qualificação profissional para

trabalhadores não qualificados e insuficientemente qualificados com o objectivo de salvaguardar o emprego de forma duradoira. À falta ou desadequação da oferta contrapõe-se o facto das actividades industriais se caracterizarem por uma rápida transformação tecnológica. Processos produtivos, que rapidamente se alteram, e novas tecnologias determinam em larga medida os requisitos que se colocam aos trabalhadores. Precisamente o grupo-alvo dos trabalhadores não qualificados/não especializados deve ser preparado para essa transformação através da formação contínua.

Para além da relevância da formação contínua de trabalhadores semi-qualificados e não qualificados, é sobretudo a aplicação de novos esquemas de formação contínua na proximidade do posto de trabalho que define o sucesso de estratégias de qualificação. Por conseguinte, centros de auto-aprendizagem, sistemas de aprendizagem e informação multimédia, acções de formação em comunicação e comportamento visando aumentar as competências sociais, são tomados largamente em consideração na concepção do modelo de qualificação.

Uma estrutura modular permite a inclusão de grupos-alvo diferentes e uma diferenciação dos participantes pelo seu nível de qualificação. Uma concepção modular toma em consideração tanto as qualificações formais mais díspares, como a experiência de aprendizagem dos adultos, possibilitando a obtenção de diplomas de qualificação durante o exercício da profissão. O modelo representa para os adultos, como grupo-alvo superior, uma alternativa atractiva às formas convencionais de qualificação existentes e exerce a função de elemento de ligação no sector da educação e formação, precisamente para o grupo dos desfavorecidos nessa matéria. Os trabalhadores que fracassaram no sistema de ensino convencional e receberam uma formação insuficiente, temendo avançar para ofertas de formação contínua supraempresarial, obtêm com este modelo a possibilidade de traduzir na prática a Aprendizagem ao Longo da Vida, preservar o seu posto de trabalho e responder ao aumento de exigências das tecnologias modernas - com o objectivo de conservar um emprego duradouro.

“A qualificação já não é praticada segundo o mote “formação contínua só para qualificados”, concentrando-se na qualificação de desfavorecidos em termos de educação num sistema permeável de sentido ascendente.”

“Uma estrutura modular permite a inclusão de grupos-alvo diferentes e uma diferenciação dos participantes pelo seu nível de qualificação.”



“Os centros de auto-aprendizagem permitem aumentar a disponibilidade de formação através da eliminação de limiares de inibição (...), possibilitam também o auto-controlo da velocidade de aprendizagem e facilitam o acesso através da disponibilidade temporal.”

“A integração de imagem e som em sistemas multimédia reforça, tanto a disponibilidade de aceitação, como a capacidade de atenção e oferece precisamente a quem não está habituado a acções de formação, numa sociedade da comunicação e da informação, um meio conhecido - o écran.”

Os grupos-alvo das acções de formação contínua: operários especializados e preparadores de peças

Actualmente as instalações de produção da Ford-Werke AG no Estado Federado da Renânia do Norte-Vestefália empregam cerca de 23.000 trabalhadores, dos quais aproximadamente 7.500 não possuem formação especializada numa profissão no domínio da metalurgia ou da electricidade.

Um programa de qualificação desta dimensão só pode ter êxito se tiver sido precedido de uma selecção exacta dos vários conteúdos da formação de acordo com os respectivos grupos-alvo. Trabalhadores com um nível de qualificação comparável são definidos neste contexto como grupo-alvo. O presente programa de qualificação faz a distinção entre um total de seis grupos-alvo:

“Trabalhadores não especializados”

- operador não qualificado/trabalhador da produção
- operador qualificado

“Trabalhadores especializados”

- preparador de peças/profissões operárias
- trabalhador especializado qualificado (metalurgia/electricidade)
- capataz (de equipa)/capataz (de linha)

“Nível mais baixo da chefia”

- mestre/superintendente

Está previsto dar uma estrutura modular a todo o programa de qualificação, que passará gradualmente de um para outro módulo, terminando, conforme a acção de qualificação, com um certificado Ford ou com um diploma de trabalhador especializado do IHK (Câmara de Comércio e Indústria). Para a qualificação prevista de operário especializado existe uma concertação estreita com o IHK de Colónia. O procedimento estruturado permite, por um lado, que as diversas unidades de formação possam ser conciliadas de uma forma mais eficiente com os respectivos grupos-alvo e, por outro lado, que os participantes trabalhem progressivamente na sua própria aquisição de formação contínua.

As acções de qualificação estão concebidas de forma a partir das experiências dos diversos grupos-alvo, não só tornando implícita a sua situação laboral actual, como tornando-a objecto da aprendizagem. Isso coloca exigências acrescidas à assessoria dos participantes. A assessoria visa mostrar as possibilidades de um eventual percurso de formação, talhado à medida de cada um, quais as perspectivas profissionais que se abrem para o trabalhador e incentivar a discussão sobre temas e conteúdos até então desconhecidos. Temores e problemas, nascidos da história pessoal em termos de ensino e situações de formação podem, assim, ser dirimidos por um assessor competente conhecedor das estruturas laborais.

No entanto, com este modelo de qualificação pretende-se incentivar, não aptidões isoladas, mas uma competência pessoal de largo espectro. Esta competência global associa competências sociais, processuais e funcionais. O proporcionar de qualificações fundamentais, de formação geral e especializada, assim como a salvaguarda de transferência através da proximidade e relação com o posto de trabalho, associadas a acções de formação específicas do sector e que o ultrapassem, complementadas pelo acompanhamento prestado por assessores de formação/coordenadores no centro de auto-aprendizagem, abrem aos trabalhadores de nacionalidade alemã e estrangeira um amplo espectro de possibilidades de reactivação.

A estratégia de qualificação desenvolvida pela Ford-Werke AG reage assim à questão fulcral da política educativa respeitante à qualificação precisamente de trabalhadores menos privilegiados, que se encontram fortemente ameaçados pelo desemprego ou que, em caso de desemprego, estão praticamente impossibilitados de reingressar no mercado de trabalho.

Organização da aprendizagem e aplicação de sistemas de aprendizagem interactivos

O modelo de uma formação paralela ao exercício da profissão coloca grandes exigências aos participantes, directores das fábricas e gestores de projecto. A qualifi-



cação em centros de auto-aprendizagem, com a utilização de sistemas de aprendizagem e informação multimedia, desempenha um papel importante nesse contexto. Os centros de auto-aprendizagem permitem aumentar a disponibilidade de formação através da eliminação de limiares de inibição (aquilo que não se compreendeu pode ser repetido), possibilitam também o auto-controlo da velocidade de aprendizagem e facilitam o acesso através da disponibilidade temporal. O tempo de duração da formação contínua pode, assim, ser adaptado às capacidades de absorção individual do formando. A integração de imagem e som em sistemas multimedia reforça, tanto a disponibilidade de aceitação, como a capacidade de atenção e oferece precisamente a quem não está habituado a acções de formação, numa sociedade da comunicação e da informação, um meio conhecido - o écran.

É indiscutível que para o desenvolvimento de novas tecnologias de aprendizagem, as técnicas que lhe estão subjacentes e a sua integração em novos sistemas de aprendizagem têm uma importância decisiva. Elas garantem do ponto de vista técnico os necessários pressupostos para alcançar essa interactividade que caracteriza uma nova geração de meios de comunicação.

O maior sector de aplicação de sistemas multimédia nos próximos anos deverá situar-se no domínio da formação e educação (23% do mercado total de um prognóstico de 3,06 mil milhões de dólares para 1996 na Europa). As novas possibilidades de integração de diferentes meios num sistema final visam contribuir para uma melhor utilização das possibilidades inovadoras de sistemas de aprendizagem interactivos:

- apresentação de conteúdos de aprendizagem
- configuração da interacção entre utilizadores e programas de aprendizagem
- motivação dos formandos
- configuração do processo de aprendizagem
- actualização dos conteúdos de aprendizagem.

Com o auxílio de placas gráficas para os utilizadores e desenvolvimento de sistemas operativos (Apple Macintosh, Micro-

soft Windows e outros) o autor de sistemas e o utilizador têm à sua disposição uma diversidade de possibilidades técnicas (menus, janelas, função zoom, multitasking e outras) para uma transmissão mais eficaz de conteúdos de aprendizagem. Com o auxílio de ferramentas de programação antigas e novas (línguas e sistemas de autores, e outros) podem assim construir-se "mundos de aprendizagem multimédia". As informações deixam de ser geridas rígida e linearmente, passando a ser geridas por associação, à semelhança do modo de processamento humano. Com este modelo de hipertexto e utilização de ambientes sistemáticos multimédia chega-se finalmente ao último estágio do progresso dos programas de aprendizagem, dos programas hipermédia.

De um modo geral, os tipos de programas de aprendizagem são os seguintes:

1. **Practice & Drill**

O saber existente deve ser exercitado e consolidado, a maior parte das vezes segundo o esquema de definir a tarefa, chamar a resposta, dar a contra-resposta, definir a tarefa, etc.

2. **Programas tutoriais**

Têm por objectivo transmitir novo saber. Na maior parte das vezes, têm uma estrutura linear e um percurso de aprendizagem previamente imposto segundo o esquema de apresentação dos novos conteúdos (exemplos, panorâmicas, demonstrações e outros), perguntas orientadas, registo das respostas e análise, nova chamada, apresentação de demais conteúdos e outros.

3. **Programas tutoriais inteligentes**

Este método tem por objectivo imitar os comportamentos essenciais de um professor. Adapta-se ao comportamento do respectivo utilizador e pode apresentar de forma diferente o material de aprendizagem e com grau de dificuldade progressiva.

4. **Programas de simulação**

Na maior parte dos casos reconstróiem-se sequências processuais complexas e o formando pode influenciar variáveis.

5. **Micro-mundos**

Este sistema só põe à disposição hipóteses operativas que conduzem a uma construção activa do saber.



“Uma vantagem a não menosprezar consiste no facto dos trabalhadores poderem aprender nos centros ou nos seus postos de trabalho com o auxílio dos meios interactivos, sem serem observados, e de o anonimato lhes conceder uma certa protecção para que eventuais défices de conhecimentos em relação a outros não se tornem patentes.”

“A assistência aos participantes coloca um problema específico. A maior parte das vezes as últimas experiências de aprendizagem já tiveram lugar há muitos anos, tendo sido frequentemente negativas.”

6. Bancos de dados hipermédia

Com auxiliares de navegação podem solicitar-se informações e ajudas de uma oferta de informação multimédia.

No quadro da “Ofensiva de qualificação ‘95” foram criados sete centros de auto-aprendizagem nas fábricas Ford. Assim, em menos de 10 minutos, os trabalhadores podem alcançar o seu posto de aprendizagem. Para além de uma extensa biblioteca de programas, está à sua disposição um assessor que os pode ajudar em caso de dificuldade. Este pessoal a tempo inteiro por vezes também dá aulas particulares e orienta os superiores da empresa em questões de qualificação. Como em regra são mestres do respectivo sector da empresa, estão bem familiarizados com as circunstâncias locais.

Nos centros de auto-aprendizagem são utilizados programas de aprendizagem correntes no mercado. Os programas são analisados em termos da sua correcção técnica e preparação pedagógica. Assim, nos centros podem ser transmitidas partes dos objectivos de aprendizagem no quadro da formação como operário especializado ou preparador de peças. Uma outra função importante é a possibilidade de fazer exercícios e rever áreas específicas da matéria.

Como muitos temas não dispõem de programas de aprendizagem, o seu ensino processa-se em dois outros locais de aprendizagem: no âmbito do ensino pessoal, na oficina de aprendizagem ou no posto de trabalho, sendo o tempo de aprendizagem remunerado.

A “Ofensiva de qualificação ‘95” como projecto inovador: primeiras experiências

De um modo geral, a “Ofensiva de qualificação ‘95” da Ford-Werke AG representa para a empresa e para a formação contínua na empresa uma inovação considerável, operada através das seguintes características:

- a qualificação contínua processa-se em centros de auto-aprendizagem
- grupo-alvo: trabalhadores não qualificados e semi-qualificados

- formação profissional inicial de adultos em vários locais de aprendizagem.

Sobretudo a criação dos centros de auto-aprendizagem e o seu equipamento técnico requerem um empenho pessoal considerável. O apoio público concedido pelo Estado Federado da RN-V para a criação de centros de auto-aprendizagem ou de postos de auto-aprendizagem beneficia em particular as pequenas e médias empresas.

Uma vantagem a não menosprezar consiste no facto de os trabalhadores poderem aprender nos centros ou nos seus postos de trabalho com o auxílio dos meios interactivos, sem serem observados, e de o anonimato lhes conceder uma certa protecção para que eventuais défices de conhecimentos em relação a outros não se tornem patentes.

O centro de auto-aprendizagem tem por objectivo possibilitar aos trabalhadores

- adquirir novos conhecimentos adequados às suas necessidades
- continuar a sua formação com flexibilidade temporal, espacial e de conteúdos
- determinar por si próprios os objectivos, ritmo e duração da aprendizagem (sem professor e sem um programa de seminários estipulado)
- abreviar alguns passos da aprendizagem ou aprofundar outros com repetições
- trabalhar com meios diferentes (livro de trabalho, vídeo, áudio, PC e placa gráfica)
- adquirir novo saber com prazer.

As primeiras experiências com os grupos em curso mostraram claramente que a introdução de uma nova concepção de qualificação envolve grande esforço administrativo. Não só é preciso conquistar o interesse dos trabalhadores e informá-los, como também os superiores na empresa desempenham um papel importante. As várias acções tiveram de ser preparadas em inúmeras reuniões, tendo sido despendido um grande esforço promocional. A escassez de pessoal na produção, associada a fortes oscilações na procura, levanta grandes problemas aos vários directores aquando da nomeação de trabalhadores para as acções de formação contínua.

A assistência aos participantes coloca um problema específico. A maior parte das vezes, as últimas experiências de aprendi-



dizagem já tiveram lugar há muitos anos, tendo sido frequentemente negativas. No quadro de um acompanhamento do projecto, a realização de seminários de fim-de-semana comuns e reuniões revelou-se muito útil para estabilizar socialmente os grupos.

Por outro lado, os palestrantes e formadores convidados foram igualmente confrontados com um grupo-alvo que é preciso familiarizar com conteúdos de formação tradicionais, mas que já se encontra na vida activa empresarial há muitos anos. Nos primeiros meses houve necessidade de proceder à formação contínua dos formadores.

Resumo e perspectiva

Com a ofensiva de qualificação anteriormente descrita, a Ford-Werke AG percorre novos caminhos na superação das mudanças estruturais na produção industrial e na salvaguarda da Renânia do Norte-Vestefália como local de implantação económica. Em lugar de ser a indústria de componentes para o sector automóvel a arcar sozinha com o problema da pressão sobre os custos, muitas vezes com risco da própria sobrevivência, foi desenvolvido em conjunto com a indústria fornecedora de componentes um modelo que dá resposta às transformações ocorridas nos mercados - como seja um serviço orientado para a assistência ao cliente, flexibilidade, força inovadora e nova consciência da qualidade e dos custos. Novas tecnologias, métodos modernos de fabrico e produção exigem novas formas de organização empresarial e laboral.

Marcadas por cenários díspares, que oscilam entre o prognóstico da formação de elites, óptima formação geral, uma maior qualificação diferenciada ou a valorização geral do trabalho, as empresas necessitam de competências muito abrangentes, para, aparte as abordagens existentes dos círculos de qualidade, do trabalho de grupo e dos estilos de gestão cooperativa, poderem satisfazer o aumento das necessidades de qualificação através de acções de formação contínua na proximidade do local de trabalho.

Nestas condições de enquadramento surgem possibilidades muito favoráveis de

também se utilizar meios interactivos. Conforme se descobriu claramente através de levantamentos empíricos, ao contrário de outros métodos, eles possuem uma série de vantagens que podem ser concretizadas na prática. E, finalmente, a sua aplicação também adquire uma dimensão profundamente humana: do ponto de vista da empresa, a aprendizagem autónoma com sistemas de aprendizagem interactivos só será um êxito, se o formando souber lidar com eles de forma autodeterminada e competente.

A aplicação de sistemas interactivos multimédia não significa determinismo tecnológico. De uma maneira geral, eles representam ferramentas e módulos de aprendizagem susceptíveis de serem incluídos no processo de trabalho sob as formas mais diversas. Como é natural, isso também implica que poderão vir a produzir consideráveis efeitos sobre concepções de trabalho tradicionais e tayloristas. Assim, é perfeitamente concebível que eles possam ser aplicados eficazmente em processos de trabalho que distinguem entre planeamento e execução, actividades quantitativas e qualitativas.

No entanto, as primeiras experiências também mostraram que nem todos os participantes potenciais podem ser formados paralelamente ao exercício da profissão. Em complemento da concepção existente está, pois, previsto em cooperação com uma entidade de formação externa, realizar cursos de preparador de peças em regime de tempo inteiro.

Além do mais, está previsto alargar as acções para além da fábrica de Colónia (Wülfrath, Düren, Saarlouis). Para os diplomados dos cursos de operário especializado estão previstas acções abreviadas de preparador de peças a fim de possibilitar a trabalhadores particularmente dotados tirarem o diploma de trabalhadores especializados. Em ligação com cursos de aperfeiçoamento existentes (técnico, mestre, entre outros) e novos projectos (curso de mestre em escola técnica superior em Colónia) prevê-se desenvolver a ofensiva de qualificação numa via de formação abrangente dentro da Ford, com vista a proporcionar um enquadramento empresarial à ideia da Aprendizagem ao Longo da Vida.

“Do ponto de vista da empresa, a aprendizagem autónoma com sistemas de aprendizagem interactivos só será um êxito, se o formando souber lidar com eles de forma autodeterminada e competente.”

Bibliografia

Behrendt, E. (1993): Multimediales Lernen - Qualifizieren mit multimedialen Lern- und Informationssystemen. Ein Stufencurriculum zur Weiterbildung des betrieblichen Bildungspersonals. Em: Schenkel, P. entre outros: Didaktisches Design für die multimediale, arbeitsorientierte Berufsbildung, Berlin/Bona

Behrendt, E. (1995c): Dialog von Mensch zu Maschine. Em: management & seminar, caderno H. 11, 40-43

Behrendt, E., Giest, G.: Gruppenarbeit in der Industrie, Hogrefe Verlag, Göttingen 1996

Schneider, U., Neue Bildungswege für die Mitarbeiter, em: ARBEITGEBER, 3/47, 1995, p. 101



Winfried Heidemann

é chefe da Unidade de Qualificações da Fundação Hans-Bockler, em Dusseldórfia, o instituto alemão de investigação sindical e consultoria. Realizou vários projectos FORCE e é membro do grupo de peritos Diálogo Social Europeu



Freida Murray

é Directora do programa Igualdade de Oportunidades da Electricity Supply Board (Companhia Distribuidora de Electricidade) (ESB), em Dublin.



O “Programa Igualdade de Oportunidades” da Electricity Supply Board (ESB) da Irlanda*

A ESB e os seus antecedentes

A ESB é a empresa estatal irlandesa de produção e fornecimento de electricidade, cujo quadro de pessoal inclui 9322 trabalhadores efectivos e 537 trabalhadores temporários. Deste total, 17% são mulheres, 1% das quais trabalha em áreas não tradicionais como a engenharia, a tecnologia e as categorias oficiais.

ria e Tecnologia de Informação, tendo já prestado serviços em 55 países.

Quais são os principais elementos desta abordagem?

A *Electricity Supply Board* está a desenvolver um programa estruturado para a criação de oportunidades iguais para as mulheres no local de trabalho e na hierarquia do trabalho (Programa de Acção Positiva). Os objectivos globais ultrapassam a formação complementar e a educação em si, incluindo:

- mudança das atitudes convencionais para com as mulheres no trabalho;
- melhoria das qualificações das mulheres trabalhadoras por forma a promover a respectiva carreira dentro da empresa, através de uma política integrada de apoio à educação;
- aumento do número de mulheres nos vários níveis da hierarquia através da definição de metas;
- combate ao assédio sexual, através de formação e da nomeação de técnicos que prestam aconselhamento e apoio confidencial às vítimas;
- adaptação (ou flexibilização) das condições de trabalho por forma a satisfazer as necessidades específicas das mulheres (licença de maternidade, interrupção da carreira, partilha de trabalho); sublinhando as vantagens económicas da igualdade de oportunidades para as mulheres.
- igualdade de formação no recrutamento e selecção;

Muitas pessoas - incluindo membros dos sindicatos - têm por vezes a impressão de que a formação complementar e a educação são uma “cura para todos os males” que assegura a modernização das empresas, ao mesmo tempo que promove a liberdade e aumenta as opções dos trabalhadores. O risco desta abordagem consiste no facto das dificuldades enfrentadas pelo processo de modernização serem atribuídas ao fracasso individual dos trabalhadores. Por esta razão é importante, do ponto de vista dos sindicatos, desenvolver um conceito mais abrangente de modernização, no qual a formação complementar e a educação estejam ligadas a outros elementos. O exemplo irlandês demonstra a utilização deste tipo de estratégia, visando promover a igualdade de oportunidades para as mulheres, no local de trabalho. No âmbito desta estratégia, a formação complementar e a educação são apenas um elemento num processo mais abrangente de mudança das estruturas internas da empresa, no sentido da igualdade de oportunidades. O exemplo demonstra claramente que as mudanças a nível da situação profissional de um indivíduo não podem ser conseguidas unicamente através do esforço na área da formação complementar. O modelo irlandês combina medidas de formação complementar e educação com a implementação de legislação nacional sobre igualdade no local de trabalho. O exemplo em questão demonstra ainda que é necessário criar novas estruturas organizacionais por forma a implementar a estratégia da igualdade e verificar os seus efeitos.

Em 1994 a ESB movimentou 976 milhões de libras.

Dispõe igualmente de mais de uma centena de postos de venda em todo o país. A sua subsidiária ESB Internacional fornece serviços de consultoria no âmbito de Serviços de Consultoria de Engenharia

* A descrição seguinte remete para o projecto FORCE “Continuous Vocational Training in Europe - Documentation on the Social Dialogue” (Nr.: 94-23-POL-0014-00), realizado pela Fundação Hans-Bockler. Os autores agradecem a Eckehart Eherenberg, que preparou a descrição tipo.



□ programa de integração da igualdade de oportunidades e a formação de pessoas para promoção do programa a nível local.

Estão a ser organizadas diversas *medidas de formação e educação* para atingir estes objectivos.

Foi redigido e distribuído a todo o pessoal um Código de Prática específico sobre assédio sexual, tendo sido formados Conselheiros Confidenciais, por um perito do *Rape Crisis Centre* de Dublin, cujo papel e disponibilidade foram dados a conhecer a todo o pessoal. Foram fornecidas a todos os gestores e supervisores, uma publicação e directrizes para lidar com casos desta natureza. Foi criado um seminário sob o tema “assédio sexual”, destinado a grupos com um máximo de 25 trabalhadores do sexo masculino e feminino. Além de informações pormenorizadas sobre a mudança de política da empresa e a explicação e definição do termo “assédio sexual”, o curso também informa os trabalhadores sobre as acções a tomar em caso de assédio sexual.

Existe um curso intitulado “*homens e mulheres que trabalham em conjunto*” para um máximo de 14 participantes e com a duração de dois dias, que examina a política empresarial da ESB relativamente a questões de igualdade, problemas associados a homens e mulheres que trabalham em conjunto e os diferentes critérios utilizados para homens e mulheres no local de trabalho. Tenta-se influenciar as atitudes tradicionais no sentido de conseguir maior igualdade para as mulheres. Esta estratégia é promovida através de métodos interactivos: trabalho de equipa, auto-reflexão, exercícios e discussão.

O *programa de formação “Desenvolvimento de uma carreira para as mulheres”* consiste num programa inicial de dois dias, seguido de um terceiro dia de curso três meses mais tarde, para 16 participantes do sexo feminino. Os objectivos da aprendizagem são os seguintes:

□ identificação e desenvolvimento das capacidades e interesses das participantes, em termos de carreira por forma a permitir a optimização da avaliação do potencial de carreira na ESB;

□ determinação das medidas de formação necessárias para atingir os objectivos de carreira;

□ desenvolvimento de planos de acção pessoais;

□ utilização de técnicas de eficácia pessoal.

O curso de dois dias estava inicialmente vocacionado para a identificação de atitudes, motivações e características pessoais, tendo sido alargado à prática de acções orientadas para objectivos: identificação dos objectivos, análise de oportunidades e obstáculos, compilação de um plano de acção, e utilização de técnicas de comunicação para atingir os objectivos estabelecidos.

O programa de formação “*Eficácia pessoal para mulheres*” tem a mesma duração e composição. Os objectivos da aprendizagem consistem em fornecer apoio ao indivíduo na definição dos seus próprios objectivos, aquisição de técnicas interpessoais importantes e identificação, desenvolvimento e utilização de técnicas de trabalho eficazes. O primeiro dia de curso centra-se na formação da auto-confiança e técnicas de comunicação eficazes, enquanto no segundo dia a tónica incide na gestão do stress e confiança nas relações com os outros.

Que problemas trata a abordagem?

A abordagem consiste numa reacção às limitações da formação técnica complementar e educação convencionais e destina-se a melhorar as perspectivas de carreira das mulheres bem como à utilização plena do potencial das mulheres dentro da empresa. Torna-se evidente que, frequentemente, as mulheres enfrentam maiores dificuldades no acesso à formação complementar técnica e à educação, e que as qualificações mais elevadas de pouco servem para melhorar a posição das mulheres na empresa.

Por outro lado, esta abordagem descreve igualmente as opções que surgem quando o âmbito da formação complementar e da educação é alargado a outros con-

“A Electricity Supply Board está a desenvolver um programa estruturado para a criação de oportunidades iguais para as mulheres no local de trabalho e na hierarquia do trabalho” organizado e levado a cabo em colaboração com os sindicatos.



“Os postos de trabalho mais comuns na ESB são empregos técnicos especializados. (...) A maioria destes postos (e especialmente os postos de electricistas e de engenheiros) estão reservadas aos homens (...)”

“As avaliações de carácter social e os procedimentos de selecção dominados pelos homens são responsáveis pelo facto de, à excepção do sector de secretariado, as mulheres estarem extremamente subrepresentadas, nomeadamente nos níveis mais elevados da hierarquia.”

“É interessante notar que os sindicatos consideram o sector privado mais activo do que o sector público, nos seus esforços antidiscriminação.”

textos para além dos elementos técnicos convencionais e se integra num plano de acção orientado para a promoção dos interesses das mulheres. Este último aspecto constitui um dos objectivos centrais dos sindicatos. Também exige a criação de novas estruturas de organização para acompanhar a sua realização e ter uma função de verificação da prática. Contudo, o alargamento das opções de formação complementar e educação, por si só, não bastam para conseguir uma melhoria da posição profissional das mulheres. Por essa razão, o exemplo irlandês também descreve as limitações da educação e formação complementar, como medida isolada.

Os postos de trabalho mais comuns na ESB são empregos técnicos especializados. Uma vez que os critérios estruturais e os preconceitos sociais determinam que a maioria destes postos (e, especialmente, os postos de electricistas e de engenheiros) estão reservadas aos homens, a ESB é maioritariamente dominada por homens. Na Irlanda - como em outros países - estas funções são tradicionalmente consideradas como “não femininas”. Não, é por isso, surpreendente que, do total de trabalhadores da ESB, apenas 17% sejam mulheres.

As avaliações de carácter social e os procedimentos de selecção dominados pelos homens são responsáveis pelo facto de, à excepção do sector de secretariado, as mulheres estarem extremamente subrepresentadas, nomeadamente nos níveis mais elevados da hierarquia.

Como se desenvolveu esta abordagem?

Na base das acções de “igualdade de oportunidades” na ESB não esteve, nem uma iniciativa sindical nem um conceito de gestão, mas sim duas leis que datam dos anos setenta e que o governo quis promover nos sectores público e semi-público, após vários anos de prática inadequada. Trata-se das seguintes leis:

- Lei Anti-Discriminação Salarial, de 1974 e
- Lei da Igualdade de Emprego, de 1977.

Estas leis aplicam-se exclusivamente às mulheres e têm sobretudo um carácter de protecção; por outras palavras, não exigem medidas activas por parte das empresas, mas apontam a direcção que as acções deverão tomar. (As duas leis estão presentemente a ser revistas, com o objectivo de incluir outros grupos menos favorecidos). É interessante notar que os sindicatos consideram o sector privado mais activo do que o sector público, nos seus esforços antidiscriminação.

Em 1988, a ESB preparou uma publicação “Orientações relativas à política e prática da igualdade” na qual se afirma o seguinte:

“A ESB está determinada a respeitar o princípio da igualdade de oportunidades no âmbito da sua política de pessoal. A empresa garante que nenhum candidato está em desvantagem devido ao seu sexo ou estado civil. As pessoas serão seleccionadas, promovidas e tratadas na base das suas capacidades e méritos, bem como de acordo com os requisitos da função. Todos terão oportunidade de provar as suas capacidades e de progredir dentro da organização.”

Cerca de dois anos mais tarde, a fim de promover a realização destas directrizes, foi constituído um Grupo Especial de Análise da Igualdade com a incumbência de estudar “a realidade da igualdade de oportunidades para as mulheres na ESB e elaborar um relatório com recomendações”. As 25 recomendações deste grupo levaram à criação, em 1991, do Conselho para a Igualdade presidido por especialistas externos à organização. Este corpo central foi o precursor do *Joint Equality Council* [Conselho Conjunto para a Igualdade] (JEC) (composto por chefias e sindicatos), surgido dois anos mais tarde. Durante o processo de descentralização da organização da empresa (a divisão da ESB em cinco unidades descentralizadas e uma unidade central) o JEC central será analisado e introduzidas as alterações necessárias à adaptação à nova estrutura da empresa.

Atribui-se grande importância à necessidade de assegurar que todas as pessoas envolvidas, incluindo (sobretudo) os responsáveis máximos, encarem seriamente a política de igualdade. Por esta razão, o



Conselho para a Igualdade organizou em 1992 um seminário especial sobre a igualdade, para quadros superiores, cuja abertura foi presidida pelo ministro da tutela. Além disso, está a ser preparada por peritos externos documentação informativa sobre a igualdade, a qual será distribuída a 450 gestores da ESB.

Quem participa nestas acções?

Entre a mão-de-obra da ESB estão representados oito sindicatos, que formam o "Grupo de Sindicatos da ESB", sendo quatro deles sindicatos de ofícios para trabalhadores especializados. O grupo de sindicatos nomeia representantes para o JEC.

Quatro sindicatos, incluindo o *Services Industrial Professional Technical Union* (SIPTU) detêm actualmente a maioria dos nove lugares no JEC incluindo o presidente, um independente que obteve a concordância, tanto da administração como dos sindicatos. Actualmente o presidente é o responsável pela Igualdade e Educação junto do ICTU (Congresso dos Sindicatos Irlandeses)

O JEC reúne aproximadamente uma vez por mês, e o seu trabalho é eficaz (na opinião tanto dos empregadores como dos trabalhadores). Desempenha funções de aconselhamento e consultivas, tanto junto da administração como do Grupo de Sindicatos, sendo as suas principais responsabilidades as seguintes:

- observar o progresso das medidas de igualdade na empresa. Esta "função de observação" baseia-se nas 25 recomendações do relatório de 1990 sobre a igualdade, bem como num relatório recentemente apresentado sobre "relações sociais" no âmbito da empresa;
- examinar questões relacionadas com a igualdade, nas suas próprias iniciativas;
- contribuir para a mudança de atitudes dos trabalhadores e criação de uma nova cultura empresarial que promova a igualdade.

O Grupo de Sindicatos da ESB dispõe de um gabinete na ESB, através do qual as queixas relacionadas com a igualdade

podem ser canalizadas para discussão nas negociações regulares entre os sindicatos e a administração da empresa. Os quatro sindicatos não representados no JEC também têm acesso a este gabinete.

De que recursos e instrumentos é possível dispor?

Juntamente com os programas de formação mencionados, foi criada uma larga gama de instrumentos adicionais para a realização do programa global de igualdade, tais como:

- criação da função de Director para a Igualdade de Oportunidades a nível de Quadros Superiores;
- um Gabinete especial para a Igualdade de Oportunidades directamente dependente do Director de Pessoal;
- um sistema de informação informatizado para questões de igualdade (Sistema de Informação de Gestão Pessoal - PMIS);
- um grupo de apoio e aconselhamento contra o assédio sexual;
- pessoas encarregadas da promoção da Igualdade a nível local;
- um Conselho Paritário para a Igualdade, composto por representantes da administração e dos sindicatos;
- um logotipo especial para uma imagem uniforme do programa, que liga graficamente a identidade da empresa ESB às suas iniciativas no âmbito da igualdade;
- uma 'Semana da Igualdade' nas empresas, que envolve um vasto leque de actividades e exemplos do programa global.

O Gabinete para a Igualdade de Oportunidades responde directamente perante o director de pessoal e era composto por três colaboradores a tempo inteiro: o Director para a Igualdade de Oportunidades e dois empregados administrativos. Com o programa global sobre a Igualdade, o número foi reduzido para dois incluindo o director.

No passado, 48% do orçamento total do Departamento para a Igualdade de Oportunidades, eram destinados a financiar



“(...) a maioria das mulheres que trabalham na ESB tomaram parte no programa, incluindo as mulheres que apenas desempenham funções de nível elementar (...)”

“(...) um nítido aumento no número de mulheres em todas as categorias à excepção dos trabalhadores de escritório, grupo em que as mulheres são tradicionalmente maioritárias.”

“(...) existem reclamações no sentido de que é extremamente difícil integrar os escalões dos quadros médios e inferiores nas acções orientadas para a igualdade.”

medidas de formação. Todos os cursos e seminários eram suportados pelo Gabinete para a Igualdade de Oportunidades; ocasionalmente, alguns desses cursos têm lugar fora do horário normal de trabalho, incluindo o programa relativamente dispendioso “Homens e mulheres trabalhando em conjunto”, que se realiza aos fins de semana num hotel, a fim de criar uma atmosfera mais propícia.

Os cursos “A evolução da carreira para as Mulheres” e “Eficácia pessoal para mulheres” também têm lugar no centro de formação da empresa em Dublin. A ESB contratou consultores e formadores externos para realizar estes cursos, assim como para o seminário “Homens e mulheres trabalhando em conjunto”. O seminário sobre assédio sexual é da responsabilidade do pessoal do Gabinete para a Igualdade de Oportunidades.

Na sequência da projectada divisão da ESB em Unidades Empresariais diferentes, a atenção do Gabinete para a Igualdade de Oportunidades irá incidir na política e estratégia e o trabalho operacional será descentralizado para as Unidades Empresariais.

Em paralelo com as medidas especiais para a igualdade, financiadas pela ESB, os sindicatos organizam igualmente programas independentes, com fundos próprios, para os seus sócios do sexo feminino, em todo o país.

Qual é a actual avaliação da abordagem?

Desde 1991, um total de 932 mulheres tomaram parte no Programa para o Desenvolvimento da Carreira, ao mesmo tempo que mais de 800 mulheres frequentaram cursos de Eficácia Pessoal. Isto significa que a maioria das mulheres que trabalham na ESB tomaram parte no programa, incluindo as mulheres que apenas desempenham funções de nível elementar (por exemplo, pessoal da cantina).

Os inquéritos revelaram que as participantes têm uma excelente opinião dos cursos. As respostas mostram que as mulheres apreciaram especialmente os esforços no sentido de promover a sua autoconfiança e determinação. Trata-se de

competências que não estão ligadas a nenhum requisito específico do posto de trabalho ou da empresa, mas que são transferíveis no sentido mais lato.

Foi também considerado positivo o facto dos cursos serem conduzidos por formadores externos, o que permite aos trabalhadores serem mais francos e abertos. Os dois tipos de curso já foram completados.

A avaliação dos seminários “Homens e mulheres que trabalham em conjunto” não foi tão positiva. Durante este tipo de seminário, todos os velhos preconceitos, rivalidades e outras tensões e conflitos do local de trabalho vieram à superfície, tendo a adequada selecção dos participantes masculinos e femininos sido, por esse motivo, decisiva para o êxito do seminário.

Com respeito ao êxito global do programa para a igualdade de oportunidades, é interessante notar como a percentagem dos trabalhadores do sexo feminino nas diversas categorias de colarinhos brancos da ESB, se alterou desde 1991:

	Abril 1991	Março 1996	Alte- ração
Quadros superiores	2	11	450%
Quadros médios	27	59	119%
Quadros inferiores	154	232	51%
Empregados de escritório	1087	795	-27%
Todo o restante pessoal feminino	337	654	94%

Estes valores revelam um nítido aumento no número de mulheres em todas as categorias à excepção dos trabalhadores de escritório, grupo em que as mulheres são tradicionalmente maioritárias. Estas alterações devem-se, sem sombra de dúvida, a programas de formação e à mudança de atitude no departamento de gestão de pessoal. No entanto, existem reclamações no sentido de que é extremamente difícil



integrar os escalões dos quadros médios e inferiores nas acções orientadas para a igualdade.

Durante este período não houve uma alteração formal na política de desenvolvimento das carreiras ou nas práticas de recrutamento. No entanto, o nível de recrutamento foi mínimo e a situação global do quadro de pessoal diminuiu 9%. O rácio mulheres/homens permaneceu constante, mantendo-se nos 17% durante todos estes anos.

O objectivo destes programas de formação foi prioritariamente estabelecido para fortalecer a confiança das mulheres na empresa e, seguidamente, para lidar com as atitudes. Nesta fase, é difícil avaliar o seu impacto no emprego técnico.

Qual é a situação desta abordagem no contexto da política sindical no âmbito da educação e formação complementar?

O programa da ESB é um exemplo isolado numa única empresa (embora grande). Os sindicatos apoiam o programa da ESB e participam na sua realização. No entanto, continua a existir um grande défice de comunicação. Exemplo disso é o facto das chefias e/ou o Departamento para a Igualdade de Oportunidades não estarem devidamente informados sobre as actividades sindicais na âmbito da igualdade.

Além disso, continuam a existir alguns pontos de conflito no campo da igualdade, nomeadamente, no que respeita ao problema do salário igual; na realidade, estão a decorrer actualmente um ou dois processos judiciais contra a ESB sobre esta matéria.

Conforme já foi mencionado, os sindicatos também organizam os seus próprios programas de formação para os respectivos associados, visando o apoio à criação de igualdade de oportunidades - uma questão a que dão o maior apoio. No entanto, o interesse individual dos sindicatos na questão da igualdade e o âmbito das respectivas acções depende em gran-

de medida da força da participação feminina no sindicato em causa. O apoio à causa da igualdade é particularmente reduzido nos sectores técnico e oficinal, onde a necessidade de desenvolvimento é premente. Existem também conflitos de interesse quando uma das partes tenta obter maiores benefícios para as mulheres no contexto de uma estrutura pré-estabelecida de aumento salarial, uma vez que esse aumento será necessariamente feito à custa dos trabalhadores do sexo masculino.

Que estímulos oferece a abordagem à transferência de experiência para outros países?

Os exemplos de “boa prática” são muitas vezes considerados como estímulos para protagonistas noutros países. No entanto, permanecendo os problemas de transferência das experiências de um país para outro, pois os casos são baseados no enquadramento específico de condições institucionais, legais, políticas e culturais.

Embora as acções da ESB orientadas para a igualdade tenham as suas raízes numa resposta à legislação irlandesa, estas acções não estão, em última análise, vinculadas por quaisquer pré-condições legais. Existem leis semelhantes noutros Estados-membros da União Europeia. Por fim, mas não menos importante, a “directiva europeia sobre a concretização da igualdade de oportunidades para homens e mulheres, relativamente ao acesso ao emprego, formação profissional e promoção bem como às condições de trabalho” (Nº76/207 de 9/2/1976) data de 1976.

O programa para a igualdade de oportunidades da ESB, organizado e realizado em colaboração com os sindicatos e que se pode orgulhar de um êxito comprovado, constitui, assim, uma iniciativa com diversos aspectos que parecem adequados à transferência da experiência para outros países. Mas, como a transferência é um processo social, é imprescindível a comunicação entre os protagonistas do caso (“emissor”) e aqueles que estão interessados em colocar na prática alguns aspectos principais no seu contexto (“receptores”).

“Nesta fase, é difícil avaliar o seu impacto no emprego técnico.”

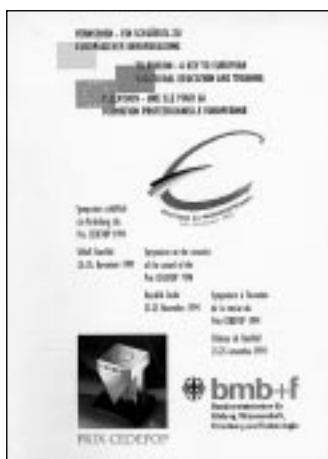
Esta secção foi preparada por

Martina

Ní Cheallaigh,

bibliotecária do CEDEFOP, coadjuvada por membros da rede de informação documental do CEDEFOP (consultar os nomes na página 134). A contribuição foi concluída em Abril de 1996.

A rubrica "Seleção de leituras" propõe um apanhado das mais importantes e recentes publicações sobre novos desenvolvimentos em matéria de formação e de qualificações, tanto a nível europeu como a nível internacional. Ao privilegiar os estudos comparativos, destaca igualmente estudos nacionais realizados no âmbito de programas europeus e internacionais, análises sobre o impacto da acção comunitária nos Estados-membros, bem como estudos que abordam, de uma perspectiva externa, um determinado país. A secção "Da parte dos Estados-Membros" reúne uma seleção de importantes publicações nacionais.



Seleção de leituras

Europa - Internacional

Informações, estudos e investigação comparada

Continuum entre l'enseignement obligatoire, la formation initiale et continue, l'éducation des adultes en Fance

Lietard, B.; Perker, H.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Thessaloniki, CEDEFOP, 1995, 29 p. (CEDEFOP Panorama, n° 58)

FR

CEDEFOP, P.O. Box 27 (Finikas), GR-55102 Thessaloniki

Em 1994, o CEDEFOP encomendou relatórios a 12 países do Espaço Económico Europeu, descrevendo medidas para melhorar a coerência entre o ensino obrigatório, a formação inicial e contínua e a educação de adultos. O presente relatório contém os resultados do estudo realizado sobre a situação em França, incidindo nomeadamente na política e iniciativas institucionais no local, que permitem uma sequência a nível do desenvolvimento de um sistema de certificação de formas prévias de aprendizagem e de novos modelos de formação, bem como na política empresarial.

Teachers and trainers in vocational training, volume 2: Italy, Ireland and Portugal

Ambrosio, T.; Byrne, N.M.T.; Oliveira, T.; et al.

European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP)

Luxembourg, Office for Official Publications of the EC, 1995, 139 p.

ISBN 92-827-5642-4

EN

O objectivo desta série consiste em descrever e comparar, na medida do possível, a situação actual do desenvolvimento profissional de formadores, tanto no que respeita à sua formação inicial como contínua. Analisa o grupo de formadores e professores envolvidos em acções de for-

mação profissional inicial. Trata-se de um trabalho de interesse para formadores e professores do ensino profissional, uma vez que as informações fornecidas se destinam a promover a sua mobilidade tanto na União Europeia como em cada um dos Estados-membros. Para as instituições e organismos de formação, o interesse residirá na identificação de parceiros potenciais para projectos de pesquisa e desenvolvimento. Os responsáveis políticos por esta área, depararão com uma apresentação sistemática de informações sobre pessoal de formação envolvido em acções de formação inicial noutros países. As informações são apresentadas no âmbito do sistema de formação de cada país, respectivos ramos e opções.

Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences in Vocational Education and Training

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

Paris, OCDE, 1996, 220 p.

ISBN 92-64-14690-3

EN, FR

Devido ao considerável aumento do número de inscrições em programas de formação profissional e técnica, custos crescentes e tendência para a descentralização, as questões ligadas à avaliação de competências e certificação estão a tornar-se cruciais. As abordagens adoptadas para estas questões terão de responder à evolução dos requisitos de competências, às diversas expectativas dos jovens e ao aumento do número de acções de formação para adultos. As competências e as qualificações, quer sejam adquiridas nas escolas, quer no local de trabalho, terão de ser claramente visíveis e transferíveis no mercado de trabalho, a nível nacional e internacional.

Fernsehen - ein Schlüssel zu europäischer Berufsbildung/ Television - a key to European vocational education and training/Télévision- une clé pour la formation professionnelle européenne



Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMB+F)
Bonn, BMB+F, 1995, 82 p.
Só disponível em DE
*Bundesministerium für Bildung und Wirtschaft,
Heinemannstrasse 2,
D-53175 Bonn*

Juntamente com a atribuição do PRIX CEDEFOP 1994, o Ministério Federal Alemão de Educação, Ciência, Investigação e Tecnologia organizou um simpósio destinado a analisar a utilidade da televisão na educação e na formação. Entre os temas discutidos contavam-se a cooperação em termos de concepção e programas nos diversos teledifusores; a televisão como meio de criação da transparência na educação; a cooperação entre as entidades responsáveis pela formação e pelo trabalho e os teledifusores a fim de promover a informação e a mobilidade da função.

The European dimension in vocational training: experiences and tasks of vocational training policy in the member states of the European Union

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Bielefeld, Bertelsmann Verlag,
1995, 224 p.
ISBN 3-7639-0690-8 (en)
DE, EN

Trata-se do relatório do congresso do mesmo nome, realizado em Hannover em 27 e 28 de Setembro de 1994, durante a Presidência Alemã da UE. O congresso abrangeu três grandes áreas de debate: forma e substância dos projectos de cooperação transnacionais sobre formação profissional inicial e contínua; conclusões e resultados obtidos a partir de projectos-piloto transnacionais no âmbito da cooperação europeia na área da educação e de iniciativas de reforma nacionais visando introduzir abordagens inovadoras e uma dimensão europeia na formação profissional; o papel, presente e futuro dos empregadores na formação inicial e contínua. Foram relatados muitos estudos-tipo e exemplos práticos e tiraram-se algumas conclusões relativamente à situação actual das tarefas da educação e da política de formação nos Estados-membros.

Skill needs analysis - the way forward, Reports from the 1995 Cumberland lodge conference

European Commission - DG XXII
Brussels, DG XXII, 1996, 61 p.
EN
*European Commission, DG XXII,
200 rue de la Loi, B-1049 Brussels*

Desde 1990 Cumberland Lodge tem sido palco de discussão de questões relacionadas com as competências a nível europeu. A conferência de 1995 apresentou estudos sobre custos e benefícios, incluindo um importante estudo baseado numa amostragem de estudos-tipo de empresas e no exemplo inovador da quantificação de custos e benefícios de uma acção de formação dentro e fora da empresa. Foram ainda discutidas metodologias que apontam para algumas regras básicas respeitantes à análise das necessidades de competências e a ideias quanto à forma de avaliar a escassez de competências, bem como exemplos de trabalho de rede à escala transnacional e de intercâmbios.

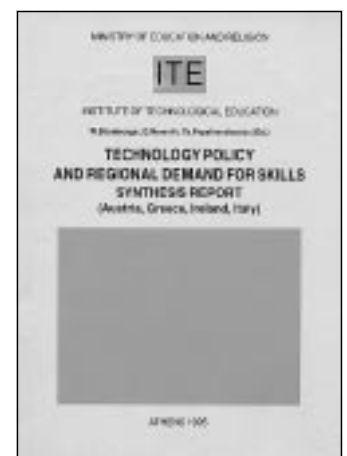
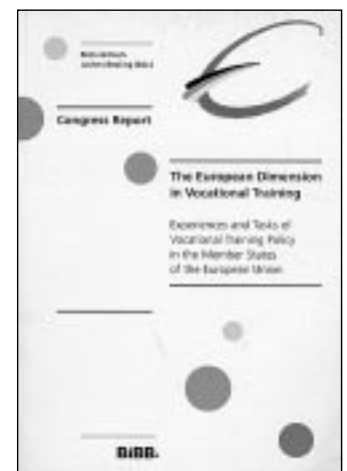
Technology policy and regional demand for skills, synthesis report (Austria, Greece, Ireland, Italy)

Blumberger, W.; Nemeth, D.; Papatheodossiou, Th.
Institute of Technological Education (ITE)
Atenas, 1995, 112 p.
ISBN 960-7097-41-6
EN

Constituindo um complemento ao estudo realizado pela Comissão Europeia sobre o "Impacto das Tecnologias de Informação no Futuro Emprego na Comunidade Europeia" de 1991, este estudo foca a necessidade de desenvolver os recursos humanos a nível regional. O projecto incide sobre pessoas com escolaridade de nível secundário e formação profissional em quatro países, Áustria, Grécia, Irlanda e Itália. Refere as PME devido à sua importante e difícil situação face à modernização e competitividade.

La formation dans les pays de l'Union européenne

Centre INFFO
Paris, Centre INFFO, 1996, 64 p.
FR
*Centre INFFO, tour Europe,
F-92049 Paris la Défense cedex*





Este conjunto de textos foi concebido para um público francês, ao qual apresenta uma série de concisas sínteses sobre a formação profissional inicial e contínua nos Estados-membros da União, com excepção da França. A informação é completada com endereços úteis e referências bibliográficas.

Théories et pratiques de l'orientation en Europe, quelques aperçus

Guichard, J.; Hayrynen, Y.P.; Kidd, J.; et al.

Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation (INETOP)

in: *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 24, 1995, Paris, p. 3-67

ISSN 0249-6739

FR

Em Julho de 1993, por ocasião do 3º Congresso Europeu de Psicologia, realizado em Tampere, na Finlândia, foi organizado um simpósio sobre as teorias e as práticas de orientação profissional na Europa. Este número especial reúne as contribuições dos participantes deste seminário. No sumário: O conceito do eu: bem pessoal, norma ou entidade legítima? Será a orientação profissional uma ciência aplicada? O papel da teoria na consulta de orientação profissional, na Grã-Bretanha. As mudanças na formulação de projectos e de expectativas em relação ao futuro: estudo comparativo entre dois coortes na Finlândia, em 1977 e em 1989. Que quadros conceptuais para a orientação profissional, no limiar do século XXI?

Le politiche dell'Unione Europea per lo sviluppo delle risorse umane

Pitoni, I.

in: *Osservatorio Isfol*, 3-4, 1995, Roma, p. 97-104

ISSN 0391-3775

IT

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori,

Via G.B. Morgagni 33,

I-00161 Roma

Trata-se de uma rápida revisão da recente evolução das políticas da União Europeia destinadas a apoiar a inovação dos sistemas educativos e de formação dos Estados-membros. Depois de evocar os artigos que o Tratado de Maastricht

consagra à instrução e às políticas de formação, o autor coloca em evidência os novos instrumentos operacionais que traduzem as políticas de desenvolvimento dos recursos humanos em programas e acções. No contexto italiano, o autor salienta a necessidade de elaborar um processo de decisão que promova o desenvolvimento do capital não-material que cada indivíduo representa, bem como a sua integração social, de forma coerente e em consonância com as grandes linhas das políticas comunitárias.

Who's Who in European education: a directory of organisations active in the area of the European dimension in schools and colleges

Alkmaar, Europees Platform voor het Nederlands Onderwijs, 1995, 128 p.

ISBN 90-74220-06-1

EN

Directório das organizações que contribuem activamente para o desenvolvimento da dimensão europeia a nível do ensino.

Ausbildungsziel: Berufliche Mobilität. Binationale Mobilität. Binationale Ausbildungsprojekte des Instituts der deutschen Wirtschaft

Köln

Lenske, W.

Köln, Deutscher Instituts Verlag,

1995, 67 p.

(Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, n° 205)

ISBN 3-602-24956-5

DE

Desde 1988 que o Instituto da Economia Alemã de Colónia tem vindo a realizar projectos de formação binacionais para jovens estrangeiros residentes na Alemanha. O primeiro projecto desta natureza foi concebido para jovens gregos. Seguiram-se programas para jovens espanhóis (1991), jovens italianos e turcos (1993) e em 1994 um programa de formação luso-alemão. A presente obra informa sobre as bases e os objectivos, bem como as concepções e a concretização destas acções de formação, tomando como exemplo o projecto desenvolvido para jovens gregos. Esta exposição é complementada por relatórios sobre as experiências ad-



quiridas em todos os projectos de formação profissional binacionais, que tiveram lugar em dez diferentes locais na Alemanha e contaram com a participação de uma série de instituições, organizações e pessoas procedentes não só da Alemanha como também dos restantes países intervenientes.

Tandem training - the Volkswagen-Skoda approach to know-how transfer

Gutmann, B.;

in: Journal of European Industrial Training, Vol. 19 (4), 1995, Bradford, p. 21-24
ISSN 0309-0590

EN

Pormenores sobre a transferência da especialização alemã e o saber-fazer ocidental para o fabricante de automóveis checo após a criação da empresa-comum entre a Skoda e a Volkswagen. Analisa o papel do gestor que actua como treinador do gestor local, referindo que a existência deste sistema de gestão tandem existe desde há cerca de três anos. Considera a importância da transferência de competências práticas e conhecimentos através de equipas de parceria e identifica muitos dos erros que existem a nível do sistema incluindo, para além das questões óbvias da língua, uma inadequada preparação em termos de pessoal, profissionais e interculturais. O conflito de atribuições e a existência do especialista "Senhor Omnisciente". Apresenta um modelo de oito pontos para atingir a integração e, no caso presente, um processo de aprendizagem em conjunto.

New ventures in entrepreneurship in an Eastern European context: a training and development plan for managers in state owned firms

Nelson, E.G.; Taylor, J.

in: Journal of European Industrial Training, 19(9), 1995, Bradford, p. 12-22
ISSN 0309-0590

EN

Examina o projecto saber-fazer concebido para transferir conhecimentos do Ocidente, adquiridos aquando da transferência de actividades não estratégicas de grandes empresas estatais para empresas de menor dimensão, recém-privatizadas.

O artigo descreve os programas de formação realizados para quadros superiores na Roménia, destinados a facilitar a identificação das actividades que poderiam ser transferidas, e a ministrar formação nas competências necessárias à criação e ao funcionamento das empresas-comuns em causa.

Questions de formation, Eurodelphi 95, L'éducation des adultes en Europe: visées et stratégies

Leirman, W.; Feinstein, O.

Université catholique de Louvain (UCL)
Faculté ouverte pour enseignants, éducateurs et formateurs d'adultes (FOPA)
Katholieke Universiteit Leuven (KUL)
Louvain-La-Neuve, UCL-FOPA, 1995, Vol. VI (11/12), 296 p.

EN, FR

FOPA - UCL,

place Cardinal Mercier, 10,

B - 1348 Louvain-La-Neuve

Trata-se de um relatório de investigação que apresenta os resultados do estudo EURODELPHI, um projecto internacional consagrado aos objectivos e estratégias em matéria de educação de adultos e de formação contínua na Europa. Este estudo internacional e interuniversitário marca uma etapa extremamente importante em termos da formação de adultos na Europa e insere-se no âmbito de dois importantes acontecimentos: o Ano Europeu da Educação de Adultos e da Aprendizagem Contínua (1995-1996) e a Conferência Mundial sobre Educação Permanente, da UNESCO (1997). O relatório inclui uma descrição do projecto, da sua planificação e organização, bem como uma visão global dos resultados, um resumo e uma reflexão sobre as suas eventuais implicações.

Manpower problems in the nursing, midwifery profession in the EC, Country reports - volume 1 & 2, Comparative report

Versieck, K.; Bouten, R.; Pacolet, J.

Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) - Katholieke Universiteit Leuven (KUL)
Hospital Committee of the European Community; European Commission et al.
Leuven, HIVA, 1995, paginação vária
ISBN 90-5550-080-1

EN



Os autores deste relatório de investigação procuram analisar as causas e as possíveis soluções para a falta de profissionais de enfermagem e de parteiras nos diferentes mercados de trabalho na União Europeia. Este documento europeu encontra-se dividido em quatro partes: 1) relatórios nacionais - volume 1 (em inglês), 2) relatórios nacionais - volume 2 (em inglês), 3) relatório comparativo para cada país (em inglês), 4) resumo e conclusões sobre a política a implementar (em neerlandês).

Beschäftigungspolitik in kleinen, offenen Volkswirtschaften der EU

Marterbauer, M.

in: WIFO-Monatsberichte, n° 1, 1996,

Viena, p. 61-68

ISSN 0029-9898

DE

As modestas perspectivas económicas não permitem antever para os próximos tempos uma redução do desemprego na Europa, algo que pode ser considerado um desafio para a política económica no plano europeu. No entanto, também as pequenas economias nacionais dispõem de espaço de manobra. A Dinamarca introduziu algumas reformas na sua política de mercado de trabalho, entre as quais figura um modelo de carência. A política adoptada pelos Países Baixos é a de introduzir cada vez mais o trabalho em regime de tempo parcial. A Suécia tem despendido avultadas verbas numa política activa de mercado de trabalho.

Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung

Knoll, J.H.

Köln, Weimar, Wien, Böhlau Verlag, 23ª edição, 1995, 316 p.

ISSN 0071-9818

DE,EN

O anuário internacional da educação de adultos, que surge agora na sua 23ª edição, à semelhança das edições anteriores, reúne diferentes comunicações sobre questões seleccionadas de Aprendizagem ao Longo da Vida, sendo que o conceito de educação de adultos no entendimento do editor se refere ao grupo destinatário, bem como ao conteúdo abrangente do tema. Em 11 artigos, a presente edição

analisa fundamentalmente o sector da arquitectura e educação de adultos, uma questão debatida com base em exemplos da Alemanha, Dinamarca, Estados Unidos, Canadá e Israel. Aspectos seleccionados da educação de adultos são tratados ao longo de seis dissertações no capítulo intitulado "Miscelânea": para além de três comunicações sobre o cinema municipal, a escola superior de design de Ulm e a vida dos judeus em Berlim, são apresentados três artigos sobre questões de aperfeiçoamento profissional, aspectos internacionais da educação de adultos e o relatório do congresso da ISREA realizado em Breslau, na Polónia. As comunicações intituladas "Perfis nacionais" relatam a situação concreta da formação complementar na Irlanda do Norte, Suécia, Letónia e Malta. O volume termina com uma reprodução da "Declaração da Associação das Universidades Populares Alemãs, em Schwerin" sobre o futuro papel da formação complementar e uma ampla recensão.

La integración de los jóvenes en el mercado de trabajo

União das confederações da Indústria e dos Empregadores da Europa (UNICE)
Bruxelles, UNICE, 1996, 152 p.

DE, EN, ES, FR

UNICE,

Rue Joseph II 40, BTE 4,

B-1040 Bruxelles

Este documento resume os resultados de um inquérito realizado nos 15 países da União Europeia, tendo como objectivo reunir exemplos de iniciativas de empresas e de associações patronais que contribuam para a inserção profissional dos jovens. Os tópicos de estudo são os seguintes: 1) A situação do emprego juvenil, com destaque para a evolução do desemprego dos jovens nos últimos anos, em relação ao desemprego da população activa. 2) Os sistemas de formação e a inserção profissional, salientando a importância da qualidade da formação inicial e a necessidade de um processo de qualificação permanente que promova a adaptação às necessidades do mercado de trabalho. 3) Exemplos de estágios de estudantes realizados em empresas e organizações profissionais que actuam através da participação em operações nacionais, com uma referência ao contributo quali-





tativo para a eficácia dos sistemas de ensino ou de iniciativas específicas adequadas a uma profissão, a uma empresa ou a problemas locais. 4) Sugestões apresentadas pelas federações nacionais no que diz respeito ao papel dos parceiros sociais em matéria de formação e de inserção profissional e a medidas económicas e legislativas destinadas a promover o emprego e a inserção. 5) As posições defendidas pela "União das Confederações da Indústria e dos Empregadores da Europa" (UNICE), extraídas de comentários aos seguintes documentos: "Livro branco sobre crescimento, competitividade e emprego" - 3/8/94, "Livro verde sobre a política social europeia" - 30/3/94 e "Livro branco sobre política social europeia" - 3/11/94.

De positie van de leraar en zijn opleiding in de Europese lidstaten

Stevens,V; Van Heule,K.

Projecto de cooperação da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Aberta com a Universidade de Gand, a Universidade Católica de Lovaina, a Universidade de Amesterdão e o Departamento de Ensino da Comunidade Flamenga de Lovaina; Apeldoorn: Garant, 1995, 71 p. ISBN 90-5350-354-3

NL

Neste dossier, a situação do professor na Comunidade Europeia é abordada sob dois pontos de vista. Em primeiro lugar, é apresentada uma visão global do estatuto social do professor nos vários países europeus. Em seguida, são delineadas as consequências das tendências verificadas no domínio da formação dos professores nos Estados-membros da UE. Na opinião dos investigadores, a actual posição do professor na sociedade é pouco prestigiada sob o aspecto sócio-económico, sendo poucas as suas possibilidades de intervenção política, a longo e médio prazo.

Por último, o dossier informa sobre os programas de formação de professores nos vários países, referindo as condições de admissão a esses cursos e os nomes dos estabelecimentos onde estes são ministrados.

De arbeidsmarktperspectieven van technische opleidingen

Groot,W; Mekkelholt, E.

's-Gravenhage, OSA, 1995, 145 p. (Stichting Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek [OSA])

NL

OSA, van Stolkweg 14,
NL-2585 JR Den Haag

O objectivo do estudo subjacente a este relatório é tentar encontrar as razões que justificam a opção por um curso de formação profissional, de carácter técnico ou não técnico. O estudo divide-se em duas partes: comparação entre o rendimento económico-financeiro dos cursos de formação técnica nos Países Baixos, por um lado, e o mesmo rendimento na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, por outro. A segunda parte reúne os motivos, apresentados pelos próprios alunos, que os levaram a escolher um curso técnico ou não técnico.

Productivity, education and training. An international perspective

Prais, S.J.

National Institute of Economic and Social Research (NIESR)
Cambridge, Cambridge University Press, 1995, 138 p.

(National Institute of Economic and Social Research Occasional Paper XLV111)

ISBN 0-5215-5667-8

EN

Este relatório considera as mudanças ocorridas nas políticas de educação e formação, comparando o progresso ocorrido na Grã-Bretanha com o de países idênticos. A primeira parte define o enquadramento da investigação e a comparação das qualificações profissionais, bem como a organização de acções de formação na Grã-Bretanha, França, Alemanha, Países Baixos e Japão. A segunda parte examina a ligação entre a produtividade, a formação e o papel da educação, enquanto a última secção estuda resoluções práticas no contexto britânico.

*** L'Europe et la lutte contre l'exclusion (I). Emergence de nouvelles formes d'insertion**

Palicot, M.-C.; Thibout, L.

Paris: Racine éditions, la Documentation française, 1995, 156 p.

ISBN 2-84108-007-2

FR



*** L'Europe et la lutte contre l'exclusion (II). L'implication du premier réseau public français de formation continue**
Thibout, L.

Paris: Racine éditions. La Documentation française, 1995, 160 p.
ISBN 2-8410-8009-9
FR

O primeiro volume coloca em evidência, a partir de experiências concretas, algumas práticas transnacionais que podem ser desenvolvidas junto de públicos em situação de dificuldade. Assim, cerca de quinze projectos são classificados em três grupos: as acções que visam melhorar as possibilidades de emprego; a criação de actividades ou de empresas que se enquadram em lógicas de desenvolvimento centradas na actividade económica; as acções de desenvolvimento centradas num território e que, de uma forma global, têm em consideração os aspectos sociais e económicos. Neste âmbito, são abordadas várias questões: Quais as especificidades das políticas de inserção pela vertente económica? Quais os efeitos do "motor europeu" em termos do apoio a mecanismos tais como os centros-escolas, a criação de actividades ou as redes de poupança solidária?

A rede francesa de formação contínua, desenvolvida há mais de vinte anos pelo Ministério da Educação Francês, instituiu quinze projectos, em colaboração com parceiros de outros Estados-membros da União, no âmbito da iniciativa comunitária HORIZON. O segundo volume aborda a diversidade das intervenções junto de públicos que enfrentam grandes dificuldades de inserção social e profissional e apresenta as práticas desenvolvidas, elaborando um diagnóstico destas primeiras experiências.

União Europeia; políticas, programas, intervenientes

Livro Verde sobre inovação

Comissão Europeia
em: Boletim da União Europeia, Suplemento 5/95, Luxemburgo, 102 p.
ISBN 92-827-6084-7 (en)
DA, DE, EN, ES, FR, FI, GR, IT, NL, PT, SV

A inovação na Europa está muito diversificada. Encontra-se enraizada em sectores industriais e nas regiões. Os países, as regiões, as indústrias e as empresas procuram as suas próprias soluções. Torna-se necessária a adopção de uma abordagem mais coerente. O objectivo deste Livro Verde é estimular um amplo debate sobre este tema entre os diversos intervenientes de organizações privadas e públicas nas regiões e nos Estados-membros. A formação inicial e contínua encontram-se entre as treze áreas de acção seleccionadas. Propõe estabelecer um modo europeu de certificação das competências técnicas e profissionais, a criação de cursos de ensino superior alternativos, visando a promoção da inovação e o desenvolvimento de um observatório europeu de práticas inovadoras no âmbito da formação profissional.

Nota: Este documento foi preparado na base do "COM(95) 685 final".

Políticas de juventude na União Europeia: estruturas e formação

Comissão Europeia
Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995, 137 p.
(Estudos n.º 7)
ISBN 928-270-1174
DA, DE, EN, ES, FR, IT, NL, PT

A publicação do presente relatório sobre as políticas de juventude implementadas na União Europeia dá-nos uma visão do trajecto percorrido e, ao mesmo tempo, evoca a importância que a Comissão atribui ao desenvolvimento de tais políticas. Hoje, mais do que nunca, importa, de facto, considerar os jovens como uma categoria social de pleno direito que carece de uma política específica destinada, em termos globais, a garantir uma função educativa em matéria de cidadania. Trata-se de um primeiro documento de referência sobre esta matéria, cuja importância se encontra plenamente justificada. Com efeito, além de evidenciar a crescente diversidade de estruturas existentes nos Estados-membros, à medida que nos aproximamos do nível regional e local, este documento salienta igualmente os pontos de convergência e identifica as condições propícias ao desenvolvimento de uma cooperação a nível europeu.





Educational software and multimedia: Intermediate report

European Commission, Task Force Educational Software and Multimedia Brussels, European Commission, 1996, 30 p.
EN,FR

European Commission, Task Force Educational Software and Multimedia, rue de la Loi 200, B-1049

O Task Force foi criado em Março de 1995 com o fim de apresentar um estudo sobre a situação actual no campo dos multimedia educativos e propor um plano de acção à Comissão Europeia. O presente documento (de 21-1-1996) tem por base entrevistas e consultas feitas a utilizadores e produtores e apresenta resultados provisórios. As suas conclusões finais são esperadas no primeiro trimestre de 1996. O relatório provisório analisa a situação dos multimedia educativos nos vários contextos em que são utilizados, em casa, na escola, e na universidade, na empresa e descreve o plano de acção concebido com vista a fomentar o aumento dos multimedia educativos na Europa. Este documento encontra-se acessível no World Wide Web, juntamente com mais informações recentes sobre o Task Force. O endereço é <http://www.echo.lu>.

Ensinar e Aprender: Rumo à sociedade cognitiva

Livro Branco sobre a Educação e a Formação

Comissão Europeia - DG XXII
Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias 1995, 63 p.
(Documentos COM, n° (95)590 final)
ISBN 92-77-97160-6 (en)
ISSN 0254-1475 (en)
DA, DE, EL, EN, ES, FI, FR, IT, NL, PT, SV

A primeira parte examina três factores responsáveis pela agitação social: o impacto da sociedade da informação, da internacionalização e do conhecimento científico e tecnológico. Como meio de enfrentar estes desafios propõe o alargamento da base de conhecimento da nossa sociedade e o desenvolvimento para todos da capacidade de fazer face à vida a nível económico e de obter emprego.

A segunda parte foca as principais linhas de acção europeias para 1996, na construção de uma sociedade da aprendizagem. Advoga a melhoria da forma como as competências são adquiridas, avaliadas e certificadas, incluindo a extensão do sistema europeu de transferência de créditos para a formação profissional; a aproximação das escolas e das empresas, nomeadamente através do envolvimento da indústria nos sistemas europeus de aprendizagem/formando; o combate à exclusão social através de escolas de segunda oportunidade e serviço voluntário europeu; competência em três línguas da Comunidade e investimento em capital humano e formação.

Observatório Europeu para as PME, Comentários da Comissão sobre o terceiro relatório anual (1995)

Comissão das Comunidades Europeias Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995, 55 p.
(Documentos COM, n° (95) 526 final)
ISBN 92-77-95408-6 (en)
ISSN 0254-1475 (en)
DA, DE, EL, EN, ES, FI, FR, IT, NL, PT, SV

Este documento contém uma análise importante das futuras acções da Comissão nesta área, e avalia a situação das PME na altura da realização do Mercado Interno, o que irá provocar um grande número de alterações tanto na área administrativa como na tecnológica. O documento confirma que, não obstante algumas desvantagens relacionadas com a dimensão e tendências macroeconómicas não favoráveis, as PME deverão ser claramente consideradas como uma das principais fontes de um potencial crescimento do emprego nos anos noventa. Esta comunicação inclui uma síntese do terceiro relatório anual.

Development of vocational training systems

European Commission - DG XXII
Luxembourg, Office for Official Publications of the EC, 1995, 29 p.
ISBN 92-827-4931-2
EN

No âmbito do Programa Eurotecnet, a Comissão Europeia procurou identificar ino-





vações na área da formação profissional e de políticas em fase de desenvolvimento, no sentido de dar resposta ao desafio da actual evolução social e económica e da reestruturação industrial. Pediu a cada um dos países que identificasse uma questão de importância estratégica e crucial no âmbito do sistema de formação profissional, que pudesse beneficiar de um exame minucioso e de um debate a nível nacional e europeu. Sobre estes temas foi lançada uma série de conferências nos Estados-membros, em 1992-93, o que permitiu estabelecer uma ligação entre aspectos idênticos dos sistemas de formação profissional a ser identificados. De tudo isto é feita uma síntese neste documento.

Este documento de trabalho sintetiza o relatório final sobre medidas de emprego e formação para jovens desempregados nos Estados-membros da UE, encomendado pela Direcção-Geral de Investigação do Parlamento à ISG Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH, de Colónia (o relatório completo só está disponível em alemão). Consiste numa breve descrição das conclusões bem como de quadros sinópticos sobre os seguintes aspectos nos Estados-membros: a importância quantitativa do desemprego dos jovens; sistemas de formação profissional; medidas passivas e activas a nível do mercado de trabalho, destinadas a jovens; antigos e actuais programas de formação profissional e integração de jovens, da União Europeia.



Human resource development and training strategies: the experience and results of the EUROTECNET programme: four priority fields of focus

Comissão Europeia - DG XXII
Luxemburgo, Serviço das Publicações
Oficiais das Comunidades Europeias,
1995, 62 p.
ISBN 92-827-4851-0
EN

EUROTECNET compendium of innovation

European Commission - DG XXII
Luxembourg, Office for Official Publications of the EC,
1995, 443 p.
ISBN 92-827-4899-5
EN

Nas últimas fases, o programa EUROTECNET incidiu na formação profissional contínua. Voltou a focar quatro áreas prioritárias de acções inovadoras, cujos resultados são aqui apresentados em síntese: análise de necessidades de formação inovadora, com especial ênfase para as competências estratégicas, transferência de metodologias inovadoras para o planeamento e gestão de formação no âmbito do desenvolvimento dos recursos humanos, organizadores de acções de formação enquanto centros de serviço inovador para as empresas e metodologias pedagógicas e abordagens inovadoras.

O programa EUROTECNET foi estabelecido a fim de promover a inovação nas áreas da formação profissional básica e contínua, com vista a ter em conta a evolução tecnológica actual e futura, bem como o seu impacto no emprego, trabalho, e as necessárias qualificações e competências. A rede de projectos constituiu o núcleo do programa. Os projectos podiam ser inovadores pela sua natureza específica, pela metodologia utilizada, pela tecnologia utilizada, ou pelo produto desenvolvido. Este compêndio fornece uma descrição das características principais, objectivos e motivação subjacentes, o impacto, os aspectos inovadores e as formas pelas quais os resultados poderiam ser transferidos e explorados noutros contextos.



Measures for unemployed young people in the European Union

Asmussen, J.; Molli, I.; Puxi, M.
European Parliament,
Luxembourg, European Parliament, 1995,
52 p.
(Social Affairs Series, n° E-3a)
EN
*European Parliament, DG for Research,
Division of Social Affairs, Employment, the
Environment, Public Health and Consumer
Protection, L-2929 Luxembourg*

Key/Core/Competencies:synthesis of related work undertaken within the EUROTECNET Programme [1990-1994]

European Commission - DG XXII
Luxembourg, Office for official publications of the EC, 1995, 89 p.
ISBN 92-827-4074-9 (en)
EN, FR



Este documento é uma tentativa para reunir em síntese o principal trabalho realizado pelo Programa Eurotecnet relativamente a esta matéria. Foram identificados quatro tipos de competências nucleares, técnicas, metodológicas, sociais e comportamentais, sendo todas elas interdependentes. Os primeiros três capítulos descrevem o contexto em que foi desenvolvido o conceito de competências-chave/nuclear, a forma como podem ser descritos e aplicados, e ainda as implicações da formação resultantes da evolução tecnológica e das novas formas de organização do trabalho. Prossegue descrevendo algum do trabalho prático e projectos realizados pela Eurotecnet sobre competências-chave/nucleares e examina as abordagens adoptadas em diversos países europeus. Descreve em traços largos o que ocorrerá no futuro nesta matéria e apresenta algumas recomendações visando a transição para o programa Leonardo Da Vinci.

Tempus - Scheme for cooperation and mobility in higher education between Central/Eastern Europe and the European Community. VADEMECUM Academic year 1996/97

European Commission - DG XXII
Brussels, DG XXII, 1995, various pagination
DE, EN, FR
*European Training Foundation,
Villa Gualino, Viale Settimio Severo 65,
I-10133 Torino*

Este vademecum do programa Tempus (mobilidade transeuropeia para estudos universitários) destina-se àqueles que desejem habilitar-se ao apoio de acções a realizar depois de 31 de Janeiro de 1996. Contém pormenores sobre participantes elegíveis, actividades e custos para as três vias do programa: projectos europeus conjuntos; subsídios de deslocação para trabalhadores e estudantes; e apoio financeiro para actividades complementares como inquéritos, estudos e intercâmbios. Os respectivos impressos de candidatura estão incluídos em anexo. O vademecum é actualizado todos os anos.

La formation professionnelle continue en Europe: matériaux pour le dialogue social

Heidemann, W.
Hans Böckler Stiftung
Berlim, Edition Sigma, 1996, 226 p.
ISBN 3-89404-412-8
DE, EN, FR

No âmbito do programa FORCE, a Hans Böckler Stiftung estudou e descreveu o diálogo social sobre a formação contínua. O presente relatório apresenta os resultados do diálogo social e dos acordos colectivos em matéria de formação contínua. Os destinatários são, em primeiro lugar, os especialistas sindicais a nível europeu, nacional e sectorial, os responsáveis pela formação contínua e pelas negociações neste domínio. Este relatório inclui: um resumo dos estudos globais que abordam a formação contínua, realizados no âmbito do programa FORCE; exemplos de acções adoptadas na prática do diálogo social em diferentes países; um conjunto de textos sobre a situação da formação contínua e do diálogo social nos 12 primeiros Estados-membros; conjuntos de textos que contêm informações básicas sobre a formação contínua e o diálogo social nos três novos Estados-membros da União Europeia e, por fim, um glossário contendo os termos mais importantes.

The automobile service and occupation in Europe

Rainer, F.; Spoetl, G.
Bremen, Donat Verlag, 1996, 87 p.
ISBN 3-931 737-00-4 (de)
DE, EN, FR

A Conferência Automóvel Europeia de 1994 foi organizada pelo Ministro Luxemburguês da Educação e Formação e a Câmara de Ofícios, no âmbito do programa FORCE da UE. O relatório da conferência está dividido em quatro partes que reflectem os principais temas debatidos. São eles: qualificação do serviço de qualidade e competitividade; carros de alta tecnologia e trabalhadores especializados; formadores no sector de manutenção e reparação; formação contínua - sua contribuição para o trabalho de qualidade e a competitividade.

Formations européennes, multimédia
Ministère de la culture et de la francophonie, 1995





FR

Ministère de la culture et de la franco-phonie,

*101, rue de Valois,
F-75042 Paris cedex 01*

Trata-se de um inventário realizado com base num inquérito, no âmbito do programa europeu MEDIA. Apresenta um registo das formações multimédia nos países da União Europeia, na Noruega e na Hungria.

The quest for quality: towards joint European quality norms

Bartholomeus, Y; Brongers, E; Kristensen, S.

Leeuwarden, LDC, 1995, 128 p.
ISBN 90-73.754-66-6

EN

O presente dossier reúne as comunicações apresentadas numa reunião de peritos para a elaboração de normas de qualidade europeias nas acções de acompanhamento de formandos.

Publicação encomendada no âmbito do programa PETRA da Comissão Europeia.

Les programmes de l'Union Européenne: formation-emploi

Paris, Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA), 1995, 233 p.

(Les Cahiers du Praticien, n° 12)

ISBN 2-907213-63-6.

ISSN 1264-2270

FR

Esta publicação constitui um guia para todos os programas da UE relacionados com as áreas de formação e emprego. Depois de uma introdução a diversos tipos de programas disponíveis, faz a respectiva descrição agrupando-os sob os seguintes títulos: Objectivos do Fundo Estrutural, Iniciativas comunitárias e projectos-piloto ao abrigo do Fundo Estrutural, programas de acção intracomunitária e programas de cooperação e co-desenvolvimento com países não membros. Explica os objectivos, gestão e elegibilidade, etc., de cada programa, fornecendo os endereços de contacto em França e na Comissão Europeia em Bruxelas.

La valeur ajoutée des partenariats transnationaux dans EUROFORM, première analyse transnationale

Coordonnateurs nationaux et structures d'appui EUROFORM

Paris, Racine, 9502, 114 p.

FR

*Racine, 18 rue Friant,
F-75015 Paris*

Este documento analisa a primeira fase de um trabalho realizado pelas estruturas nacionais de apoio à iniciativa comunitária EUROFORM, cujo objectivo consistia em avaliar a dimensão transnacional dos projectos e criar, para esse efeito, uma abordagem comum a todos os países. É apresentada uma síntese da avaliação conjunta de doze projectos, assim como propostas para uma segunda fase de avaliação. Em anexo, são apresentados os projectos transnacionais que foram objecto de avaliação, a grelha de análise utilizada e um novo questionário enriquecido pela experiência de avaliação.

Learning through experience. A report on the transnational visits of participants on the extra mural diploma in adult vocational guidance, theory and practice

Training and Employment Authority (FAS) Dublin, FAS, 1995, 63 p.

EN

*FAS-Training and Employment Authority,
27-33 Upper Baggot Street, IRL-Dublin 4*

Este relatório descreve em pormenor uma forma inovadora de formação, ao abrigo do programa HORIZONTE, que visa o desenvolvimento das competências de orientação de carreira dos profissionais que trabalham com desempregados de longa duração. O programa foi desenvolvido pelo Centro de Adultos e Educação Comunitária do Instituto Universitário de Maynooth, em associação com o FAS - Organismo de Formação e Emprego. Os participantes foram escolhidos entre o pessoal do FAS, Empresas Associadas e grupos comunitários. Os principais elementos do programa eram os seguintes: (1) programa de formação a nível de orientação e aconselhamento, (2) intercâmbio de visitas a parceiros europeus, Países Baixos, Alemanha e Dinamarca, (3) seminários sobre tópicos-chave relacionados com indicadores de orientação.





Le lingue moderne nella formazione professionale. Ricerca Isfol per il piano nazionale per le lingue straniere

Gilli, D. (a cura di); Acconcia, A.;

Colella, M. R.

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL)

Milano, Angeli, 1995, 143 p.; bibl.

(Isfol strumenti e ricerche, 59)

IT

Franco Angeli Viale Monza 106,

I-20127 Milano

Em Itália, no âmbito do projecto de criação de um plano nacional para as línguas estrangeiras, proposto pelas agências na-

cionais para o programa comunitário "Lingua", o ISFOL (Instituto para o desenvolvimento da formação profissional dos trabalhadores) realizou este estudo como base de trabalho preliminar. A análise aborda, em especial, o ensino das línguas estrangeiras, a nível do sistema de formação profissional, da formação na empresa e da formação privada e no âmbito dos cursos de língua italiana para estrangeiros. Foram conduzidas entrevistas junto dos organismos e dos representantes de todas as partes interessadas. O presente estudo identificou, por outro lado, as necessidades linguísticas do mercado de trabalho e da formação.

Da parte dos Estados-Membros

DK Evaluering af voksen-uddannelsespuljen, erfaringer og perspektiver

Aarkrog, V.; Ramsøe, A.; Storgaard, A.; et al.

Copenhagen, Arbejdsmarkedsstyrelsen (AMS), Undervisningsministeriet,

1995, 48 p.

ISBN 87-7703-129-6

DA

AMS,

Blegdamsvej 56,

DK-2100 Copenhagen OE

Em 1993 foi investido um montante adicional de DKR 200 milhões (cerca de 27,4 milhões de ECUs) em educação de adultos, com o propósito específico de criar cursos que integrassem temas profissionais e gerais. Estes cursos destinavam-se a quem tivesse uma escolaridade de curta duração, e deveriam ser criados através da superação de fronteiras institucionais, estimulando assim a cooperação transectorial. Neste relatório de avaliação são apresentados os resultados e a experiência obtidos em 123 cursos, dando-se especial ênfase às perspectivas pedagógicas a retirar desta experiência.

10-punkts plan om tilbagevendende uddannelse

Undervisningsministeriet, Erhvervsskoleafdelingen

Copenhagen, Undervisningsministeriets

forlag, 1995, 24 p.

ISBN 87-603-0661-0

DA

A Aprendizagem ao Longo da Vida e a coerência entre a vida de trabalho e a formação contínua constituem uma área prioritária na Dinamarca. Nesta publicação o Ministro da Educação lança um plano de 10 pontos para o desenvolvimento da educação de adultos no país. Mais de 1000 instituições que ministram educação de adultos estarão nos próximos anos empenhadas na execução deste plano de acção.

D Weiterbildungsqualität. Konzepte, Instrumente, Kriterien

Von Bardleben, R.; Gnahn, D.; Krekel, F.M.; et al.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Bielefeld, Bertelsmann Verlag,

1995, 288 p.

(Berichte zur beruflichen Weiterbildung, n° 188)

ISBN 3-7639-0692-4

DE

À medida que um número cada vez maior de jovens é confrontado com a exigência de uma Aprendizagem ao Longo da vida, aumenta a importância da questão da qualidade da formação complementar, mais propriamente, das ofertas de





formação complementar, podendo mesmo dizer-se que parece ter-se tornado num "hot topic" da formação complementar dos anos noventa (Wolfgang Siebert 1995). Esta questão da qualidade foi primeiro levantada na área da formação profissional contínua, uma vez que se trata de uma área com características especiais devido à sua amplitude, diversidade e pluralidade da oferta. Acresce o volume cada vez maior de verbas envolvidas, que actualmente ultrapassa os 80 mil milhões de marcos por ano (cerca de 40 mil milhões de ecus), despendidos em acções de formação profissional contínua, um facto que, por conseguinte, coloca também a questão da qualidade numa perspectiva económica. O objectivo da presente colectânea é prestar um contributo para melhorar o nível de conhecimentos sobre os problemas práticos e teóricos da qualidade das acções de formação contínua, fornecendo ainda aos potenciais participantes de acções de formação e às empresas instrumentos de avaliação das múltiplas ofertas de formação complementar numa óptica qualitativa.

Werbung für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen

Künzel, K.; Böse, G.
Neuwied, Kriftel, Berlin, Luchterhand Verlag, 1995, 324 p.
(Grundlagen der Weiterbildung)
ISBN 3-472-01675-2
DE

Esta publicação analisa todo um complexo que tem sido antes negligenciado pelos meios científicos alemães. Publicidade à formação complementar enquanto tema de actuação pedagógica constituiu o objecto e a questão a debater num seminário sobre motivação e participação em acções de formação complementar, cujos resultados novamente avaliados são aqui divulgados. A ideia é de que a disponibilidade para aprender ao longo da vida tem de ser despertada e estimulada, sendo necessárias formas publicitárias apropriadas para o efeito, as quais são aqui analisadas quanto à sua eficácia. O documento, dotado de inúmeros quadros e figuras, procura estabelecer uma relação entre os conhecimentos extraídos do campo da pedagogia e da investigação dos efeitos. É colocada uma ênfase parti-

cular em grupos destinatários com o dos idosos, desempregados e mães de família.

European management education in the Federal Republic of Germany

Gehmlich, V.
in: Journal of European Business Education, 5(1), 1995, Chalfont St. Giles, p.22-31
ISSN 0968-0543
EN

Examina a estrutura da gestão da educação na República Federal da Alemanha incluindo a gestão da formação baseada na universidade e na empresa.

F Formation, passeport à renouveler

Trabalho colectivo
Projecto n° 244, Inverno de 1995-1996, Paris, 96 p.
ISSN 0033-0884
FR

É frequente falar-se de formação enquanto passaporte para o emprego. Porém, em que condições constitui a formação um factor de promoção em termos humanos, económicos e sociais para o maior número possível de indivíduos? Eis a questão central deste conjunto de texto. Analisando todos os grandes centros de formação - escolar, profissional, contínua - este conjunto de textos traz a lume determinadas falhas e impasses deste sistema, pondo em causa alguns conceitos ilusórios - nomeadamente, o sonho de uma perfeita adequação entre as formações propostas e os empregos existentes. Sublinha ainda algumas das razões positivas para propor à nossa sociedade a renovação do seu passaporte formação.

La formation professionnelle des jeunes, le principe d'alternance

Greffe, X.; Cresson, E.
Paris, Economica, 1995, 240 p.
ISBN 2-7178-2790-0
FR

Formar os jovens constitui, hoje, um objectivo fundamental das sociedades e das políticas estatais que estas adoptam. Para que essa formação se torne efectivamente



te um motor de desenvolvimento económico e de integração social, deve congregar dois parceiros: a escola e a empresa. As dimensões deste princípio de alternância são múltiplas: pedagógicas, territoriais, sociais, financeiras, etc... Quatro capítulos abordam, designadamente: a alternância enquanto motor da competência; os centros da formação profissional em alternância; a criação de formações; a alternância, um calendário para a França.

IRL Older workers in Ireland

O'Donoghue, D.
Dublin, 1996, 98 p.
EN

*Planning and Research,
FAS-Training and Employment Authority,
27-33 Upper Baggot Street, IRL-Dublin 4*

Esta tese examina as medidas nacionais e internacionais bem como o variado material de investigação que existe sobre trabalhadores mais velhos. Aborda o contexto do mercado de trabalho/emprego em mutação, com que se defrontam os trabalhadores mais velhos e foca questões de práticas de formação - relacionadas com a natureza da formação ministrada/proporcionada aos trabalhadores mais velhos - num contexto organizacional. O estudo reexamina as abordagens pedagógicas e de aprendizagem que melhor se aplicam aos trabalhadores mais velhos, a nível da formação individual. O autor conclui que os trabalhadores mais velhos são vítimas de desvantagens e discriminação em termos de acesso a oportunidades de ensino formal e formação, tanto a nível estatal como da empresa. São feitas diversas recomendações ao Estado, parceiros sociais e empresas, no sentido de garantirem o emprego e melhorarem a formação dos trabalhadores mais velhos.

NL Handboek buitenlandse stages MDGO-vz

Centrum Innovatie Beroepsonderwijs
Bedrijfsleven (CIBB).
's-Hertogenbosch, CIBB, 1995, losbladig
(edição em folhas)
DE, EN, NL
*CIBB Pettelaarpark 1, Postbus 1585
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch*

Manual de formação prática profissional no estrangeiro, elaborado por professores e coordenadores de estágios em dez diferentes estabelecimentos de ensino MDGO-vz. Trata-se de um manual destinado às escolas com informações sobre a organização, o acompanhamento e a avaliação de um estágio de qualificação profissional no estrangeiro para os seus formandos.

Changing pathways and participation in vocational and technical education and training in the Netherlands.

de Bruijn, E.
Amsterdam, SCO-Kohnstamm Institute for
Educational Research, 1995, 162 p.
ISBN 90-6813-443-4
EN

Este estudo foi encomendado pelo Ministério da Educação, Cultura e Ciências (OC&W) e Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) e analisa a evolução do ensino profissional e técnico no período entre 1975 e 1992. Incide particularmente sobre a participação e a carreira escolar de formandos provenientes do ensino médio profissional e do ensino profissional em regime de alternância. São ainda, brevemente analisados, o percurso preliminar (ensino básico profissional) e o percurso posterior (ensino superior

A Die Bedeutung der Sozial- partnerschaft in der Berufs- bildungspolitik: Fallbeispiel Öster- reich.

KulturKontakt-BMUKA
Institute for Comparative Education
Research
Vienna, Institute for Comparative Educa-
tion Research, 1996, 32 p.
DE/EN (bilingual version)
*Institute for Comparative Education
Research, Porzelangasse 2/2/41,
A-1090 Viena*

Estes estudos foram preparados para o simpósio internacional "Política de Educação e Parceria Social: o Exemplo da formação Profissional", Viena, 29 a 31 de Janeiro de 1996, cujas actas estão a ser elaboradas. O objecto destes estudos consistia na apresentação da função dos par-



ceiros económicos e sociais nas diversas áreas regulamentadas e nos vários níveis regulamentados da formação, conforme estabelecido na legislação. Foi dada especial atenção à formação inicial e complementar (e em especial à aprendizagem, no caso da Áustria). Inclui-se referência ao papel dos parceiros económicos e sociais no sistema de formação profissional complementar e formação técnica, particularmente pós-secundário. Existe um relatório idêntico na Hungria.

Werbung für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen

Künzel, K.; Böse, G.
Neuwied, Kriftel, Berlin, Luchterhand Verlag, 1995, 324 p.
(Grundlagen der Weiterbildung)
ISBN 3-472-01675-2
DE

Esta publicação analisa todo um complexo que tem sido antes negligenciado pelos meios científicos alemães. Publicidade à formação complementar enquanto tema de actuação pedagógica constituiu o objecto e a questão a debater num seminário sobre motivação e participação em acções de formação complementar, cujos resultados novamente avaliados são aqui divulgados. A ideia é de que a disponibilidade para aprender ao longo da vida tem de ser despertada e estimulada, sendo necessárias formas publicitárias apropriadas para o efeito, as quais são aqui analisadas quanto à sua eficácia. O documento, dotado de inúmeros quadros e figuras, procura estabelecer uma relação entre os conhecimentos extraídos do campo da pedagogia e da investigação dos efeitos. É colocada uma ênfase particular em grupos destinatários com o dos idosos, desempregados e mães de família.

Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich - Ein Überblick

Kailer, N.
Viena, Industriellenvereinigung, 1995, 23 p.
DE
*Industriellenvereinigung, Abt. Bildungs- und Gesellschaftspolitik,
Schwarzenbergplatz 4,
A-1030 Viena*

O presente estudo foi elaborado a pedido e por encomenda da associação de industriais. Baseando-se em dados estatísticos sobre a matéria, trabalhos de investigação, manuais e artigos da especialidade, o objectivo do trabalho é dar, de forma concisa, uma ideia geral das informações existentes sobre participantes, custos, conteúdos fundamentais e competências em áreas importantes da educação de adultos e formação complementar na Áustria. A intenção é também fomentar a realização de levantamentos detalhados, face aos dados estatísticos apresentados, algo rudimentares e, em parte, contraditórios.

Lernen für's Leben - lebenslanges Lernen

Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten
Wien, Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten,
1996, 60 p.
DE,EN
*Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten,
a/c Herrn Dr. W. Lentsch,
Stubenring 1, A-1011 Wien*

A presente brochura descreve, de forma comprimida, a formação profissional contínua na Áustria, proporcionando uma panorâmica dos promotores, ofertas, participantes e financiamento de acções de formação contínua na Áustria, também em comparação com outros países europeus. O objectivo é prestar informações e fomentar a aprendizagem ao longo da vida.

PT O desenvolvimento do ensino superior em Portugal, situação e problemas de acesso

Cruz, M.; Cruzeiro, M.
Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira (DEPGEF)
Lisboa, DEPGEF; 1995, 246 p.
ISBN 972-614-281-4
PT

Este documento visa analisar a informação referente à evolução do sistema de acesso ao ensino superior, designadamente o estudo da oferta e da procura deste ensino, as condições de acesso ao ensino superior, designadamente o estu-





do da oferta e da procura deste ensino, as condições de acesso ao ensino superior, a caracterização das opções oferecidas por este grau de ensino e a caracterização sócio-cultural, sócio-económica e sócio-política dos estudantes. Para o cumprimento destes objectivos, o projecto apresentado previa a utilização de um inquérito aos estudantes do ensino superior, estudando uma amostra de cerca de 3000 estudantes. Se, com os dados estatísticos, se pretendia obter uma aproximação à morfologia e evolução do ensino superior, com a realização do inquérito procurou-se, essencialmente, proceder à caracterização da população estudantil do ensino superior em Portugal.

S Kvalificerad Yrkesutbildning m.m.

Ministry of Education & Science
Stockholm, Fritzes, 1996, 29 p.
(Government bill 195/96:145)
SV

*Ministry of Education and Science,
Drottninggatan 16, S-10333 Stockholm*

O Projecto-Lei 1995/96: 145 propõe que seja iniciado no Outono de 1996 um programa-piloto com um novo sistema de ensino e formação profissional para o nível pós-secundário. O novo sistema de ensino e formação, que levará a uma qualificação, pretende contribuir para a satisfação da necessidade de uma mão-de-obra qualificada na produção moderna de bens e serviços. Tecnologias de informação, uma produção intensiva que exige mais conhecimentos e uma organização mais horizontal do trabalho resultam na procura de um nível mais elevado de competências, em que o ensino e a formação profissional de nível secundário eram muitas vezes deficientes. Um ensino e uma formação profissional qualificados deverão combinar competências teóricas aprofundadas, uma abordagem prática e um local de trabalho eficaz na integração. Assim, a forma de aprendizagem no local de trabalho durará cerca de um terço do período de formação. A formação é dirigida aos jovens que acabaram o ensino secundário avançado, bem como àqueles que necessitam de reciclar as suas competências.

En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande

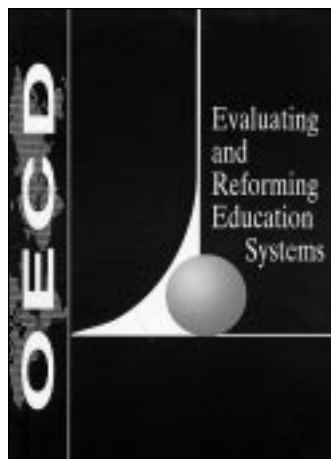
Ministry of Education and Science
The Commission for the Promotion of
Adult Education and Training
Stockholm, Ministry of Education and
Science, 1996, 113 p.
(Statens offentliga utredningar 1996:27)
ISBN 91-38-20188-7
SV

Uma comissão parlamentar que investiga a promoção da educação e formação de adultos, é de opinião que deveria ser dada mais atenção aos seguintes pontos: a) formulação de mais objectivos respeitantes à educação de adultos, b) alargamento dos direitos dos cidadãos à educação de adultos e c) reforço das necessárias infra-estruturas da educação de adultos. A Comissão pretende a existência de uma estratégia global para o ensino complementar e a aprendizagem ao longo da vida. O objectivo da estratégia consiste em desenvolver a Suécia rumo a uma sociedade de competências intensivas onde todos tenham uma possibilidade real de tomar parte no desenvolvimento dos conhecimentos. A estratégia apoia-se em três pilares: educação dos jovens; aumento das competências da população adulta; aprendizagem ao longo da vida.

UK Lifetime learning: a consultation document

Department for Education and Employment
Sheffield, Department for Education and
Employment, 1995, 61 p.
EN
*Department for Education
and Employment,
Room N907,
Moorfoot,
Sheffield, S1 4PQ*

Descreve a forma como o governo do Reino Unido, os empregadores, os educadores e formadores e os indivíduos estão a responder ao desafio da aprendizagem ao longo da vida. Levanta uma grande variedade de questões que deverão ser alvo de uma análise.



Publicações recebidas na redacção

Continuing Professional Education of Highly Qualified Personnel

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)
Paris, OECD, 1995, 102 p.
ISBN 92-64-14477-3
EN, FR

European Commission - DG XXII
Luxembourg, Office for Official Publications of the EC, 1995, 140 p.
ISBN 92-826-9380-5 (DE)
DE, EN, FR

Evaluating and Reforming Education Systems

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)
Paris, OECD, 1996, 86 p.
ISBN 92-64-14779-9
EN, FR

Berufsbildungsbericht 1995

Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten (BMWA)
Wien, BMWA, 1995, 98 p.
BMWA, Stubenring 1, A-1011 Wien

Survey. Cooperation in education and training between the European Union and the countries of Central and Eastern Europe and the Newly Independent States of the former Soviet Union. Section I: Cooperation with the European Union. Section II: Bilateral cooperation

The European Dimension of Education/Die europäische Dimension des Bildungswesens

German Institute for International Education Research (GIER)
Frankfurt-on-Main
Dr. Heinz Bartel, GIER, Schloßstraße 55, D-60486 Frankfurt/M.





Programa comunitário de visitas de estudo para especialistas da formação profissional

O programa comunitário de visitas de estudo foi lançado em 1985, com base numa Resolução do Conselho (11 de Julho de 1983), e a sua gestão confiada ao CEDEFOP pela Comissão Europeia. Com a Decisão do Conselho de 6 de Dezembro de 1994, que estabelece o Programa Leonardo da Vinci, o Programa de Visitas de Estudo passou a estar inscrito na sua Vertente III.

O CEDEFOP trabalha em cooperação com uma rede de Responsáveis Nacionais de Ligação (RNL). Os RNL são funcionários públicos, oficialmente nomeados pelas autoridades governamentais; a sua missão é executar de forma autónoma as orientações e a organização fixadas de acordo com o CEDEFOP. Os RNL asseguram a difusão da informação sobre o programa no seu país e mantêm relações com os numerosos agentes que intervêm na realização do programa: parceiros sociais, empresas, administrações públicas, organismos de formação profissional, institutos de investigação, responsáveis de outros programas comunitários, etc. Os RNL têm igualmente competência para estabelecer procedimentos com vista às inscrições anuais e à selecção dos candidatos que irão participar no programa.

Objectivos do Programa

O programa tem como objectivo promover o fluxo de informações no domínio da formação profissional entre especialistas provenientes dos países membros da União Europeia ou de outros Estados associados ao programa.

Os destinatários do Programa

O programa dirige-se de forma prioritária a especialistas de formação profissional (decisores públicos nacionais ou regionais, parceiros sociais a nível nacional e a nível comunitário, gestores e planificadores de políticas e programas de formação profissional). O programa tende a privilegiar as pessoas com capacidade para desmultiplicar as informações recolhidas e influenciar as decisões políticas.

Certas visitas são organizadas especialmente para grupos de utilizadores particulares.

As visitas

As visitas têm uma duração de três a cinco dias úteis e são sempre centradas sobre um tema. Cada um dos grupos é composto, no máximo, por doze pessoas. As visitas desenrolam-se dentro de um modelo que prevê uma alternância entre os momentos de informação-reflexão e os contactos com os diferentes agentes implicados na formação profissional: empresa, escola, centros de documentação, responsáveis de projectos de investigação, formadores, formandos, parceiros sociais, consultores de orientação, etc.

Aspectos financeiros

Os participantes recebem do CEDEFOP uma bolsa que é uma contribuição para as despesas de viagem e estada.



Rede dos Responsáveis Nacionais de Ligação do Programa de Visitas de Estudo

B (nl) Sr. Freddy Tack
Ministerie van de Vlaamse
Gemeenschap
Departement Onderwijs
Dienst Europese Projecten
Koningsstraat 93 - Bus 3
B-1000 BRUXELLES
Tél.: +32-2-227 14 11
Fax: +32-2-227 14 00

B (fr) Sr. Maurice Bustin
Ministère de l'Education, de la
Recherche et de la Formation
Cité Administrative
Bureau 4542
Boulevard Pachéco, 19 - Bte. 0
B-1010 BRUXELLES
Tél.: +32-2-210 56 43
Fax: +32-2-210 58 94

DK Sra. Mette Beyer-Paulsen
Undervisningsministeriet
Erhvervsskoleafdelingen
H.C. Andersens Boulevard 43
DK-1553 KØBENHAVN V
Tél.: +45-33-92 56 00
Fax: +45-33-92 56 66

D Sr. Peter Thiele
Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft, Forschung und
Technologie Referat 123
Heinemannstr. 2
D-53170 BONN
Tél.: +49-228-57 21 09
Fax: +49-228-57 36 03

GR Sr. Epaminondas Marias
Organisation for Vocational
Education and Training (OEEK)
1, Ilioupoleos Ave
GR-172 36 ATHENS
Tél.: +30-31-971 05 02
Fax: +30-31-973 02 45

E Sr. Isaiás Largo Marques
Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Servicio de Relaciones Internacionales
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tél.: +34-1-585 97 56
Fax: +34-1-585 98 19

F Sr. Pierre Le Douaron
Délégation à la Formation
Professionnelle
31, Quai de Grenelle
Imm. Mercure I
F-75738 PARIS CEDEX
Tél.: +33-1-44 38 38 38
Fax: +33-1-44 38 33 00

IRL Sra. Patricia O'Connor
International Section
Department of Education
Floor 6, Apollo House
Tara Street
IRL-DUBLIN 2
Tél.: +353-1-873 47 00
Fax: +353-1-679 13 15

IS Sr. Ágúst H. Ingthorsson
Research Liaison Office
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
IS-107 REYKJAVIK
Tél.: +354-1-569 49 05
Fax: +354-1-569 49 05

I Sra. Sabina Bellotti
Ministero del Lavoro e della
Previdenza sociale
Ufficio Centrale O.F.P.L. Div. II
Via Castelfidardo 43
I-00185 ROMA
Tél.: +39-6-46 86 5005
Fax: +39-6-44 40 935

L Sr. Jean Tagliaferri
Ministère de l'Education
Nationale et de la Jeunesse
29, rue Aldringen
L-2926 LUXEMBOURG
Tél.: +352-47 85 139
Fax: +352-47 85 264

NL Sr. Michael Hupkes
Vocational and Adult
Education Dpt.
Postbus 25 000
NL-2700 LZ ZOETERMEER
Tél.: +31-79-323 49 25
Fax: +31-79-323 23 20

NO Sr. Lars E. Ulsnes
Kirke-, utdannings- og
forskningsdepartementet
P.O. Box 8119 DEP.
N-0032 OSLO
Tél.: +47-22-24 76 63
Fax: +47-22-24 27 15

AT Sra. Eleonora Schmid
Bundesministerium für
Unterricht und kulturelle Angelegenheiten
Abteilung II/10b
Minoritenplatz 5
A-1014 WIEN
Tél.: +43-1-531 20 4107
Fax: +43-1-531 20 4130

P Sra. Idalina Pina Amaro
Instituto do Emprego e Formação
Profissional; Direcção de Serviços de
Formação de Formadores
Rua Xabregas, 52
P-1900 LISBOA
Tél.: +351-1-868 47 58
Fax: +351-1-868 75 05

FI Sra. Asta Sarjala
National Board Education
P.O. Box 3802
FI-00531 HELSINKI
Tél.: +358-0-77 47 72 54
Fax: +358-0-77 47 72 47

SE Sr. Jonas Erkman
Swedish EU-Program
Office for Education, Training and
Competence Development
Box 77 85; S-103 96 STOCKHOLM
Tél.: +46-8-453 72 17
Fax: +46-8-453 72 01

UK Sr. Dave Skillen
EC Education and Training
Division; Department for Education and
Employment
Moorfoot, GB-SHEFFIELD S1 4PQ
Tél.: +441-142-59 41 17
Fax: +441-142-59 45 31



Edições mais recentes em língua portuguesa



No. 5/95 A produção de competências na empresa

Um apanhado do debate em França

- Organização qualificante e modelos de competência: que razões, que aprendizagens? (Philippe Zarifian)
- Organização qualificante, coordenação e incentivo (Louis Mallet)
- Organização qualificante e mobilidade. Os técnicos de exploração na indústria química (Myriam Campinos-Dubernet)
- Classificações e novas formas de organização do trabalho: quais as articulações possíveis? (Thierry Colin; Benoît Grasser)

Conceber de outro modo o processo de aprendizagem

- A aprendizagem no local de trabalho no âmbito da reforma organizativa na indústria transformadora (Jeroen Onstenk)
- Aprendizagem profissional no contexto de processos inovadores a nível de empresas - Implicações no domínio da formação profissional (Gisela Dybowski)

Inovação dos modelos de formação: o caso do sector de reparação automóvel

- Modelos inovadores no domínio da formação profissional contínua, como resposta aos desafios colocados no sector automóvel europeu na assistência pós-venda (Georg Spöttl)

A formação na empresa sob o ponto de vista do sistema de formação: o “caso de Rover” no Reino Unido

- Em busca do emprego para toda a vida: prioridades para a formação inicial (John Berkeley)

Os sistemas de qualificação e de socialização profissionais: uma comparação Alemanha - Japão

- Formação e arranque profissional no Japão - Impressões de uma comparação nipónico-alemã (Ulrich Teichler)



No. 6/95 Formação e Democracia: aspectos actuais

As políticas, a acção social: finalidade económica ou/e social

- Os governos e a formação: um envolvimento necessário? (J. R. Shackleton)
- Qualificação Profissional de jovens na Alemanha com dificuldades de aprendizagem (Helmut Pütz)
- Formação e desenvolvimento local (Josep Vicent Mascarell)
- Conhecimentos tácitos numa empresa de baixo nível tecnológico (Staffan Laestadius)

Competência geral/competência profissional específica: uma análise do caso americano

- O ensino profissional e os jovens em situação de risco nos Estados- Unidos (John H. Bishop)

Educação e cidadania

A reflexão no seio do Conselho da Europa

- O projecto “Educação Permanente” do Conselho da Europa (Jean-Pierre Titz)
- “Educação para uma Cidadania Democrática”: breve apresentação de 4 “workshops” realizados pelo Conselho da Europa sobre esta matéria (Madalen Teeple)
- Mercado, normas e comunidade, a nova pedagogia (Annie Vinokur)

Perspectivas Sindicais

- Sindicatos e formação: o direito à formação de quem trabalha, desde os primeiros anos da década de 70 até aos primeiros anos da década de 90 (Vittorio Capecchi)
- A Licença-Formação na Bélgica: uma legislação à deriva? (Christian Piret, Emile Creutz)

Ponto de vista de um eleito local:

- O papel da educação e da formação na democracia liberal (Michel Hervé)



No. 7/96 Inovações Pedagógicas

A evolução das funções da formação

- Formação profissional contínua nos países da União Europeia
- multiplicidade de funções e problemas especiais (Joachim Münch)

Aprendizagem Aberta

- Boa e má utilização da Aprendizagem Aberta e Flexível: resultados de estudos de casos recentes no RU (Danny Beeton, Allan Duguid)
- Será que o recurso a mais tecnologia implica mais opções para o formando? Experiências do Projecto TeleScopia (Betty Collis)

Modularização: aspectos do debate na Alemanha e no Reino Unido

- Do debate sobre a formação modular na República Federal da Alemanha (Reinhard Zedler)
- Formação Modular e Formação Contínua Modular. Análise comparativa entre o sistema educativo do Reino Unido e da Alemanha (Dieter Hammer)
- Módulos na formação profissional (Ulrich Wiegand)
- Modularização e Reforma das Qualificações no Reino Unido: algumas realidades (Sue Otter)

Desenvolvimento de competências e organização do trabalho

- "Concepção da Organização e Aprendizagem na Empresa: o seu relacionamento na Indústria de Suportes Programacionais ('software')" (Dick Barton)

Um modelo de avaliação das competências de acção

- Exercícios programados - Instrumento de avaliação da competência de acção profissional" (Franz Blum, Anne Hengsten, Carmen Kloft, Ulla Maichle)

Formação dos formadores: o desenvolvimento da cooperação no seio das equipas pedagógicas

- Qualificação pedagógica e desenvolvimento da cooperação - uma tentativa de aperfeiçoamento profissional para formadores de acções de formação profissional (Dietrich Harke, Regina Nanninga)

Alguns desenvolvimentos recentes : Dinamarca e Portugal

- Inovação em matéria de pedagogia profissional na Dinamarca (Søren Nielsen)
- Novas tendências da formação profissional: dois exemplos de inovação em Portugal (Maria Teresa Ambrósio)



Recortar ou fotocopiar o cupão e enviar ao CEDEFOP em envelope de janela.

- Desejo receber um exemplar grátis para consulta.
- Desejo ler sobre a Europa e por isso assino a revista europeia «Formação Profissional» por um ano. (3 números, ECU 15 mais IVA e despesas de porte)
- Desejo receber os seguintes números da revista europeia «Formação Profissional» contra pagamento de ECU 7 (mais IVA e despesas de porte) por cada exemplar:

CEDEFOP

Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
(Caixa postal) T.O. 27 - Finikas

GR-55102 Tessalónica

Número				
Língua				

Nome _____

Endereço _____



Membros da rede de documentação do CEDEFOP

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)
CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)
Mr. Jean-Pierre Grandjean
Bd. de l'Empereur 11
B-1000 BRUXELLES
Tel. 322+506 04 62/60
Fax. 322+506 04 28

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)
ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsleiding)
Mr. Frederic Geers
Mr. Philip de Smet
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tel.: 322+506 04 58/63
Fax: 322+506 04 28

DK

DEL (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers - Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse)
Mr. Søren Nielsen
Ms. Merete Heins
Rigensgade 13
DK-1316 KOBENHAVN K
Tel. 4533+14 41 14 ext. 317/301
Fax. 4533+14 42 14

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Mr. Bernd Christopher
Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D-10702 BERLIN
Tel. 4930+8643-2230 (B. Christopher)
Fax. 4930+8643-2607

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)
M. Epameinondas Marias
Ms. Alexandra Sideri
1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-ATHENS
Tel. 301+92 50 593
Fax. 301+92 54 484

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Mr. Isias Largo Marqués
Ms. Maria Luz de las Cuevas
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tel. 341+585 95 82/585 95 80
Fax. 341+377 58 81/377 58 87

FIN

OPH (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen/National Board of Education)
Mr. Matti Kyrö; Ms. Leena Walls;
Ms. Arja Mannila
P.O.Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. 3580+77 47 72 43 (L. Walls)
Fax. 3580+77 47 78 69

F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)
Mr. Patrick Kessel
Ms. Christine Merlié
Ms. Danielle Joulieu
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS la Défense
Tel. 331+41 25 22 22
Fax. 331+477 374 20

IRL

FAS - The Training and Employment Authority
Mr. Roger Fox
Ms. Margaret Carey
P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-DUBLIN 4
Tel. 3531+668 57 77
Fax. 3531+668 26 91

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)
Mr. Alfredo Tamborlini
Mr. Colombo Conti
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel. 396+44 59 01
Fax. 396+44 25 16 09

L

Chambre des metiers du G.-D. de Luxembourg
Mr. Ted Mathgen
2, Circuit de la Foire internationale
B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 LUXEMBOURG
Tel. 352+42 67 671
Fax. 352+42 67 87

NL

CIBB (Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven)
Ms. Gerry Spronk
Ms. Ingrid de Jonge
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
NL-5200 BP's-HERTOGENBOSCH
Tel. 3173+680 08 00
Fax. 3173+612 34 25



Organizações associadas

A

Institut für Bildungsforschung der
Wirtschaft (ibw)
Ms. Monika Elsik
c/o abf-Austria
Rainergasse 38
A-1050 Wien
Tel.: 431+545 16 71-26
Fax: 431+545 16 71-22

P

SICT (Serviço de Informação Científica e
Técnica)
Mr. Isaías Largo Marquês
Ms. Fátima Hora
Praça de Londres, 2-1° Andar
P.1091 LISBOA Codex
Tel. 3511+849 66 28
Fax. 3511+80 61 71

S

The Swedish EU Programme Office for
Education, Training and Competence
Development (SEP)
Mr. Jonas Erkman
Box 7785
S-10396 Stockholm
Tel.: 468+453 72 17
Fax: 468+453 72 01

UK

IPD (Institute of Personnel and
Development)
Mr. Doug Gummery
Ms. Barbara Salmon
IPD House
35 Camp Road
UK-LONDON SW19 4UX
Tel. 44181+971 90 00 (D. Gummery)
Fax. 44181+263 33 33

EU

Comissão Europeia
Direcção geral XXII/B/3
(Educação, formação profissional e
jovens)
Mr. Charters d'Azevedo
B7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Bruxelles
Tel.: 322+238 30 11
Fax: 322+295 57 23

B

EURYDICE (The Education Information
network in the EC, Le réseau d'informa-
tion sur l'éducation dans le CE)
Ms. Luce Pepin
15, rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tel.: 322+238 30 11
Fax: 322+230 65 62

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
Ms. Jalesh Berset
4, route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel.: 4122+799 69 55
Fax: 4122+799 76 50

UK

Department of Education and
Employment
Ms. Julia Reid
Moorfoot
UK-SHEFFIELD S1 4PQ
Tel.: 44114+275 32 75
Fax: 44114+59 35 64

ICE

Research Liaison Office
Dr. Árnason
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
Iceland - 107 Reykjavik
Tel.: 354+5254900
Fax: 354+5254905

N

NCU Leonardo Norge
Mr. Halfdan Farstad
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel.: 4722+865000
Fax. 4722+201802