

revista europeia de formação profissional

44

Revista Europeia de Formação Profissional

N.º 44 – 2008/2

Cedefop – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

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

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

Layout
Colibri Graphic Design Studio,
Thessaloniki, Grécia

Produção técnica
Colibri Graphic Design Studio,
Thessaloniki, Grécia

Printed in Belgium, 2008

Nº de catálogo: TI-AA-08-044-PT-C

Os textos originais receberam-se antes
de Maio de 2008.

Reprodução autorizada, salvo para fins comerciais, desde que mencionada a fonte. A presente publicação é editada três vezes por ano em espanhol, alemão, inglês, francês e português.

Ao propor os seus artigos para publicação na *Revista Europeia de Formação Profissional*, os autores aceitam a transferência dos direitos de autor para o Cedefop e para a Revista.

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

Comité de Redacção

Presidente

Martin Mulder Universidade de Wageningen, Países Baixos

Membros

Steve Bainbridge	Cedefop, Grécia
Ireneusz Bialecki	Universidade de Varsóvia, Polónia
Juan José Castillo	Universidade Complutense de Madrid, Espanha
Eamonn Darcy	Antigo membro da training and Employment Authority – FÁS, Irlanda
Pascaline Descy	Cedefop, Grécia
Jean-Raymond Masson	Fundação Europeia para a Formação, Torino, Itália
Teresa Oliveira	Universidade de Lisboa, Portugal
Kestutis Pukelis	Universidade Vytautas Magnus, Lituânia
Peter Rigney	Irish Congress of Trade Unions, Representante do Conselho de Direcção do Cedefop
Eleonora Waltraud Schmid	Cedefop, Grécia
Hilary Steedman	London School of Economics and Political Science, Centre for Economic Performance, Reino Unido
Gerald Straka	ITB/ Grupo de investigação LOS, Universidade de Bremen, Alemanha
Ivan Svetlik	Universidade de Lubliana, Eslovénia
Manfred Tessaring	Cedefop, Grécia
Éric Verdier	Centre National de la Recherche Scientifique, Aix-en-Provence, LEST/CNRS, França

Secretariado de Redacção

Erika Ekström	Ministério do Emprego, Estocolmo, Suécia
Ana Luísa de Oliveira Pires	Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal
Tomas Sabaliauskas	Centro de Investigação sobre Educação e Formação Profissional, Universidade Vytautas Magnus, Kaunas, Lituânia
Eveline Wuttke	Universidade Johann Wolfgang Goethe Frankfurt, Alemanha

Chefe de Redacção

Éric Fries Guggenheim Cedefop, Grécia

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

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

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

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

A Revista está incluída em bases de dados reputadas
(ver http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/EJVT/links.asp).

INVESTIGAÇÃO

9

Melhoria da qualidade da adequação oferta-procura no ensino e formação profissional mediante uma política de antecipação e “de adequação”

Lorenz Lassnigg

Análise da aplicação da garantia de qualidade à adequação oferta-procura de qualificações no ensino e formação profissional, tendo em conta dois aspectos: a aferição da qualidade de adequação e a antecipação de desenvolvimentos futuros.

Apresentação dos principais resultados de uma análise da prática de antecipação austríaca.

35

As formas de formação contínua na empresa: consequência das aceções societais? Comparação entre a Áustria e a França

Julien Machado

No presente artigo são investigadas, a partir das concepções societais comuns entre a Áustria e a França, as razões da sobre-representação das formações de tipo do estágio nas declarações das entidades patronais destes dois países.

54

Como funcionar com valores culturais empresariais diferentes e convergentes na Europa?

Asta Savanevičienė, Gerhard Stark

Apresentação dos resultados de uma análise comparativa dos valores culturais empresariais na Grécia, Espanha, Lituânia e Áustria, no contexto de um novo modelo dos valores culturais empresariais na Europa.

81

A construção social das qualificações: uma perspectiva do sector hoteleiro

Tom Baum

Análise das questões relacionadas com as qualificações no sector dos serviços, com referência específica ao sector hoteleiro

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FP

98

Mudar um sistema galardoado – para melhor, ou para pior?

Anja Lindkvist V. Jørgensen

O documento discute se a Dinamarca, tendo em conta as tendências mais recentes em matéria de desenvolvimento da EFP, consegue satisfazer as exigências do futuro mercado de trabalho e dotar cada aprendiz individualmente das capacidades essenciais para lidar com a situação existente.

120

Os fluxos de estudantes e as oportunidades de emprego antes e depois da implementação de um terceiro ano em programas de formação profissional no ensino secundário.

Åsa Murray, Svend Sundin

O estudo investiga os fluxos de estudantes e as oportunidades de emprego para jovens adultos antes e depois da implementação de um terceiro ano em programas de formação profissional no ensino secundário. Os resultados evidenciam taxas de desistência mais elevadas mas a maioria dos alunos desistentes abandonaram o ensino secundário já no final do seu terceiro ano.

144

A formação profissional e o ambiente: sustentabilidade e emprego

Alberto Martínez Villar

O objectivo da presente investigação é avaliar os progressos e os resultados da integração e ensino do Módulo de Sensibilização Ambiental na formação profissional em Espanha. Como qualquer outra estratégia educativa coerente, também esta exige a introdução progressiva de uma mesma cultura ambiental nos diferentes níveis de tomada de decisão, introdução essa que deve ocorrer de forma coordenada entre dois sistemas, níveis de administração ou âmbitos de actuação: ambiental e sociolaboral.

176

Sobre a relevância da abordagem sectorial para a cooperação europeia no domínio da educação e formação

Erik Heß, Georg Spöttl, Herbert Tutschner

Neste artigo é proposta uma definição do conceito de sector em termos de iniciativas de formação profissional. Procura-se abordar este termo na óptica da política de formação profissional e apresentar as oportunidades que as referências sectoriais implicam para uma formação profissional europeia.

ESTUDOS DE CASO

199

Aprendizagem em contexto real – um estudo de caso no ensino superior português

Fernando Miguel dos Santos Henrique Seabra, Jorge

José Martins Rodrigues, Maria Teresa Gomes Valente da Costa

Este artigo procura compreender os resultados, em termos de sucesso escolar e aceitação pelas partes interessadas, da aprendizagem através da resolução de problemas ou análises de contextos empresariais, no ensino superior politécnico, em Portugal, cuja realização aproxima os estudantes às organizações envolvidas da Escola.

218

Experiências de aprendizagem dos alunos no posto de trabalho, no âmbito do sistema de EFP finlandês

Anne Virtanen, Päivi Tynjälä

Neste artigo, é examinado o novo sistema de aprendizagem em contexto de trabalho, no âmbito do sistema de EFP finlandês. São analisadas as experiências dos alunos, no que diz respeito à integração da aprendizagem e da orientação na escola e no trabalho, assim como a orientação dos alunos em instituições de ensino e formação profissional e em postos de trabalho.

Comité Consultivo da Revista Europeia de Formação Profissional

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

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

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

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

André Kirchberger, Antigo Chefe da Divisão “Políticas de formação” junto da Comissão Europeia – Consultor Internacional Educação/Formação/Emprego

Prof. Dr. Rimantas Laužackas, Vice-Reitor, Universidade Vytautas Magnus, Kaunas, Lituânia

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

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

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

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

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

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

Dr Hanne Shapiro, Instituto Tecnológico da Dinamarca

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

Editorial

Caros leitores,

A edição anterior da *Revista Europeia de Formação Profissional* (N.º 42-43) foi dedicada ao quadro europeu de qualificações [QEQ], cuja paternidade o Cedefop tem o orgulho de reivindicar, tanto a nível conceptual como metodológico.

Através de artigos programáticos e de investigação, com alguma margem para opiniões pessoais e considerações individuais, apresentou o processo que conduziu à criação do quadro europeu de qualificações e à correlação entre os quadros nacionais de qualificações dos vários países e o QEQ.

A *Revista Europeia de Formação Profissional* sempre teve a ambição de oferecer um fórum pluralista sobre a educação e a formação profissionais na Europa e continuará a publicar artigos que permitam um debate aprofundado sobre o quadro europeu de qualificações.

Nesta edição publicamos uma breve reflexão, centrada em aspectos muito específicos deste tema, da autoria do Prof. Dr. Gerald Straka, do Instituto de Tecnologia e Educação/Grupo de Investigação LOS da Universidade de Bremen na Alemanha. O seu contributo indicia uma postura mais geral e cultural, muito específica do meio “societal” alemão e estreitamente associada aos conceitos de *Beruf* (ofício ou profissão) e de *Bildung* (educação, incluindo

o desenvolvimento pessoal e profissional), muito crítica de um quadro de qualificações (Europeu e/ou nacional) que poderá pôr em causa a natureza holística dos elementos que tornam uma qualificação adequada para uma determinada profissão.

Escusado será dizer que a opinião do autor não representa a posição do Cedefop sobre o QEQ/QNQ. No entanto, o seu ponto de vista poderá interessar aos nossos leitores e contribuir para o debate.

Estas reflexões críticas poderão, inclusive, ser úteis para o futuro desenvolvimento do QEQ e da sua aplicação operacional. Nesse sentido, a revista terá o maior prazer em receber e publicar outras reacções ao QEQ/QNQ (a edição N.º 42-43 foi dedicada a este tema), reflectindo inclusive diferentes sensibilidades e posturas “sociais”, que possam contribuir para o debate.

Estão pois convidados a enviar-nos a vossa contribuição para este debate.

Éric Fries Guggenheim
Chefe de redacção

(¹) Com um máximo de 10 000 caracteres sem espaços

A Alemanha sacrificou o seu conceito de competência no altar da União Europeia?

(Março de 2007)

Prof. Dr. **Gerald A. Straka**

Universidade de Bremen, Grupo de Investigação LOS / ITB ⁽¹⁾

<http://www.los-forschung.de>

Desde 1996 – e reiterado em 16 de Setembro de 2004 pela Conferência Permanente dos Ministros da Educação alemães (KMK) – o desenvolvimento da “competência para agir” tem sido uma tarefa escolar central do sistema dual de formação profissional. Entende-se por competência para agir, “a vontade e a capacidade do indivíduo de se comportar de forma adequada e ponderada em situações privadas, sociais e profissionais, e de demonstrar responsabilidade individual e social. A competência para agir é apresentada nas dimensões de competência profissional, competência humana e competência social” (KMK 1996/2005, p. 9 (?)).

A conferência define ainda que: “Competência profissional descreve a disponibilidade e a capacidade para, com base em conhecimentos e aptidões especializados, resolver tarefas e problemas de forma direccionada, adequada, metódica e independente e avaliar o resultado.

Competência humana descreve a disponibilidade e a capacidade para, como personalidade individual, clarificar, avaliar e reflectir sobre as oportunidades de desenvolvimento, exigências e limitações na família, no trabalho e na vida pública, demonstrar os seus talentos, bem como estabelecer e desenvolver planos de vida. Inclui características pessoais como independência, faculdades críticas, acreditar em si próprio, fiabilidade, sentido de responsabilidade e sentido de dever. Inclui em particular o desenvolvimento de

(¹) Universität Bremen, Forschungsgruppe LOS / ITB, Postfach 33 04 40, 28334 Bremen, Tel. (+49-421) 2 18-20 97, Fax (+49-421) 2 18-73 72, E-Mail: straka@uni-bremen.de, Homepage: <http://www.los-forschung.de>

(²) KMK (1996/2000). Recomendações para a elaboração de planos-quadro de estudo formuladas pela Conferência Permanente dos Ministros da Educação Alemães (KMK) para a formação profissional ministrada em estabelecimentos superiores de formação profissional, e coordenação destas recomendações com a legislação federal em matéria de formação profissional publicada sobre as profissões de formação reconhecidas. Data: 16 de Setembro de 2004 (versão de trabalho provisória). <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf> (Situação em 15.9.2000).

um código moral cuidadosamente sopesado e um compromisso voluntariamente assumido para com valores específicos.

A competência social é descrita como a vontade e a capacidade para viver e moldar relações sociais, avaliar e compreender cuidados e tensões e lidar e conviver com outras pessoas de forma racional e responsável. Inclui em particular o desenvolvimento de um sentido de responsabilidade social e de solidariedade (...)” (KMK 1996/2000, p. 10).

Observações e questões:

- No entendimento da “Conferência Permanente dos Ministros da Educação” alemães (KMK), a “competência para agir” ⁽³⁾ é uma característica pessoal abrangente que, por sua vez, é constituída por diferentes tipos de competência.
- A “competência para agir” e as suas várias formas incluem características como a “disponibilidade”, a “capacidade”, e os “conhecimentos”.
- É possível atribuir à característica “vontade” o mesmo peso que às características pessoais “capacidade” e “conhecimentos”?
- Será que, no caso da competência pessoal e social, as acções estão “isentas de conhecimentos” porque os “conhecimentos” só são enunciados explicitamente como competência profissional?
- Pode entender-se a capacidade do indivíduo “de se comportar de forma adequada e ponderada” como um “comportamento estimulado pelos conhecimentos”? ⁽⁴⁾

Em resultado do processo de consulta na União Europeia, lançado em 8 de Julho de 2005, o QEQ e ECVET na fase de desenvolvimento em que se encontravam em 5 de Setembro de 2006 ⁽⁵⁾, definem “aptidões” e “competência” da seguinte forma:

⁽³⁾ Como ter a capacidade de agir é uma parte integrante da “competência” como traço pessoal, não existe de facto necessidade da especificação “(...) de agir”.

⁽⁴⁾ Straka, G. A. (2005). *Die KMK-Handreichungen zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen – eine kritische Reflexion zum zehnten Jahrestag*. [As recomendações da KMK para a elaboração de planos-quadro de estudo – uma avaliação crítica na efeméride do seu 10.º aniversário. Os estudos apresentados pela KMK para a elaboração de planos-quadro de estudo – uma reflexão crítica na efeméride do seu décimo aniversário.] Em *bwp@*, 8/Juli 2005, 15 páginas. http://www.bwpat.de/ausgabe8/straka_bwpat8.pdf

⁽⁵⁾ COM(2006) 479 versão final 2006/0163 (COD)

Inglês (5.9.2006)	Alemão (5.9.2006)	Português (5.9.2006)
<i>'skills' means the ability to apply knowledge and use know-how to complete tasks and solve problems. In the European Qualifications Framework, skills are described as cognitive (use of logical, intuitive and creative thinking) and practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments).</i>	<i>„Fertigkeiten“: die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten beschrieben (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten).</i>	“aptidões”, a capacidade de aplicar os conhecimentos e utilizar os recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. O quadro europeu de qualificações descreve as aptidões como cognitivas (utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos);
<i>'competence' means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and/or personal development. In the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy.</i>	<i>„Kompetenz“: die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie personale, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.</i>	“competência”, a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as competências sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal. O quadro europeu de qualificações define a competência em termos de responsabilidade e autonomia.

Observações e questões:

- *Relação inexplicada entre “aptidões” e “competência”*

As “aptidões” e a “competência” são enunciadas no documento da União Europeia sem se referirem mutuamente. Em contrapartida, e de acordo com a interpretação da KMK, o conceito abrangente é a “competência”.

- *Utilização invulgar do “conceito aptidões” e do “conceito capacidade”*

De acordo com a União Europeia, “aptidões” são “a capacidade de aplicar os conhecimentos (...) para solucionar problemas. Uma capacidade, por conseguinte, é parte integrante de uma “competência”.

Se o objectivo é utilizar “aptidão” e “capacidade” como sinónimos, então a definição é tautológica; ou seja, aptidão = capacidade.

Se a intenção é utilizar “aptidão” e “capacidade” para designar dois conceitos diferentes, esta interpretação contradiz a da disciplina de referência em consideração. Segundo a explicação dada num conceituado dicionário de psicologia, cuja 14.ª edição foi publicada em 2004, aptidão é definido “como a antítese de capacidade”, afirmando-se que: “aptidão é o acto de desempenhar uma tarefa específica que se desenvolve com a prática tomando em consideração o acervo de capacidades pessoais que transcendem a tarefa em questão” (Dorsch 2004, p. 312 e seguintes). De acordo com este conceito, contrariando a definição da União Europeia, uma aptidão é mais abrangente que uma competência. Por consequin-

te, a definição da União Europeia de “competência” “não é apropriada nem adequada”.

- *Diferenças entre “aptidões” e “competência”?*

De acordo com as definições da União Europeia:

- “*aptidões*” abrange a “capacidade de aplicar os conhecimentos” e de “utilizar os recursos adquiridos (...);”
- “*competência*” significa a “capacidade de utilizar o conhecimento, as aptidões (...).

É motivo para questionar se de facto existe qualquer diferença entre “aptidão” e “competência”.

- *Função da segunda frase nas definições de “aptidões” e de “competência”*

As definições da União Europeia de “aptidões” e de “competência” são seguidas em cada um dos casos por uma segunda frase que começa com: “O quadro europeu de qualificações (...)”. Não é clara a função destas duas frases. Se o objectivo é fundamentar ou clarificar a frase que a precede em cada uma das situações, afigura-se lícito questionar se este procedimento é apropriado no caso de definições tão fundamentais como estas. Não teria sido possível enunciar a primeira frase de cada um dos casos com termos tão precisos que tornassem desnecessária esta explicação?

Conclusão: Neste momento, há sequer hipótese de implementar a abordagem QEQ com base nestas definições conceptuais confusas? Não seria preferível redireccionar a atenção para o QEQ, reavaliar exaustivamente este conceito com implicações tão vastas para a política educativa da União Europeia, e produzir terminologia coerente, em vez de avançar com projectos de implementação ao abrigo do Programa Leonardo da Vinci, como o “*TransEQFrame*”?

- *Lapso ou erro propositado na tradução alemã?*

A segunda frase da “definição de competência” em inglês tem a seguinte redacção: “O quadro europeu de qualificações define a competência em termos de responsabilidade e autonomia”. A mesma frase traduzida em alemão afirma: “*O quadro europeu de qualificações descreve a competência em termos de assunção ⁽⁶⁾ de responsabilidade e autonomia.*” A primeira questão prende-se com a seguinte pergunta. Onde, exactamente, está a palavra “*Übernahme*” (assunção, adopção) na versão em inglês? A segunda questão prende-se com uma dúvida. Será que a definição de competência adoptada pela União Europeia se baseia na interpretação anglo-saxónica de “competência” como “responsabilidade”? Em caso afirmativo, a frase “descreve a competência em termos de responsabilidade e autonomia” faria sentido. Esta suspeita é sustentada por expressões

(⁶) Destaque da responsabilidade dos autores.

como “trabalhar ou estudar sob supervisão directa” ou “supervisão, com um certo grau de autonomia” que constam da versão do QEQ de 5 de Setembro de 2006. Estas expressões descrevem claramente atributos do local de trabalho e não características pessoais. Estas, no entanto, não se enquadram na definição de competência da KMK. Terão os representantes alemães descoberto esta inconsistência com a definição da KMK e, portanto, com a definição alemã de “competência”, e terão, por esse motivo, “aditado disfarçadamente” a palavra *Übernahme*, assunção, na versão alemã?

Para não iniciados, afigura-se incompreensível por que motivo o conceito alemão de competência de 1996, cuja terminologia é mais precisa que a da União Europeia, não se tornou o termo genérico da União Europeia para quer “aptidões”, quer “conhecimentos”(7) . De acordo com a interpretação da União Europeia, as aptidões e a competência são utilizadas “para concluir tarefas e solucionar problemas” ou são utilizadas “em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal.” Se considerarmos que, para a União Europeia, “competência” inclui “aptidões pessoais, sociais e/ou metodológicas”, na perspectiva alemã, a definição de competência adoptada pela União Europeia também poderia incluir “traços” de competência humana e social. Se fossem envidados os devidos esforços para alcançar definições claras, seguramente que o conceito alemão de competência poderia revelar-se muito útil na esfera da União Europeia. Neste caso deixaria de ser necessário um sacrifício alemão no altar da União Europeia.

(7) Esta interpretação é evidente, por exemplo, na passagem “foco da formação profissional alemã na competência” que consta da minuta da declaração alemã (Março de 2007), em que o argumento apresentado utiliza a interpretação alemã de competência.

Melhoria da qualidade da adequação oferta-procura no ensino e formação profissional mediante uma política de antecipação e “de adequação”

Lorenz Lassnigg

Investigador e docente no Departamento de Sociologia do Instituto de Estudos Avançados (IHS) de Viena/Áustria,
Membro do Centro de Emprego – Qualificação – Inovação científica (EQUI) do IHS

RESUMO

O presente artigo debruça-se sobre as implicações de um quadro destinado a melhorar a adequação entre oferta e procura no ensino e formação profissional mediante uma política de promoção da qualidade assente em abordagens de antecipação e prospectiva. A análise do sistema austríaco de antecipação permitiu identificar alguns elementos basilares, como a política seguida. A análise centrou-se em duas questões: a observação e a aferição da adequação, e a prospectiva como estratégia de antecipação das necessidades futuras.

Palavras-chave

Educational attainment, unemployment, mismatch indicator, forecasting, foresight, knowledge management

Nível de escolaridade, desemprego, indicador de inadequação, previsão, prospectiva, previsão, gestão do conhecimento

Introdução: “política de adequação” e antecipação ⁽¹⁾

A adequação entre a oferta e a procura de qualificações no ensino e formação profissional (EFP), além de um resultado do desempenho do EFP, é também um processo por meio do qual vários actores nos sistemas de EFP procuram ajustar a oferta à procura, mediante um sistema social de produção de conhecimento.

O presente artigo propõe-se defender a ideia de que a adequação requer um quadro político coerente em que as relações complexas entre o desempenho do(s) mercado(s) de trabalho e as instituições de EFP sejam governadas pelos intervenientes em regime de colaboração. Um quadro político de adequação supõe a análise e avaliação do *status quo* em matéria de relação entre oferta e procura, a formulação de metas e objectivos, e a identificação de fontes de informação, processos, produtos e resultados do processo político. Um modelo normativo de qualidade de execução política, como o Quadro Comum de Garantia da Qualidade (QCGQ), pode ser aplicado à adequação na medida em que comporta as dimensões essenciais de prestação (fonte de informação, processo, produto, resultado), e o ciclo de decisão política (planeamento, execução, avaliação e revisão).

Neste artigo equacionam-se dois problemas que se levantam neste quadro:

- de que modo se pode aferir e observar a qualidade da adequação?
- de que modo podem as actividades de antecipação incorporar as perspectivas de evolução futura no processo da política de adequação?

Em primeiro lugar, focam-se os problemas conceptuais e empíricos da adequação oferta-procura, atendendo à diversidade estrutural dos sistemas de EFP. Em segundo lugar, considera-se a dimensão cronológica da adequação descrevendo diferentes abordagens em matéria de mecanismos de antecipação (sistemas sociais que integram os principais grupos envolvidos na adequação da oferta à procura a nível regional) que levam em linha de conta o enquadramento temporal do impacto previsto dos programas e prospectiva em matéria de EFP (um processo social de gestão do conhecimento que não se esgota na mera previsão, conjugando o conhecimento informal e os planos estratégicos de todos os envolvidos no processo). Em terceiro lugar, expõe-se um quadro de “política de adequação” baseado na experiência austríaca e discutem-se as implicações da garantia de qualidade na política de adequação e antecipação. A exposição em causa assenta na análise do sis-

⁽¹⁾ O autor agradece a dois peritos não identificados e ao comité editorial os valiosos comentários críticos tecidos à primeira versão deste artigo, e a Johanna Ziegler o seu estimulante apoio. Quaisquer erros ou deficiências de interpretação são necessariamente da responsabilidade do autor.

tema de antecipação austríaco (Lassnigg e Markowitsch, 2004; Lassnigg, 2002) e da dimensão quantitativa da adequação (Lassnigg, 2003). A terminar, extraem-se algumas conclusões sobre abordagens políticas.

Limitações das medidas existentes de oferta e procura num sistema de EFP

Adequar a oferta de EFP à procura, ou a capacidade de resposta dos sistemas de EFP à procura, é uma prioridade política ⁽²⁾. Contudo, a avaliação da qualidade do processo de adequação raramente é assumida de forma explícita como uma prioridade política. Abaixo descrevem-se algumas tentativas feitas nesse sentido.

Em matéria de adequação da oferta à procura no campo da educação e formação, existem múltiplas perspectivas e níveis (ver Figura 1), e ao falar de desajustamento da oferta e da procura as pessoas nem sempre se referem à mesma coisa.

Figura 1: Diferentes perspectivas em matéria de adequação da oferta à procura no mercado de trabalho



⁽²⁾ Este tópico tem sido objecto de várias propostas a nível de políticas comunitárias (ver Lassnigg, 2003). As orientações para o emprego introduziram os objectivos de políticas tendentes a desenvolver a adequação em matéria de emprego e a prevenir e combater estrangulamentos nos mercados de trabalho; o Plano de acção em matéria de Competências e de Mobilidade propôs o desenvolvimento de indicadores de aferição de défices de aptidões; a comunicação da Comissão relativa ao espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida estabelece a missão de apreender as necessidades de aprendizagem da perspectiva dos diferentes actores; na política de inovação está em causa a procura de competências em matemática, ciência e tecnologias (MCT), bem como a procura mais alargada de competências para efeitos de difusão da inovação.

A questão fulcral é a de saber como gerir a relação entre a oferta e a procura de competências e qualificações formais no EFP inicial (ver nível 2 na Figura 1). Aqui, avultam duas questões, as inter-relações entre níveis diversos, e das diferentes estruturas dos sistemas de EFP.

No plano económico e do mercado de trabalho, a análise da relação entre a oferta e a procura de recursos humanos centra-se no desempenho e na eficiência do mercado de trabalho. O desempenho do mercado de trabalho é avaliado em função de uma pluralidade de abordagens, que vão de conceitos macroeconómicos ligados ao PIB a conceitos de adequação (a uma micro-escala) entre os candidatos a emprego e as vagas disponíveis. A avaliação do desempenho do mercado de trabalho pressupõe a destrição dos componentes estruturais dos componentes cíclicos e friccionais. Os níveis de desemprego estrutural assumem uma importância crescente, dado que a taxa de desemprego tem aumentado de forma persistente em muitos países mesmo em conjunturas económicas favoráveis (Emprego e Assuntos Sociais, 2002, pág. 50). Estes níveis fornecem um indicador assaz imperfeito da inadequação entre a oferta e a procura de aptidões na economia e no mercado de trabalho, com base no conceito NAIRU (taxa de desemprego que não aumenta a inflação), ou nas curvas de Beveridge (uma medida da inadequação assente na relação entre desemprego e ofertas de emprego) ⁽³⁾. Se as medidas agregadas são favoráveis, pode deduzir-se que a adequação se está a processar bem a todos os níveis. Contudo, o contrário não é necessariamente verdade. Pode haver muitas razões para um funcionamento deficiente do mercado de trabalho. Por conseguinte, a inadequação a nível global não permite retirar conclusões específicas sobre a política de EFP.

Ao nível dos sistemas de EFP, a percepção predominante da relação entre a oferta e a procura é a do modelo cliente-fornecedor: “as empresas e os seus empregados necessitam de qualificações, e os sistemas de ensino e de formação existem para satisfazer essas necessidade” Planas et al. (2001, pág. 317). Presume-se que os sistemas de EFP são levados a funcionar de acordo com este modelo.

Todavia, estas hipóteses não são realistas. A estrutura dos sistemas de EFP varia em função dos tipos de qualificação oferecidos (Shavit e Müller, 1998). Quanto maior o grau de especificidade profissional, normalização (normas de qualidade à escala nacional) e estratificação (separação entre o ensino profissional e o ensino geral e mobilidade entre ambos), maior é o grau de formalização do sistema de EFP. Assim, a Áustria, a Alemanha, os Países Baixos e a Suíça são os países que dispõem de sistemas com maior grau de formalização (Shavit e Müller, op. cit).

Quanto maior é o grau de formalização de um sistema de EFP, mais se espera dele que siga o modelo cliente-fornecedor. Ao nível dos sistemas, os modelos de previsão e planeamento em matéria de recursos humanos

assentam em categorias estatísticas que se referem às qualificações formais asseguradas pelo sistema de ensino e formação. Os principais métodos de aferição da adequação a este nível baseiam-se em conceitos quer “objectivos”, comparando qualificações formais com categorias de emprego, quer “subjectivos”, baseados na avaliação da qualificação pelo detentor do emprego ⁽³⁾.

Quando a procura de mão-de-obra e de competências/qualificações é estática, é relativamente fácil (pelo menos, a curto prazo) avaliar o desempenho do mercado de trabalho. Porém, um problema importante da adequação reside no facto de, nas economias dinâmicas, a procura de aptidões/competências evoluir de acordo com relações complexas.

As medidas de adequação existentes mostram amiúde que o desemprego é menor entre as pessoas com qualificações de EFP do que naquelas que as não têm. Isto dá-nos, no entanto, uma informação limitada sobre o desempenho dos sistemas ou estabelecimentos de EFP. Um grande inconveniente reside no facto de só se poderem utilizar níveis de escolaridade muito amplos numa base comparativa.

A aplicação do modelo consumidor-fornecedor ao nível dos estabelecimentos de EFP é possível, mas levanta alguns problemas, devido à dualidade de perspectivas que gera da relação consumidor-produtor, dependendo se se centra no mercado de trabalho (empregadores como consumidores) ou no mercado da educação (estudantes como consumidores). A este nível, a tónica da adequação recai no êxito da transição dos diplomados para o emprego, uma dimensão essencial nos modelos de garantia de qualidade na Europa (Lassnigg, 2006).

Não obstante, também isto nos fornece uma informação limitada sobre a adequação ao nível dos estabelecimentos, particularmente se adoptarmos a visão dinâmica de uma procura em evolução e mutação. A colocação dos diplomados pode depender das condições vigentes no mercado de trabalho local.

Em Planas et al. (2001) demonstra-se a diferença que existe entre analisar a inadequação de uma perspectiva assente nas qualificações e no modelo consumidor-fornecedor, ou de uma perspectiva das aptidões e compe-

⁽³⁾ Ver: Comissão Europeia – DG Emprego e Assuntos Sociais, 2002, p. 71-72; ECB 2002, p. 15, 31-32. Na estimativa das curvas de Beveridge recorre-se em geral às categorias estatísticas da oferta e procura no mercado de trabalho (os dados relativos à procura são particularmente problemáticos), com eventuais subdivisões por sectores, profissões ou níveis de escolaridade.

⁽⁴⁾ Um exemplo de abordagem ‘objectiva’ é o que se encontra em Wolbers, 2002. A análise das ‘competências profissionais na Grã-Bretanha’ é um exemplo de um estudo assente no conceito ‘subjectivo’ (Ashton et al., 1999). Felstead, Gallie and Green (2002), *Work skills in Britain 1986-2001*. (<http://www.hrm.strath.ac.uk/teaching/classes/full-time-41939/reports/Workskills.pdf>).

tências. Um dado-chave reside no facto de o mercado de trabalho se interessar nas aptidões e competências e não em qualificações. As aptidões e competências são o resultado de processos complexos que aliam a educação e o EFP iniciais, a experiência, o desenvolvimento de recursos humanos em empresas, educação contínua, diferentes perspectivas temporais e quadros institucionais de relações laborais assentes em qualificações.

Por conseguinte, o papel das empresas e conjunturas imprevisíveis é importante para o desenvolvimento de aptidões. Elaborou-se um novo conceito de inadequação centrado no ajustamento a diferentes tipos de desequilíbrio (ver Figura 2).

Figura 2: Tipos de inadequação e ajustamento

	Desequilíbrio cíclico (curto prazo)	Desequilíbrio estrutural (longo prazo)
Aumento da procura de competências	Tipo A: Ajustamento não viável do EFP inicial, demasiado lento, gerador de desequilíbrios futuros; Ajustamento por via dos mercados de trabalho internos, “caça aos cérebros”, educação e formação contínua. Solução política: formação geral elevada para ajustamento dos empregados	Tipo B: Desequilíbrio pode dizer respeito a competências gerais (ex.: linguísticas, TIC) ou específicas; Ajustamento por elaboração de programas de EFP que aliem bases gerais e aptidões de aplicação imediata. Solução política: articulação dos diferentes sistemas de produção de competências
Aumento da oferta de competências	Tipo C: Ajustamento por inovação, redução dos benefícios da educação, aquisição de novas competências na fase de entrada no mercado de trabalho, aumento do emprego precário. Ajustamento em função da experiência profissional é contingente, pode levar à desvalorização de competências. Solução política: educação e formação contínua, baseadas numa avaliação adequada das necessidades de competências	Tipo D: Ajustamento pelo aperfeiçoamento das opções educacionais dos jovens; Principais causas de desequilíbrio devem ser objecto de análise criteriosa. Solução política: disponibilização de informação clara acerca dos custos e benefícios da educação; apostar no mecanismo dos preços e na concorrência entre os prestadores

Fonte: Planas et al., 2001, págs. 358-362.

O tipo de inadequação considerado no modelo consumidor-fornecedor no domínio das qualificações é similar ao tipo B. Porém, ao passo que a solução política do modelo consumidor-fornecedor se centra no EFP inicial, ela é claramente mais ampla neste conceito alargado de inadequação de competências.

Provas comparativas e nacionais referentes à relação entre oferta e procura na Áustria

O relatório europeu sobre a competitividade (Comissão Europeia – DG Empresa, 2002) avalia a adequação da oferta à procura em níveis de escolaridade amplos. O crescimento do emprego em três níveis de educação e formação (baixo, médio e elevado) é comparado com os aumentos dos níveis de escolaridade na faixa etária 15-64 anos, no período 1995-2000. A comparação das taxas de crescimento e o cálculo das diferenças dão uma indicação geral da adequação oferta-procura. Na Figura 3 comparam-se as taxas de crescimento do emprego e o nível de escolaridade no final da década de 1990. O sistema austríaco de EFP comporta três vias de nível médio: aprendizagem de um ofício, na base da escala, escolas intermédias de EFP a tempo inteiro, e institutos de EFP, que conferem uma dupla qualificação que dá acesso ao ensino superior.

A elevada percentagem de escolaridade de nível médio é bem visível. A dinâmica indicada, para cada país, pela extensão das colunas 1 e 2 na parte superior da Figura 3 é superior à média na Áustria, Espanha e Finlândia (taxas de crescimento de 10 a 15 % por contraposição a cerca de 7 % na UE-15). Uma diferença positiva entre o crescimento da procura (emprego) e o da oferta (nível de escolaridade) na terceira coluna indica que a procura é mais dinâmica do que a oferta. Uma diferença negativa indicia uma situação de excesso de oferta. A maioria dos países europeus apresenta uma diferença positiva, sendo a Áustria e a Espanha as exceções. Na categoria das pessoas pouco qualificadas, constata-se uma diminuição da procura e da oferta na UE-15 (de menos 3 a menos 5 %). A oferta de trabalhadores pouco qualificados diminui em todos os países à excepção da Dinamarca, mas a procura de trabalhadores pouco qualificados apresenta um crescimento ligeiro em cinco países. É de salientar o seguinte:

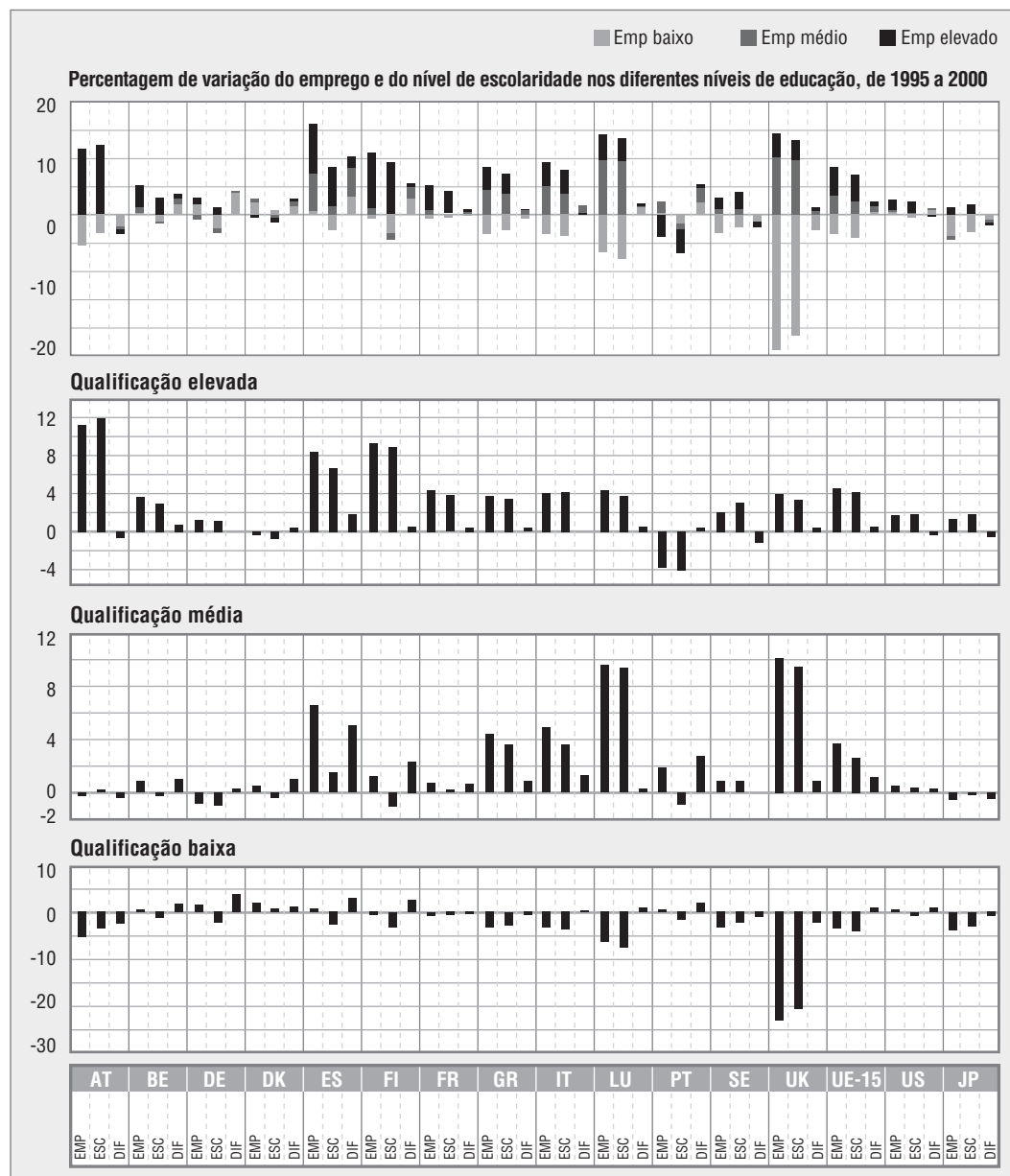
- na Áustria, a tendência mais forte é reveladora de uma oferta ligeiramente excedentária nas qualificações de nível elevado. Na maioria dos países, a procura de tais qualificações suplantou a oferta;
- as tendências no sector das qualificações de nível médio são mais fortes na UE-15 do que na Áustria. Parece haver uma relação inversa: quanto maior o contingente de qualificações de nível médio, menor é a diferença positiva que indicia um défice de oferta;
- nos níveis inferiores de qualificação, a Áustria apresenta um padrão semelhante ao da Suécia, Grécia e Itália, com um declínio médio da procura e da oferta. A Áustria, Reino Unido, Suécia e Grécia têm uma diferença negativa neste nível, que indica um excesso de oferta de qualificações de nível baixo.

Globalmente, a situação da Áustria encontra-se nos extremos e é dissonante da evolução média da UE.

O padrão transversal da oferta e da procura do EFP austríaco foi objecto de análise num período similar num estudo nacional das principais correntes de educação e formação, e por grandes grupos profissionais (Lassnigg, 2004; Lassnigg, 2002; Lassnigg, Prenner e Steiner, 1999). Os resultados configuram um padrão semelhante:

- as estimativas dos níveis de qualificação formal apontam claramente para uma valorização da força de trabalho. O número de diplomados do ensino superior e de institutos de EFP apresenta taxas de crescimento elevadas, ao passo que as qualificações de nível médio crescem a um ritmo lento, recuando claramente para a mão-de-obra não qualificada;
- uma análise *shift-share* demonstra que, para as qualificações de nível médio, a aprendizagem de um ofício está a regredir, enquanto as escolas de EFP a tempo inteiro de nível médio estão em expansão. Isto significa que a aprendizagem de ofícios está a perder peso num domínio do emprego em expansão.

Figura 3: Comparação das taxas de crescimento do emprego às taxas de crescimento dos níveis de escolaridade, 1995-2000



Fonte: Comissão Europeia – DG Empresa 2002, p. 29

Noutra análise assente na comparação das taxas de variação em certas categorias de qualificação procurou-se definir o padrão de adequação entre a oferta de qualificações e as tendências de emprego ⁽⁵⁾. Esse exercício fez uma projecção da oferta futura do sistema de educação e formação e comparou os resultados aos indicadores do emprego. A comparação abarcou 10 categorias profissionais para cada um dos quatro níveis de programas especializados a nível do ensino secundário superior ou do ensino superior. Dos resultados ressaltam alguns traços estruturais do sistema austríaco:

- um baixo grau de correspondência entre o emprego e o ensino e formação, sobretudo tendo em conta o ritmo rápido da mudança. O EFP e o emprego divergem, na medida em que a oferta de EFP muda mais lentamente que o emprego;
- regressão das coortes mais jovens comparativamente às coortes de idade média e às coortes mais idosas. De um modo geral, as taxas de crescimento positivas são mais frequentes do lado do emprego do que no lado da oferta de ensino e formação.

Outra medida da inadequação da oferta à procura de qualificações utilizada no relatório sobre a competitividade da UE é a disparidade da estrutura educativa em três níveis entre os diferentes sectores. As medidas indicam uma inadequação crescente na Áustria entre os empregados e o conjunto da população da faixa etária 15-65 anos. As pessoas desempregadas têm uma estrutura educativa diferente da da população empregada. Comparativamente à UE-15, a posição relativa dos jovens é melhor do que a situação global de adequação em 2000 na Áustria. Tal corresponde à tendência europeia. Os jovens que entram no mercado de trabalho podem melhorar a adequação nos países onde a inadequação global é importante, mas os incentivos à valorização dos jovens podem também revelar-se insuficientes nos países em que a situação é relativamente equilibrada.

⁽⁵⁾ Os resultados baseiam-se num conjunto de indicadores, calculados para os dois períodos 1991-95 (passado) e 1996-2000 (projecção): (1) percentagem da oferta absoluta anual estimada (fluxo) do ensino e formação em relação ao número de pessoas empregadas em cada especialização (oferta EF – pessoas EMPR); (2) percentagem do (a) crescimento/declínio da oferta anual estimada em relação ao número de pessoas empregadas em cada especialização comparativamente ao crescimento/declínio global do emprego nessa especialização (b); (3) distribuição transversal dos níveis de qualificação nas diversas especializações profissionais e vice-versa.

Figura 4: Índice de inadequação na Áustria (síntese), 1994–2002

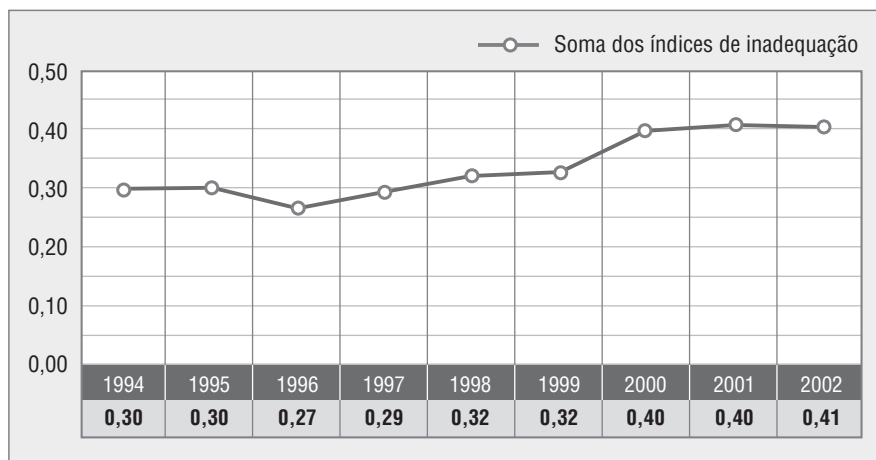
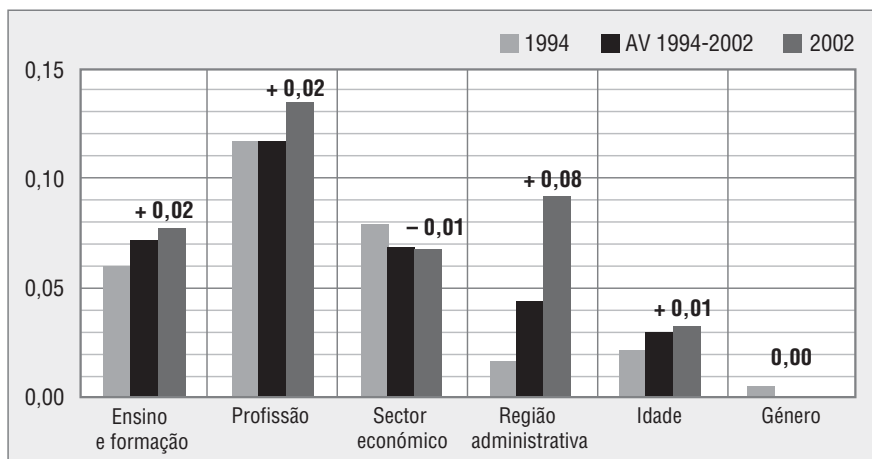


Figura 5: Índices de inadequação para os sectores educativos, profissionais, económicos, e para as regiões, idade e género, 1994, 2002, média 1994-2002



Fonte: Lassnigg e Markowitsch, 2004, p. 199-200

O indicador de inadequação elaborado por Layard, Nickell e Jackman (1991) e calculado a partir da variação do desemprego de acordo com seis variáveis ⁽⁶⁾ na Figura 4 acusa um acréscimo na Áustria de 0,3 a 0,4 no período 1994-2002. A variação das taxas de desemprego é mais forte para os grupos profissionais, média para os sectores educativos e económicos, e menor para as regiões, idade e género. A inadequação registou um crescimento considerável para as regiões, um crescimento para os sectores educativos, profissionais e para a idade, e regrediu ligeiramente para os sectores económicos (Figura 5). No mesmo período, contudo, as curvas de Beveridge (utilizadas para medir a inadequação em função da relação entre o desemprego e as ofertas de emprego) não apontam para um aumento do desemprego estrutural.

Em suma, a actual investigação sobre a adequação da oferta à procura de aptidões e competências no mercado de trabalho revela apenas, na melhor das hipóteses, uma visão geral das tendências passadas e da situação actual. Os métodos de aferição da inadequação são rudimentares. Dão algumas indicações no que toca a problemas estruturais do mercado de trabalho, mas estão longe de cobrir de modo suficiente a contribuição do sistema de EFP.

O enquadramento temporal da adequação: antecipação e prospectiva

A prospectiva como tipo de decisão política

Os sistemas de EFP oferecem qualificações para um futuro cada vez mais imprevisível. As percepções diferem quanto aos enquadramentos temporais para a oferta e procura. Os estudantes pretendem qualificações a médio ou a longo prazo. Os empregadores necessitam de recursos humanos em função de uma procura sujeita a mudanças rápidas. Os sistemas de EFP têm de lidar com este problema. No entanto, raramente são indicados enquadramentos temporais para a oferta de qualificações. Em certa medida, existe uma relação entre o enquadramento temporal previsto para a utilização das qualificações e o grau de formalização do sistema. Supõe-se que as qualificações previstas para garantir a gama completa de competências necessárias a uma dada actividade ou profissão têm uma maior longevidade, no-

⁽⁶⁾ Sectores educativos, profissionais, económicos, regiões, idade e género. O indicador de inadequação é um índice da variação calculado a partir das taxas de desemprego nas categorias das variáveis (ui) e da taxa global (u) (Layard, Nickell and Jackman, 1991, p. 310):
 $MM = 0,5 * \text{var} (ui / u) = \log(u / u_{\min})$.

meadamente devido à importância do investimento necessário para adquirir a qualificação “certa”.

A prospectiva é um método de produção de conhecimento e de elaboração de políticas que relaciona o presente e o futuro de um modo sistemático. Combina as informações sobre tendências e previsão com os planos estratégicos dos principais actores, e as respectivas estruturas de comunicação e de ligação em rede.

A prospectiva integra três elementos fundamentais, o enquadramento temporal, o conhecimento e a modelação. Quanto mais avançamos no futuro, maior a influência da modelação nos acontecimentos, em detrimento do conhecimento e da informação, e maior o número de resultados determinados pelas hipóteses adoptadas. Em vez de deixar as hipóteses reger a modelação (7), é preferível examinar os mecanismos de modelação de forma explícita, associando os actores ao esforço de compreensão do modo como a evolução do sistema de EFP pode ser deliberadamente modelada.

No domínio do ensino e formação, a relação entre a oferta e a procura é em larga medida determinada pelo passado. A estrutura das qualificações da força de trabalho é fruto de um labor de três décadas, utilizando em parte estruturas de períodos anteriores. A relação entre a oferta e a procura muda lentamente por via da oferta anual de ensino e formação inicial. As mudanças a curto prazo derivam do ensino e formação contínuos, mas, para serem substanciais, requerem recursos consideráveis. É também difícil propor incentivos à acção política para uma melhoria a longo prazo com poucos resultados visíveis a curto prazo.

Elemento decisivo na modelação da relação entre oferta e procura é a definição de enquadramentos temporais razoáveis para a utilização das qualificações, bem como uma combinação razoável das competências necessárias a curto e longo prazos. O desenvolvimento de competências a longo prazo e o estabelecimento de uma relação adequada entre a educação inicial e contínua são essenciais para melhorar a relação entre a oferta e a procura, sendo de importância central na abordagem de prospectiva.

A previsão baseia-se nos seguintes elementos (Keenan et al., 2003, p. 6, p. 11):

- antecipação estruturada e projecções da evolução e das necessidades a longo prazo;
- análise de um amplo leque de factores, com uma abordagem interdisciplinar baseada na comunhão e partilha de conhecimentos especializados;

(7) Este ponto parece estar estreitamente ligado à complexidade dos métodos de previsão. Quanto mais me esforço por ser realista, mais complexo se torna o modelo e menos transparente a relação entre os dados reais e as hipóteses. As metodologias simples podem ser mais afastadas da realidade, mas os factores que produzem os resultados são mais transparentes.

- técnicas formais, assentes na mobilização de conhecimentos especializados, estruturação da abordagem e sintetização da informação e dos dados obtidos;
- métodos interactivos e participativos de debate exploratório, análise e estudo, congregando uma grande diversidade de partes interessadas;
- criação de novas redes sociais com importância igual ou superior à dos relatórios formais e pontos de acção;
- redes e canais sistemáticos de comunicação entre os diversos actores;
- produtos além dos cenários e planos. Uma visão estratégica de orientação com um sentido de empenhamento comum é fulcral;
- reconhecimento explícito e explicação das implicações para as decisões e acções do presente;
- orientação a longo prazo (geralmente para um período de 10 anos, mas com o objectivo de informar as decisões actuais).

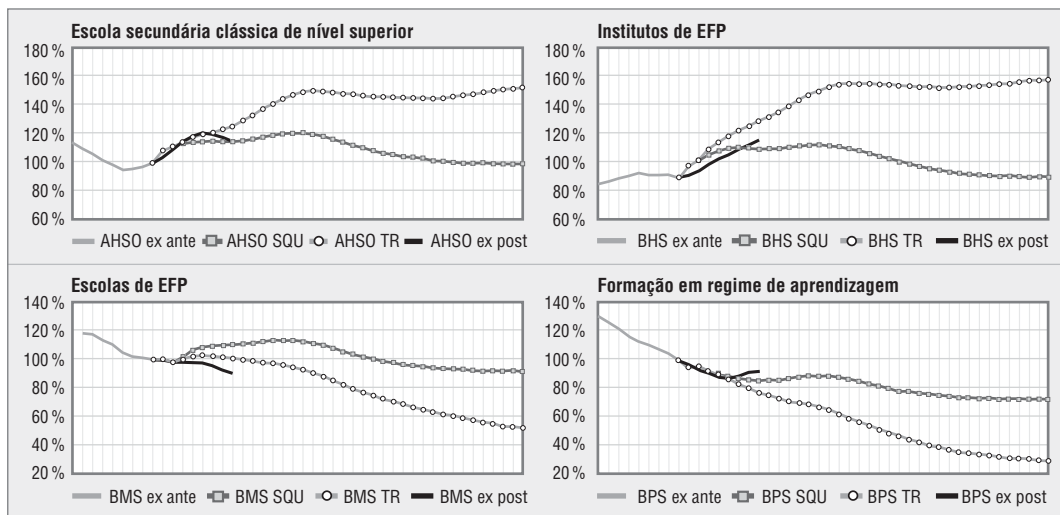
Em suma, a prospectiva conjuga a aplicação de procedimentos formais com os actores, a fim de promover um sistema que apoie a comunicação de resultados e a sua integração nos processos de decisão.

Projecções a médio e longo prazo da oferta do EFP austríaco

Partindo do princípio de que a estrutura básica do sistema de EFP se mantém estável, pode ser mais fácil fazer projecções da oferta do que a da procura, atendendo à mutabilidade dos padrões de escolha educativa. Decisiva para o futuro é a questão de saber de que forma o sistema de ensino e formação absorverá a quebra demográfica a longo prazo da população jovem.

A infra-estrutura educativa foi concebida para coortes etárias claramente mais alargadas das que as esperadas no futuro. Para ter alguma ideia do âmbito da evolução possível, foram preparados, há alguns anos, dois cenários extremos. O primeiro é um cenário de *status quo*, que aplica as taxas de transição do ano anterior ao da projecção (1983) à previsão demográfica. O segundo é um cenário de tendência, que aplica o crescimento linear das taxas de transição entre 1983 e 1993 à previsão demográfica. Na Figura 6 apresenta-se uma comparação do resultado dos dois cenários com o actual número de estudantes. A figura mostra como este número se situa entre os cenários extremos, e como o comportamento nas opções de ensino e formação mudou na década de 1990, relativamente à década de 1980.

Figura 6: **Projecções a longo prazo dos números de estudantes no ensino secundário superior, 1985-2030; relativo, 1993 = 100 %**



Fonte: equi-IHS

Não obstante a quebra demográfica, o cenário de tendência aponta para um crescimento considerável nas escolas de nível superior e um declínio contínuo da formação em regime de aprendizagem. O cenário de *status quo* indica um aumento a nível do ensino secundário superior até 2005-10, seguido por um decréscimo a longo prazo de 20 %.

Os valores actuais mostram que as escolhas dos estudantes sobre a via a seguir diferem muito da tendência observada na década de 1980. Apenas os institutos técnicos e profissionais seguem de perto o cenário de tendência. As escolas técnicas e profissionais sofrem uma queda ainda mais acentuada que a prevista no cenário de tendência. Os dois ramos restantes apresentam diferenças marcadas. O ramo do ensino secundário superior seguiu o cenário de tendência durante alguns anos, até entrar em declínio na segunda metade da década de 1990. A evolução da formação em regime de aprendizagem seguiu basicamente o cenário de *status quo*.

A evolução das escolhas no ensino e formação está em larga medida em sintonia com as projecções da procura no mercado de trabalho. O maior desafio reside no crescimento da procura de vagas em institutos de EFP por parte dos jovens. O sistema de aprendizagem precisa, pouco mais ou menos, de manter o *status quo*.

Estas projecções indicam evoluções futuras possíveis, que influenciam a fisionomia do EFP e a política de EFP (em questões como o padrão da oferta de qualificações ou a afectação de recursos), e que podem, por seu tur-

no, ser influenciadas por políticas. A antecipação e os sistemas sociais, incluindo os principais grupos interessados na adequação da oferta à procura a nível regional, podem criar bases para a adopção de decisões políticas nesta matéria.

Previsão, antecipação e questões de aplicação

De acordo com a previsão tradicional da procura de competências, o raciocínio é de que a economia (ou o lado da procura) necessita de uma certa quantidade de determinados tipos de perfis de competências, classificados de forma empírica, durante um determinado período. Nesta “observação objectiva”, as principais tarefas consistem na elaboração de descritores de competências e de uma metodologia baseada na observação e na previsão. Esta visão extremamente simplificada serve de ponto de partida para uma multiplicidade de exercícios de “identificação precoce” das necessidades de competências.

O modo com as previsões são utilizadas é outro tópico relevante que diz respeito aos quadros institucionais. A estabilidade e a mudança, e a respectiva dinâmica ao longo do tempo, são uma preocupação de primeira linha. Numa interpretação institucional, os perfis de competências facultam uma estrutura institucional que orienta e simplifica os processos de adequação e estabelece uma articulação entre os diferentes actores (parceiros sociais, prestadores de ensino e formação) e o emprego e os sistemas de ensino e de formação. No entanto, a função estabilizadora dessas estruturas é limitada pela mudança económica e social. Consequentemente, as estruturas institucionais precisam de assegurar estabilidade sem deixarem, ao mesmo tempo, de ser capazes de se adaptar à mudança. Nas últimas duas ou três décadas, assistiu-se à emergência de uma inadequação entre as estruturas existentes e os novos desenvolvimentos. Instaurou-se uma forte tendência para abandonar as estruturas e substituí-las pelo “mercado”. Mais recentemente, o debate tem-se centrado na necessidade de criar novas estruturas com base em novos tipos de descritores, por exemplo as competências ⁽⁸⁾.

No paradigma da prospectiva, a antecipação consiste em colocar os procedimentos de previsão num quadro que inclua as estruturas institucionais que coordenam a oferta e a procura ⁽⁹⁾. Num quadro de antecipação, os resultados da previsão são parte de um processo de comunicação e de conhecimento com o objectivo de:

⁽⁸⁾ Ver o projecto da OCDE relativo à definição e selecção de competências: Rychen e Salganik, 2003; ver ainda OCDE-Síntese: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (12.12.2005); mais recentemente, a União Europeia iniciou o processo de criação de um Quadro Europeu de Qualificações (QE) que também prevê a definição de descritores comuns de competências susceptíveis de funcionar como sinais para os mercados da educação e do trabalho
(Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/consultations_en.html (12.12.2005).

- combinar o conhecimento formal retirado das previsões com o conhecimento informal de outras fontes;
- utilizar os resultados como um elemento para reforço institucional, integrando-os nas estruturas e utilizando-os para orientar a adaptação.

A combinação sistemática dos resultados da previsão com o conhecimento informal de outras partes interessadas é uma condição prévia para a difusão dos resultados. A análise dos planos de acção dos diferentes actores gera conhecimento novo. A comunicação entre actores sobre eventuais soluções deve relacionar-se com as estruturas institucionais existentes, as quais podem, por sua vez, ser adaptadas como resultado ⁽¹⁰⁾.

Os processos de antecipação não devem apenas visar a detecção de necessidades de competências específicas, mas igualmente abordar a questão do quadro institucional de construção de competências, bem como as questões mais gerais com repercussões na oferta e na procura de competências (tais como a demografia, o género, a política económica e de inovação ou o desenvolvimento regional).

A relação entre os processos emergentes que alteram as necessidades de competências comparativamente às políticas que as alteram coloca uma questão específica e de maior alcance no que respeita a natureza qualitativa das necessidades de competências. Importantes investigações seguiram o estudo de Finegold e Soskice (1998), que demonstrou que, de um modo geral, uma trajectória de competências elevadas apenas emerge forem aplicadas políticas de inovação adequadas. À luz deste argumento, e tendo em conta os resultados sobre os amplos benefícios económicos da educação, a noção de “necessidades objectivas de competências” adquire contornos mais relativos, visto que as necessidades de competências são igualmente subordinadas a decisões políticas.

⁽⁹⁾ Esta questão pode ser vista como uma resposta à pergunta sobre a diferença entre a abordagem de planeamento de recursos humanos e o novo conceito de “identificação precoce” colocada retoricamente por Cedefop, Psacharopoulos (2005, p. 32) no seu comentário céptico a estas questões.

⁽¹⁰⁾ Lindley (2002, p. 135) assinalou os problemas ligados à comunicação dos resultados das previsões a comunidades de utilizadores mais alargadas e à sua utilização em processos de prática reflectiva.

Sistema de antecipação e qualidade da adequação

Um quadro de “política de adequação”

Existem pelo menos duas grandes abordagens da adequação entre oferta e procura de qualificações no EFP inicial. Em primeiro lugar, a de perfis de oferta mais alargados que visam absorver a mudança aumentando a flexibilidade dos indivíduos e das empresas (abordagem de flexibilidade). Em segundo lugar, a de perfis específicos de oferta ligados à procura (abordagem de especificidade).

A primeira abordagem contorna o problema da inadequação visível, mas torna difícil a avaliação da qualidade da adequação. A última solução levanta o problema da adaptação à evolução da procura. Na realidade, a maioria dos sistemas combina a flexibilidade e a especificidade. Qualquer que seja a abordagem, as principais dimensões da prática de adequação são analisadas em seguida.

Produção e divulgação da informação e do conhecimento

Tal inclui o modo de detecção das situações de inadequação (informalmente, formalmente), o aspecto temporal (curto, médio ou longo prazo) e as abordagens adoptadas (reactivas, proactivas). Inclui ainda as áreas de inadequação a melhorar e o modo como a informação é comunicada. O estudo do sistema de antecipação austríaco revela que a tomada de decisões de alteração da oferta se baseia sobretudo em informação de natureza informal.

Acções de resposta às inadequações identificadas

Os tipos de acções empreendidas para melhorar a adequação incluem novas estratégias destinadas a imprimir ao processo uma maior flexibilidade e amplitude, ou, consoante os casos, maior especificidade e actualização. As acções envolveram indivíduos, empresas, o sector educativo, as instâncias políticas e o sector público, e a investigação com responsabilidades implícitas ou explícitas nas práticas de adequação que podem ser renovadas, bem como na natureza das informações difundidas entre eles e no modo de difusão. No sistema de antecipação austríaco a questão do alargamento dos perfis foi discutida, tendo-se concluído que a alteração da matriz tradicional, caracterizada por um elevado grau de especificidade, se revestiria de grande dificuldade. Assim, a acção de resposta à inadequação centrou-se na actualização de perfis e processos na prática do ensino e na escolha dos programas pelos estudantes. A introdução de mudanças foi feita num panorama de escassez de informação formal sobre adequação.

Relações entre ensino e formação profissional inicial (EFPI) e ensino e formação profissional contínuos (EFPC) no que respeita à adequação

É frequente considerar-se que o EFPI é orientado para a oferta e o EFPC para a procura. Desse modo, do ponto de vista da adequação, o EFPI é tido como vocacionado para funções de teor mais geral e a longo prazo, e o EFPC para funções mais específicas de adaptação. Assim, a adequação no EFPI seria mais fortemente determinada pela antecipação e prospectiva de tendências a longo prazo, e no EFPC pela dinâmica a curto prazo da procura e oferta no mercado de trabalho. A política de melhoria da adequação deveria passar pela coordenação do EFPI e do EFPC. As estratégias de aprendizagem ao longo da vida mais recentes tornaram, porém, mais difusas as fronteiras entre os dois sectores. Satisfazer a procura e considerar os aspectos gerais e específicos das tendências a longo prazo são incumbências comuns a ambos. No sistema austríaco, esta dicotomia tem alguma expressão. Contudo, não há uma coordenação sectorial com carácter sistemático e a ideia de que o EFPC está destinado a chamar a si a formação especializada, libertando o EFPI de toda a responsabilidade nesse domínio não tem grande aceitação.

O sistema austríaco de antecipação

A análise do sistema austríaco de antecipação incidiu em quatro aspectos:

- a estrutura de comunicação entre os principais intervenientes;
- a prática e o grau de sofisticação da análise prospectiva;
- os casos de práticas de antecipação regional e sectorial;
- os instrumentos de aferição da adequação disponíveis.

A análise da estrutura de comunicação (Henkel e Markowitsch, 2005) demonstra que o fluxo de informação e de conhecimento entre os principais intervenientes é processado em diferentes partes do sistema de EFPI e EFPC. Foram observados vários padrões distintos, mas todos eles têm dado grande ênfase ao conhecimento informal. O protagonismo no processo de comunicação cabe a diferentes intervenientes nos diferentes sectores. Os sectores do sistema de aprendizagem e politécnico são os que apresentam uma comunicação mais desenvolvida em termos de estrutura, abrangência, abertura e adaptabilidade. O EFPC privilegia a adaptabilidade. As escolas de EFP dispõem de um sistema de antecipação menos desenvolvido e com um baixo grau de abertura e adaptabilidade.

O sistema de antecipação baseia-se sobretudo no conhecimento informal, dada a inexistência de uma actividade formal de análise prospectiva com carácter regular (Markowitsch et al., 2005; Lassnigg, 2002). Há práticas informais de antecipação instituídas em várias áreas do EFP austríaco. Três delas foram objecto de uma análise mais específica (Steiner, 2005): os casos

sectoriais do sistema de aprendizagem e do ensino profissionalizante, e o caso regional da formação para o mercado de trabalho numa província do país. A análise revelou a ausência de uma perspectiva de conjunto. As experiências sectoriais são muito centradas na estrutura interna dos sectores a que dizem respeito e não apresentam qualquer articulação com os desenvolvimentos de ordem geral. Isso leva a que se tornem manifestas as diferenças de perspectiva em matéria de adequação, pois os procedimentos de antecipação situam-se ao nível de instituições que concorrem entre si. Por enquanto, ainda não foram estabelecidos procedimentos ao nível do sistema.

Não há uma aferição regular da relação entre a oferta e a procura. Foi no âmbito do estudo que se empreendeu pela primeira vez uma análise sistemática dos indicadores de adequação e da sua aplicação à situação austríaca nos termos acima explicitados.

Uma abordagem regional inovadora da antecipação

Na Baixa Áustria, na proximidade de Viena, foi desenvolvida uma abordagem específica da antecipação a partir de uma iniciativa de coordenação do sector politécnico a nível regional.

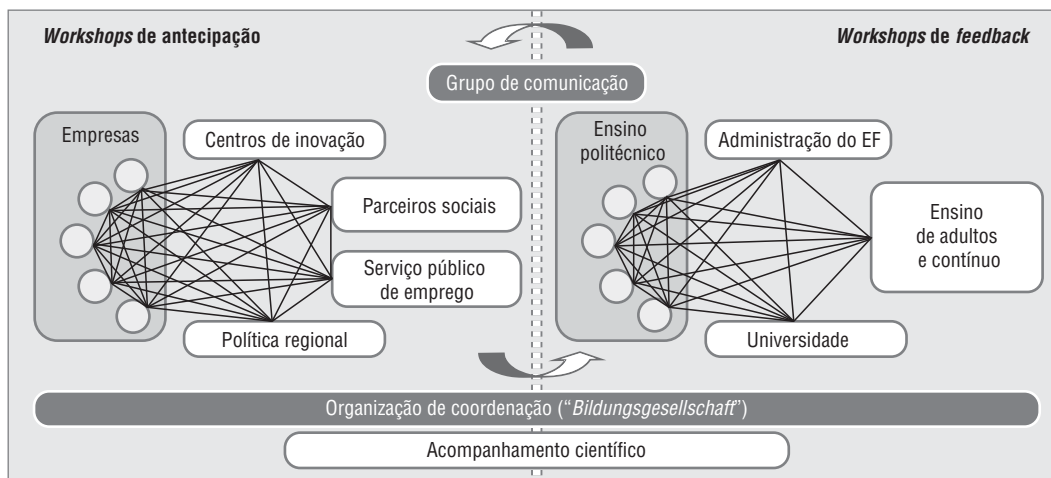
O processo teve início em 2000 com a elaboração de projecções regionais da evolução da oferta e da procura e de um cenário que tinha em vista identificar os principais factores de desenvolvimento educativo, segundo a percepção dos grandes intervenientes regionais. Depois de verificados a aceitação e o interesse que o projecto suscitava entre os intervenientes regionais, o mesmo foi levado à prática, com os objectivos de:

- desenvolver um mecanismo qualitativo de antecipação das necessidades de competências, a par da realização de actividades de análise prospectiva;
- criar um grupo de reflexão regional de intervenientes de sistemas de inovação em matéria de emprego;
- analisar questões relevantes numa óptica de conjugação da investigação e da prática;
- transmitir *feedback* aos institutos politécnicos e ao sistema regional de ensino e formação.

Foi criada uma estrutura (representada de forma sintética na Figura 7). Escolheu-se um conjunto de empresas estratégicas e debateu-se o modelo a adoptar com os participantes no processo. As suas actividades nucleares consistiam na promoção, duas vezes por ano, de “*workshops* de antecipação” sobre tópicos seleccionados com intervenientes das áreas do emprego/inovação, seguidos de “*workshops* de *feedback*” com os intervenientes do sector do ensino e formação. A preparação e o acompanhamento do processo cabiam à organização coordenadora, assessorada por consultores científicos. Os membros estavam ligados entre si por meio de uma platafor-

ma na Internet que lhes facultava o acesso a resultados e um fórum de discussão e troca de pontos de vista.

Figura 7: Estrutura do projecto de antecipação da Baixa Áustria



Foram seleccionadas cerca de 60 pessoas dos sectores indicados (dois terços das quais oriundas de empresas estratégicas de diferentes dimensões em sectores diferentes, representando cerca de 5 % da população empregada da região). Realizaram-se seis *workshops* de antecipação sobre necessidades de competências na área das TIC, cooperação entre as empresas e os estabelecimentos de ensino e formação, qualificações de importância estratégica, aprendizagem ao longo da vida, I&D e inovação, e competências profissionais especializadas. Desenvolveram-se definições e soluções a partir do ponto de vista dos diversos intervenientes.

Os participantes apreciaram os resultados, estando em curso trocas de experiências e um processo de constituição de uma comunidade. Os seminários de *feedback* com os prestadores de ensino e formação foram lançados depois de consolidados os *workshops* de antecipação. O estabelecimento de uma atmosfera de confiança é fundamental. O desenvolvimento da previsão da procura de aptidões e competências constituía uma preocupação dos agentes do sector educativo. A discussão da I&D e inovação pôs a nu problemas básicos de informação entre os vários intervenientes, e originou muitas propostas de melhoramento, por exemplo a de criação de uma base de informação acerca dos projectos de investigação das instituições da região.

O projecto pode ser visto como o primeiro passo para a construção de uma região de conhecimento, partindo-se da determinação das necessidades glo-

bais da economia em matéria de ensino e formação. Nessa determinação tem de ser tido em conta aquilo que os diferentes actores podem fazer eles próprios e aquilo que esperam dos estabelecimentos de ensino e de formação e dos responsáveis políticos. O trabalho de valorização das estruturas de I&D e de inovação da região é encarado como um primeiro projecto. Assim, o processo evolui no sentido do desenvolvimento de uma rede local de transmissão de modelos de práticas entre os diversos intervenientes, o tipo de região do conhecimento que serve de modelo ao projecto Cedra (Nyhan, 2005).

Conclusões

As actuais estratégias são demasiado imperfeitas para permitirem observar a qualidade da adequação em sistemas de EFP especializados. É possível, em contrapartida, tecer algumas considerações de ordem geral acerca da qualidade da adequação na Áustria. Uma estratégia de qualidade dirigida a melhorar a qualidade em matéria de adequação exige a definição de objectivos operacionais para os diferentes sectores de EFP. O nível de adequação da oferta à procura a que se aspira, e o enquadramento temporal são aspectos fundamentais na definição desses objectivos. Por exemplo, visa um dado programa a produtividade imediata em determinados locais de trabalho, ou prevê um período alargado de aprendizagem? Que elementos de um programa devem ter um carácter permanente e que outros elementos deverão ser actualizados a breve trecho? A formulação de objectivos desta natureza faculta referências para a avaliação dos progressos realizados.

Um resultado mais geral da formulação de objectivos seria a determinação do grau de generalidade ou especialização na análise da qualidade da adequação. Os níveis de escolaridade são um índice demasiado imperfeito para permitir avaliar a qualidade de adequação do EFP, mas a expectativa de uma correspondência unívoca entre um programa e uma categoria profissional – a famosa “analogia do piloto” de que fala Mark Blaug – não é realista. A especificação de uma meta menos ambiciosa de adequação conferiria aos objectivos em matéria de EFP e às decisões de investir num determinado grau de especialização de EFP uma clareza maior do que tem sido regra até aqui. Os objectivos dos programas de EFP devem ser explicitados de modo mais claro, por exemplo em termos do nível pretendido de adequação entre qualificações e empregos e do enquadramento temporal de utilização.

O conceito de antecipação das necessidades futuras foi definido no paradigma de prospectiva, definido como um processo social de gestão do conhecimento que conjuga o reconhecimento com a modelação e o processo de decisão. Esta actividade não se esgota na mera previsão. A integração do conhecimento informal dos actores e dos seus planos estratégicos no pro-

cesso é um elemento essencial da antecipação. Para a construção de um sistema de antecipação são necessários os seguintes elementos:

- conhecimento sobre o *status quo* da adequação;
- prospectiva sobre oferta, procura e adequação;
- um sistema exaustivo de partilha de conhecimento entre todos os actores-chave, incluindo a decisão sobre objectivos e a sua avaliação;
- mecanismos de acompanhamento do ciclo de qualidade;
- fluxos de comunicação inclusivos no sistema.

As experiências empreendidas na Áustria têm sido apontadas como exemplos de passos no sentido da construção de um sistema de antecipação mais completo.

A evolução futura em matéria de adequação da oferta de competências geradas pelo ensino e formação é fortemente condicionada pela tendência demográfica para o envelhecimento da população. A oferta de competências geradas pelo EFP inicial é afectada em termos de quantidade e volume de inscrições nos diversos programas. A relação entre as entradas no sistema e as saídas do mercado de trabalho, por via de aposentação, e a taxa de substituição carecem de uma análise mais alargada, que tenha em conta as transformações sectoriais e funcionais do emprego.

A curto prazo, o impacto global sobre o desempenho do mercado de trabalho – potencialmente, pelo menos – será maior no plano do EFPC do que no do EFPI, porque as entradas no mercado de trabalho a partir do EFPI são circunscritas a uma coorte etária por ano. O EFPC, potencialmente, dependendo das taxas de participação, pode ter um impacto imediato mais vasto nos fluxos e transacções no mercado de trabalho. A missão do EFPI consiste em assegurar a renovação do capital de recursos humanos de forma gradual, ano a ano. Uma inadequação estrutural permanente acarretaria problemas substanciais a médio e a longo prazo. A conjugação da dinâmica crescente de mutação da procura com o envelhecimento da população gera uma pressão redobrada em matéria de renovação das aptidões e competências.

A antecipação deve ter um papel central na política de adequação. A integração da adequação e da antecipação no ciclo da qualidade habilita-nos a fazer duas perguntas. De que modo pode a melhoria da adequação ser parte do ciclo de qualidade? Que papel pode caber à antecipação?

A qualidade no domínio da decisão política implica uma avaliação dos mecanismos de direcção e decisão política tendente à identificação das condições prévias necessárias à melhoria das práticas de adequação. A análise da prática de antecipação revelou a forma como os diferentes intervenientes se relacionam entre si. Uma estratégia de qualidade dirigida a melhorar a adequação requer em primeiro lugar a criação de um sistema de comunicação entre os intervenientes que produza e permita a circulação do co-

nhhecimento necessário à avaliação do *status quo*. Em segundo lugar, os intervenientes do sector do emprego têm de ter possibilidade de integrar o conhecimento informal e os planos de acção no processo. Em terceiro lugar, é imperioso garantir a utilização dos resultados do processo de prospectiva na tomada de decisões. Em quarto lugar, é essencial estabelecer um processo de acompanhamento regular da relação entre a oferta e a procura.

Paralelamente, poderia ainda consagrar-se a adequação como um objectivo específico em todo o ciclo de qualidade. Em cada estágio desenvolver-se-iam medidas apropriadas para o efeito (fonte de informação: aquisição e produção de informação; processo: disponibilização e distribuição de informação; produto: capacidade de resposta da oferta de EFP à procura; resultado: adaptação e inovação da oferta de EFP). Existem vários processos de actividades de antecipação similares aos da Áustria em diferentes níveis e áreas de sistemas de EFP. Tais actividades devem ser identificadas, interligadas entre si e dotadas do conhecimento e dos meios necessários.

Uma última palavra a respeito da complexidade da questão da adequação. Abordámos as diferentes perspectivas, da visão macroeconómica global à óptica das competências individuais, e a co-produção de competências nos diferentes sistemas de ensino e de formação, incluindo as empresas. Essas diferentes perspectivas encontram-se, em grande medida, dissociadas nos sistemas de ensino e de formação e na elaboração de políticas. Uma causa importante desta dissociação é, muitas vezes, associada a estruturas institucionais históricas. A antecipação e a prospectiva, e o desenvolvimento de uma compreensão adequada das inter-relações entre a oferta e a procura em todos os níveis e subsistemas entre os intervenientes, mediante a construção de um sistema de antecipação, com o concurso de conhecimento formal, podem contribuir para a integração dessas estruturas de EFP frequentemente fragmentadas. Quanto às duas abordagens ao problema da adequação, de flexibilidade e de especificidade, poderão encerrar menos diferenças do que à primeira vista possa parecer.

Referências bibliográficas

- Ashton, D. et al. *Work skills in Britain*. Oxford: SKOPE - Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance (Research report), 1999.
- Beduwe, C.; Espinasse, J.-M. *Certificates, skills and job market in Europe: a summary report of a comparative study conducted in Germany, Spain, France, Italy, the Netherlands, United Kingdom*. Actes des journées de La Ciotat, 18-21 septembre 1996. (CEREQ Document séminaires; 120), 1997.
- ECB – European Central Bank. *Labour market mismatches in Euro area countries*. Frankfurt: ECB, 2002.

- European Commission – DG Enterprise. *European competitiveness report 2002*. Luxembourg: Publications Office (SEC(2002)528), 2002.
- European Commission – DG Employment and Social Affairs. *Employment in Europe 2002*. Luxembourg: Publications Office, 2002. Available from Internet: http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/sep/employment_in_europe2002.pdf [cited 7.10.2005].
- Felstead, A.; Gallie, D.; Green, F. *Work skills in Britain 1986-2001*. Leicester: Centre for Labour Market Studies, 2002. Available from Internet: <http://www.skope.ox.ac.uk/WorkingPapers/Workskills%20in%20Britain.pdf> [cited 7.10.2005].
- Finegold, D.; Soskice, D. The failure of training in Britain: analysis and prescription. *Oxford Review of Economic Policy*, 1988 (Autumn), p. 21-51.
- Henkel, S.; Markowitsch, J. Analyse der Kommunikationsprozesse in vier Berufsbildungsteilsystemen. In Lassnigg, L.; Markowitsch, J. (eds). *Qualität durch Vorausschau*. Innsbruck-Wien: StudienVerlag, 2005, p. 31-75.
- Keenan, M.; Abbott, D.; Scapolo, F.; Zappacosta, M. *Mapping foresight competence in Europe: the Eurofore pilot project*. Seville: IPTS, 2003. (IPTS Technical report series, EUR 20755 EN). Available from Internet: <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/eur20755en.pdf> [cited 6.12.2007].
- Lassnigg, L. Projections of qualifications and occupations in Austria - Short-term approaches, macro perspective and emphasis on the supply side. In Neugart, M.; Schömann, K. (eds). *Forecasting labour markets in OECD countries: measuring and tackling mismatches*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2002, p. 240-282.
- Lassnigg, L. *Indicators for quality in VET: European experience: a report commissioned by Cedefop*. Vienna: IHS, 2003 (IHS Sociological series; 63). Available from Internet: <http://www.ihs.ac.at/publications/soc/rs63.pdf> [cited 10.3.2006].
- Lassnigg, L. To match or mismatch? The Austrian VET system on struggle with diverse and changing demand. In Gramlinger, F.; Hayward, G.; Ertl, H. (eds). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online: vocational and business education and training in Europe: qualifications and the world of work*, No 7, 2004. Available from Internet: http://www.bwpat.de/7eu/lassnigg_at_bwpat7.pdf [cited 7.10.2005].
- Lassnigg, L. Monitoring by statistical indicators. In Federal Ministry for Education, Science and Culture (ed.). *Quality in education and training. Cases of good practice in vocational education and training and higher education*, 2006, p. 59-74. Available from Internet: http://www.equi.at/pdf/report%20jqnc%20_10-04-2006__web.pdf [cited 4.12.2007].
- Lassnigg, L.; Markowitsch, J. (eds). *Qualität durch Vorausschau: Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung*. Innsbruck: StudienVerlag, 2004.

- Lassnigg, L.; Prenner, P.; Steiner, P. *Die Zukunft der österreichischen Qualifikations- und Berufslandschaft*. Vienna: Wissenschaftsverlag. (AMS report 9), 1999.
- Layard, R.; Nickell, S.; Jackman, R. *Unemployment: macroeconomic performance and the labour market*. Oxford: OUP, 1991.
- Lindley, R.M. Projections and institutions: the state of play in Britain. In Neugart, M.; Schömann, K. (eds). *Forecasting labour markets in OECD countries: measuring and tackling mismatches*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2002, p. 108-150.
- Markowitsch, J. et al. Forschungsgestützte Ansätze der Antizipation: Qualifikationsbedarfsanalysen in Österreich. In Lassnigg, L.; Markowitsch, J. (eds). *Qualität durch Vorausschau*. Innsbruck: StudienVerlag, 2005, p. 77-122.
- Nyhan, B. *Learning together for local cooperation in the learning region*. Paper presented at ECER, Dublin, 7-10 September 2005.
- Planas, J. et al. The skills market: dynamics and regulation. In Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. (eds). *Training in Europe: second report on vocational training research in Europe 2000: background report*. Luxembourg: Publications Office, Vol. 2, 2001, p. 313-381. (Cedefop Reference series).
- Psacharopoulos, G. Linking research, policy and practice. In Cedefop. *Identifying skill needs for the future. From research to policy and practice*. Luxembourg: Publications Office, p. 28-36. (Cedefop Reference series; 59), 2005.
- Rychen, D.S.; Salganik, L.H. (eds). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber, 2003.
- Shavit, Y.; Müller, W. *From school to work*. Oxford: Clarendon Press, 1998.
- Steiner, M. Qualitativ-praktische Aspekte der Antizipation. In Lassnigg, L.; Markowitsch, J. (eds). *Qualität durch Vorausschau*. Innsbruck: StudienVerlag, 2005, p. 123-178.
- Wolbers, M.H.J. Job mismatches and their labour market effects among school leavers in Europe. In Müller, W. et al. (eds). *Indicators on school-to-work transitions in Europe - Evaluation and analyses of the LFS 2000 Ad hoc module data on school-to-work transitions: indicator report*. Mannheim: MZES, 2002, p. 60-69. Available from Internet: http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/papers/LFS_indicator_report.pdf [cited 4.12.2007].

As formas de formação contínua na empresa: consequência das aceções societais?

Comparação entre a Áustria e a França

Julien Machado

Doutorando em Sociologia no Laboratório de Economia e Sociologia do Trabalho CNRS, Aix-en-Provence, França

RESUMO

Com base no inquérito CVTS-2, em que se estabelece que as entidades patronais austríacas e francesas declaram recorrer muito pouco às formações de tipo “não escolar” (formação em exercício, autoformação, rotação nos postos de trabalho ou ainda círculos de aprendizagem e de qualidade), o autor investiga as razões que estão na origem destas duas excepções europeias. Se bem que certas características institucionais e estruturais nacionais, comuns aos dois países, possam explicar este recurso específico à formação contínua, só parcialmente justificam as semelhanças existentes entre a Áustria e a França em matéria de práticas de formação. Tem assim interesse introduzir a dimensão cultural enquanto factor explicativo destes comportamentos. Pode, pois, ser proposta a hipótese de uma aceção societal para explicar as declarações das entidades patronais destes dois países.

Palavras-chave

Continuing vocational training, social approach, European comparison, portrayal of training, cultural approach to training.

Formação profissional contínua, abordagem societal, comparação europeia, representação da formação, abordagem cultural da formação.

Quer esteja em causa a harmonização, a cooperação, a comparação ou, mais especificamente, a intenção de elaborar um referencial comum, as problemáticas da educação estão já há vários anos no centro dos debates europeus. Um número especial da *Revista Europeia de Formação Profissional* (nº 32-2004) era já dedicado à história da formação profissional na Europa, ao passo que Jourdan (2005) reconstitui as etapas institucionais de “*le développement de cette politique communautaire depuis le Conseil de Lisbonne (2000): Copenhague (2002), Maastricht (2004) et prochainement Helsinki (2006)*” (o desenvolvimento desta política comunitária desde o Conselho de Lisboa (2000): Copenhaga (2002), Maastricht (2004) e, dentro em breve, Helsínquia (2006)) (p.167). Ora estes debates centram-se principalmente na formação profissional e muito menos numa outra dimensão da educação, a formação contínua. Jourdan (*op. cit.*) observa que um dos dossiers importantes abordados em Helsínquia em Dezembro de 2006 diz respeito ao projecto do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida, cuja principal dificuldade consiste no reconhecimento comum das competências e qualificações nos diferentes Estados-Membros. O autor considera, portanto, que é indispensável dispor de instrumentos comuns que sirvam de orientação. Contudo, a disponibilização de tais instrumentos pressupõe a existência prévia de uma concepção comum entre os diferentes países. Ora é este um dos primeiros problemas com que se confronta a intenção de empreender um projecto desse tipo. Demonstrar que as acepções societais estruturam as práticas de formação nas empresas europeias está no fulcro do presente documento, com base na constatação de Théry et al. (2002).

Efectivamente, os autores observavam que “*la formation tout au long de la vie reste(ait) à construire*” (resta(va) construir a formação ao longo da vida), pois as práticas de formação contínua são extremamente diversificadas. Ora uma das constatações que nos pareceu ser especialmente enigmática diz respeito aos tipos de formação a que as empresas dos diferentes países dizem ter recorrido no âmbito da formação contínua (também designada por aprendizagem ao longo da vida). No quadro 1 é apresentada a percentagem de empresas por país que dizem ter organizado pelo menos uma acção de formação, por tipos de formação.

Quadro 1: Percentagem de empresas por país que dizem ter recorrido a pelo menos um tipo de formação em 1999

País	Cursos e estágios de formação profissional e contínua (*)	Todos os outros tipos de formação	Diferença entre os tipos de formação escolar e não escolar	País	Cursos e estágios de formação profissional e contínua (*)	Todos os outros tipos de formação	Diferença entre os tipos de formação escolar e não escolar
Áustria	71 %	27 %	44	Itália	23 %	22 %	1
França	71 %	41 %	30	Alemanha	67 %	72 %	-5
Países Baixos	82 %	70 %	12	Grécia	9 %	15 %	-6
Noruega	81 %	75 %	6	Reino Unido	76 %	83 %	-7
Suécia	83 %	78 %	5				
Finlândia	75 %	72 %	3	Portugal	11 %	20 %	-9
Dinamarca	88 %	87 %	1	Irlanda	56 %	75 %	-19
Espanha	28 %	27 %	1	Bélgica	48 %	67 %	-19

(*) Ver caixa para as definições.

Fontes: Inquérito CVTS-2 do Eurostat.

As práticas de formação contínua na empresa são efectivamente muito divergentes de país para país. Os países do Sul da Europa (Espanha, Itália, Portugal e Grécia) caracterizam-se por um recurso relativamente reduzido das empresas à formação. As empresas destes países que declaram fazê-lo não ultrapassam os 36 % (Espanha). As empresas dos países do Norte da Europa, pelo seu lado, declaram ter recorrido à formação em percentagens muito mais elevadas, registando-se um mínimo na Bélgica, onde 70 % das empresas dizem ter organizado pelo menos uma acção de formação, e um máximo na Dinamarca, onde 96 % das empresas estão nesse caso.

A diferença de intensidade do recurso à formação entre estes dois grupos de países traduz utilizações diferentes, mas também, provavelmente, concepções diferentes da formação. Se os comportamentos das empresas gregas ou portuguesas se podem explicar pelo facto de o respectivo aparelho produtivo ser menos avançado do ponto de vista técnico e tecnológico, dado saber-se que esta é uma dimensão importante do recurso à formação (Géhin, 1989, Margirier 1991; Zamora, 2003), não é esse o caso da Espanha, ou o da Itália. Por essa razão, é especialmente difícil propor explicações únicas para as práticas divergentes das empresas em matéria de formação.

As empresas europeias divergem também no que se refere aos tipos de formação utilizados. O quadro 1 indica que podem ser diferenciados três grupos de países: aqueles onde predomina em grande medida a forma do estágio de formação (Áustria, França e Países Baixos); as nações cujas práticas acusam uma pequena diferença entre as duas formas de formação, com tendência para privilegiar as formas de estágio e de curso: é o caso da No-

ruega, da Suécia, da Finlândia, da Dinamarca, da Espanha e da Itália. E finalmente os países onde as empresas privilegiam maioritariamente “outras formas de formação”, tais como a Alemanha, a Grécia, o Reino Unido, Portugal e, ainda mais marcadamente, a Irlanda e a Bélgica. Perante estas diferenças, podemos falar de substitutividade ou de complementaridade entre tipos de formação. No caso dos países do primeiro e do terceiro grupo, trata-se de um processo de substitutividade e, no do segundo grupo, de complementaridade. No que a este ponto se refere, observe-se que este grupo é constituído por países escandinavos onde a educação de adultos está especialmente desenvolvida e institucionalizada, sendo acessível a grande parte da população. A Suécia é emblemática sob este ponto de vista, com uma percentagem tão importante de adultos como de estudantes nas universidades.

Entre os países onde predomina a substitutividade em benefício da forma do estágio, a Áustria e a França apresentam características específicas. Nestas duas nações há maiores diferenças entre a percentagem de empresas que realizaram acções de formação dos tipos “estágios e cursos” (71 %) e as que dizem ter realizado acções de formação “de outros tipos” (27 % e 41 %, respectivamente). Estes resultados são surpreendentes. Efectivamente, como se explica a existência de diferenças tão acentuadas entre as declarações? Quais são as particularidades destes dois países que podem explicar utilizações tão específicas da formação contínua, em comparação com os outros países europeus?

Ao investigar essas causas, aproximar-nos-emos das sugestões feitas por Greinert (2004), citando Georg (1997), para explicar as diferenças societais nas declarações das empresas em matéria de práticas de formação contínua: *“Georg considère que le modèle explicatif des différences nationales spécifiques dans la formation professionnelle des masses doit être élargi pour inclure les constellations des relations culturelles et fonctionnelles-structurelles prédominantes au sein d'une société, c'est-à-dire sa culture et sa structure”* (Georg considera que o modelo explicativo das diferenças nacionais específicas na formação profissional de massas deve ser alargado de modo a incluir as constelações de relações culturais e funcionais-estruturais predominantes no seio de uma sociedade, ou seja, a sua cultura e a sua estrutura) (Greinert, *op. cit.*, p.20). Nesta base, vamos procurar os elementos comuns das estruturas e culturas da Áustria e da França susceptíveis de explicar o recurso privilegiado das suas empresas à forma de formação contínua “estágio e curso”. Apresentaremos assim os resultados em duas partes. Na primeira, apoiada pelos dados do inquérito CVTS-2, verificaremos que certas especificidades institucionais e estruturais nacionais podem explicar as diferentes modalidades de recurso à formação contínua. Mas porque esta primeira dimensão só parcialmente explica as semelhanças entre a Áustria e a França, vamos introduzir na segunda parte a dimensão cultural. Trataremos assim os dois países em paralelo, tendo como contraponto as outras na-

ções europeias, em função da sua pertinência do ponto de vista do elemento abordado.

O inquérito CVTS-2

Os dados apresentados no presente artigo são extraídos do segundo inquérito europeu CVTS-2, efectuado por iniciativa do Eurostat, o serviço de estatística europeu. Este inquérito incide sobre a formação contínua financiada parcial ou totalmente pelas empresas em 1999 e dirigida aos seus trabalhadores. Abrange todos os países da União Europeia, bem como os países candidatos, ou seja, quase 25 países. A vertente francesa é da responsabilidade do Céreq e da DARES (*Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques*) do Ministério do Trabalho.

O CVTS-2 baseia-se num questionário normalizado apresentado às empresas do sector privado com mais de dez trabalhadores, à excepção das dos sectores da saúde e da agricultura. Permite analisar as modalidades de recurso à formação contínua e presta informações quantitativas sobre os estagiários, os volumes horários das acções de formação e os respectivos conteúdos e custos.

O inquérito incide preferencialmente nos “estágios e cursos”, ou seja, nas acções de formação ou de ensino profissional ministradas por docentes, leitores ou professores universitários, organizadas pelas empresas ou por um prestador externo durante um período de tempo previamente definido, mas que se não realizam no local de trabalho. Presta também informações sobre outros tipos de formação menos formalizados, tais como a autoformação, a formação em exercício, os colóquios ou seminários que têm por objectivo a formação ou ainda os círculos de aprendizagem e de qualidade, que designaremos aqui por “outros tipos de formação”, por oposição à formação sob a forma de estágios ou cursos.

A totalidade dos dados do inquérito, bem como os cálculos aqui apresentados, estão disponíveis no sítio Internet do Eurostat.

Elementos institucionais e estruturais que explicam parcialmente a tendência para privilegiar a forma do estágio

Ao considerar os efeitos das estruturas, abordaremos três aspectos que nos parecem ter consequências para as declarações das empresas: o grau de coacção institucional da política de financiamento da formação contínua, a dimensão das empresas e as possibilidades nacionais de externalização da formação contínua pelas empresas.

Importância do grau de coacção institucional e ligações com as declarações das empresas: uma relação especificamente francesa

Os condicionalismos institucionais podem estar na origem das diferenças entre os tipos de formação predominantes nos diferentes países europeus. Considerando o caso francês, Cam et al. (1995) chamavam a atenção para a importância das “exigências externas” no processo de formalização das acções de formação na empresa. A tese defendida pelos autores é que a imprecisão da definição legal de formação, por um lado, e o facto de se tratar de uma obrigação legal, por outro lado, são as razões que levam as empresas a considerar e registar apenas a utilização de certos tipos de formação. A consequência seria a sub/sobrevalorização de certas actividades de formação.

Nesta perspectiva, formulámos a hipótese de que os diferentes modos de organização dos sistemas de formação contínua podem traduzir graus de coacção diferentes, que estariam na origem de um maior ou menor grau de formalização das acções de formação. Ou seja, por outras palavras: quanto maior é o grau de coacção, maior será também o grau de formalização das acções de formação e, portanto, maior será a diferença registada entre as formações dos tipos do estágio ou curso e as outras formas de formação. Por consequência, a Áustria e a França seriam os países onde o modo de organização da formação contínua é mais coercivo.

Os dados que permitem “tipificar” o modo de organização do sistema de formação contínua são extraídos dos trabalhos de Aventur e Möbus (1998, 1999) e de Aventur et al. (1999). Estes autores identificam quatro tipos de organização possível do sistema de formação profissional contínua nos países da Europa. O primeiro é a obrigação de financiamento pelas entidades patronais: é o caso específico da França e da Grécia. No extremo oposto, temos o sistema de “livre escolha” das entidades patronais: é o caso da Alemanha, da Finlândia, da Suécia e de Portugal. Entre estes dois pólos situam-se outros dois modos de organização, o primeiro dos quais está próximo do conceito de “livre escolha” das entidades patronais. Neste sistema os Estados aplicam medidas de incentivo às práticas de formação contínua, tais como deduções fiscais: é o caso do Reino Unido, da Áustria e da Noruega. O segundo modo intermédio de organização da formação contínua está mais próximo da obrigação de financiamento. É um sistema de “condicionalismo limitado”, imposto às entidades patronais através das convenções colectivas. Na Itália, nos Países Baixos, na Dinamarca, na Bélgica, na Irlanda e em Espanha (acordos tripartidos) é aplicado este modo de organização do sistema de formação contínua. No quadro 2 é apresentado o cruzamento entre os modos de organização da política de formação e as declarações relativas às formas de formação contínua.

Quadro 2: Relação entre o grau de coacção do financiamento da formação contínua pelas empresas e as formas de utilização da formação contínua

	Obrigação de financiamento	Condicionalismo limitado	Livre escolha incentivada	Livre escolha
Forte predominância das formações de tipo estágio e curso	França	Países Baixos	Áustria	
Pouca diferença entre os tipos de formação, mas maioria de cursos e estágios		Dinamarca Espanha Itália	Noruega	Suécia Finlândia
Predominância de “outros tipos de formação”	Grécia	Irlanda Bélgica	Reino Unido	Portugal Alemanha

No que se refere à Áustria, a relação entre o grau de coacção e as declarações das empresas não é comprovada, uma vez que se trata de um país onde o financiamento e a organização da formação contínua se verificam em condições de “livre escolha incentivada”. O caso da França, pelo contrário, parece corroborar a hipótese de uma relação entre o grau de coacção e a formalização da formação. A obrigação de financiamento das empresas francesas pode ter como consequência que sejam privilegiadas as declarações no sentido de uma certa forma específica de formação contínua. Verdier (1990) recorda que a lei de 1971 assenta numa concepção muito formalizada da formação contínua: as acções devem ser executadas *“conformément à un programme qui, établi en fonction d'objectifs préalablement déterminés, précise les moyens pédagogiques et d'encadrement mis en œuvre et définit un dispositif permettant de suivre l'exécution de ce programme et d'en apprécier les résultats [...]”* (em conformidade com um programa estabelecido em função de objectivos previamente determinados, que especifica os meios pedagógicos e de enquadramento utilizados e que define um dispositivo que permite acompanhar a execução do programa e avaliar os respectivos resultados); o autor conclui que *“l'archétype est donc le stage se déroulant en dehors des lieux de production”* (o arquétipo é pois o estágio realizado fora do local de produção). Porém, em contrapartida, o caso dos outros países europeus não valida esta hipótese, pois a Bélgica ou a Grécia estão no pólo posto dos resultados previstos. Por essa razão, e mesmo que as declarações das empresas francesas sejam influenciadas pela obrigação legal (mantida na lei de Maio de 2004), o argumento não pode ser transposto para os outros países.

Efeito da dimensão das empresas e das possibilidades de externalização

Blumberger et al. (2000), que se interessam especificamente pelo caso da Áustria, propõem-nos explicações que justificam as práticas de formação contínua neste país: *“L’importance de la coopération avec les établissements de formation des adultes pour le développement des qualifications dans l’économie apparaît clairement si l’on sait que, parmi les deux millions de salariés des entreprises industrielles et commerciales, 52 % travaillent dans des entreprises employant moins de 50 personnes”* (a importância da cooperação com os estabelecimentos de formação de adultos para o desenvolvimento das qualificações na economia torna-se evidente quando constatamos que 52 % dos dois milhões de assalariados das empresas industriais e comerciais trabalham em empresas com menos de 50 trabalhadores) (p. 78). Nas suas conclusões, os autores sublinham o aspecto da cooperação entre as empresas austríacas e os estabelecimentos de formação de adultos, propondo-nos uma explicação para a predominância esmagadora das formas escolares de formação de adultos sobre as outras formas possíveis. As PME teriam assim à sua disposição um leque de organismos de formação especialmente extenso e organizado, o que facilitaria o recurso dos assalariados dessas empresas à formação contínua. Este leque de organismos facilitaria a externalização da formação contínua e, portanto, o recurso à forma do estágio de formação. Testaremos esta hipótese como resposta possível.

- *O efeito PME: um argumento a minimis para a Áustria*

Segundo Blumberger *et al.* (*op. cit.*) ou Aventur e Möbus (*op. cit.*), uma das características da Áustria seria o facto de o seu tecido produtivo ser composto por grande número de PME. O tamanho das empresas é efectivamente uma dimensão importante da intensidade do recurso à formação, verificando-se de forma recorrente um aumento do número de acções de formação (de todos os tipos) paralelo e proporcional ao da dimensão das empresas. Neste caso, uma vez que existe na Áustria uma percentagem importante de PME, neste país o recurso declarado à formação deveria ser inferior ao dos países europeus onde a percentagem de grandes empresas seria superior. A explicação privilegiada é que a estrutura das PME lhes não permite recorrer no mesmo grau do que as grandes empresas a medidas internas formalizadas de formação contínua. No quadro 3 é indicada a percentagem de assalariados que trabalhavam em 2002 em empresas de 10 a 49 assalariados, nos vários países europeus.

Quadro 3: Percentagem de empresas por país que declararam ter realizado pelo menos uma acção de formação em 1999

	Todos os tipos de formação profissional	Percentagem de assalariados que trabalhavam numa PME (*) em 2002		Todos os tipos de formação profissional	Percentagem de assalariados que trabalhavam numa PME (*) em 2002
Reino Unido	87 %	13 %	Bélgica	70 %	29 %
Países Baixos	88 %	17 %	Dinamarca	96 %	30 %
Irlanda	79 %	18 %	Noruega	86 %	31 %
Finlândia	82 %	22 %	Grécia	18 %	32 %
França	76 %	25 %	Itália	24 %	34 %
Suécia	91 %	25 %	Espanha	36 %	35 %
Alemanha	75 %	26 %	Portugal	22 %	41 %
Áustria	72 %	29 %	Média	66 %	28 %

(*) Empresa de 10 a 49 assalariados.

Fonte: Eurostat

A Áustria, com 29 % dos activos a trabalharem numa empresa de menos de 50 assalariados, situa-se a um nível ligeiramente superior ao da média europeia. Assim sendo, esta poderia constituir uma das explicações do recurso privilegiado à forma do estágio ou do curso de formação contínua, ainda que a percentagem não seja esmagadora. Em contrapartida, o argumento não se aplica ao caso da França, onde a percentagem de PME é inferior à média dos países aqui apresentados.

A hipótese de um efeito da dimensão das empresas sobre a forma de formação parece ser assim minimamente funcional no caso da Áustria, ainda que o não seja no dos outros países europeus. Efectivamente, os quatro países que ocupam os lugares de topo nesta classificação são os países do Sul da Europa, onde mais de 30 % dos activos são assalariados de uma PME. Como o vimos já, são países onde o recurso à formação é muito reduzido, em comparação com os outros países europeus. Exceptuando estes países do Sul da Europa, a Áustria está na vanguarda do grupo de países onde uma percentagem elevada de assalariados trabalham em PME e, paralelamente, onde a taxa de recurso à formação é elevada. Porém o facto de este grupo ser constituído pela Noruega, pela Dinamarca e pela Bélgica sugere que a relação causa-efeito entre a dimensão das empresas e o recurso a um tipo específico de formação é ténue. O quadro 1 demonstrava efectivamente que a diferença entre as formações escolares e não escolares era de -19 pon-

tos na Bélgica, para 1 ponto na Dinamarca e 6 pontos na Noruega. De acordo com a proposta de Blumberger *et al.* (*op. cit.*), a hipótese de um efeito de dimensão das empresas deve ser associada às possibilidades de externalização disponibilizadas às PME.

- *O efeito de externalização: um argumento mais comprovante no caso da França*

Recordemos brevemente que o recurso ao estágio pode ser relacionado com a especificidade dos organismos que oferecem actividades de formação contínua. A externalização da formação sugere que é privilegiado o recurso à forma escolar (estágio ou curso) da formação contínua, uma vez que são excluídas desta prática a autoformação, a formação em exercício ou a aprendizagem no posto de trabalho, para citarmos apenas estas formas. Com base nesta constatação, são indicadas no quadro 4 as empresas que organizaram em 1999 pelo menos uma acção de formação do tipo do estágio ou curso, por país. Estas formações na empresa podem ser de duas modalidades: internas ou externas. O total não corresponde a 100, pois a mesma empresa pode recorrer às duas formas, que não são mutuamente exclusivas.

Quadro 4: Percentagem de empresas que disponibilizaram cursos de formação profissional contínua (curso), por tipo de curso e por classe de dimensão, em 1999

Cursos internos			Cursos externos		
País	Percentagem da totalidade das empresas	Empresas de 10 a 49 assalariados	País	Percentagem da totalidade das empresas	Empresas de 10 a 49 assalariados
Espanha	33 %	25 %	Grécia	76 %	66 %
Países Baixos	32 %	26 %	Portugal	81 %	80 %
Bélgica	42 %	38 %	Itália	85 %	83 %
Finlândia	47 %	41 %	Reino Unido	89 %	87 %
França	49 %	42 %	Irlanda	88 %	89 %
Dinamarca	55 %	47 %	Alemanha	91 %	90 %
Portugal	55 %	48 %	Suécia	91 %	90 %
Irlanda	58 %	51 %	Espanha	92 %	92 %
Áustria	57 %	52 %	Noruega	93 %	92 %
Alemanha	59 %	53 %	Bélgica	93 %	93 %
Grécia	60 %	54 %	Finlândia	95 %	93 %
Noruega	60 %	55 %	França	95 %	94 %
Suécia	63 %	56 %	Dinamarca	95 %	95 %
Itália	64 %	60 %	Áustria	97 %	97 %
Reino Unido	68 %	62 %	Países Baixos	97 %	97 %
Média	53 %	47 %	Média	91 %	89 %

Fonte: Inquérito CVTS-2 do Eurostat.

Leitura: 57 % das empresas austríacas que recorreram em 1999 a formações do tipo do estágio declaram que organizaram pelo menos um estágio interno.

Este quadro indica-nos que as empresas austríacas declaram ter disponibilizado uma percentagem de cursos externos que é sem dúvida muito importante, nas que não difere das práticas em vigor noutros países. Em dez desses quinze países a percentagem de empresas é superior a 91 %. Afigura-se, portanto, que quando as empresas da Europa disponibilizam estágios aos seus assalariados, na grande maioria dos casos esses estágios são efectuados no exterior da empresa. A externalização sugerida pelos trabalhos atrás citados poderia ser facilitada pela organização da oferta de formação na Áustria, mas é também esse o caso em grande número de países. Como tal, não podemos dizer que se trate de uma característica distintiva da Áustria, e é-o tanto menos quanto as empresas austríacas se não distinguem por uma baixa taxa de realização de “cursos internos”, o que constituiria uma das consequências da externalização. Pelo contrário, essa taxa é inclusive su-

perior à média europeia neste domínio, o que significa que mesmo que seja verdade que a taxa de externalização é ligeiramente superior à dos outros países (à excepção dos Países Baixos), as formações do tipo do estágio realizam-se também nas empresas, numa percentagem muito superior à média europeia (57 % no caso das empresas austríacas, para uma média de 53 %). Por conseguinte, a dimensão das empresas não parece constituir um obstáculo, dado que 52 % das PME dizem ter organizado pelo menos uma formação do tipo “curso interno”.

As empresas francesas também se não caracterizam por uma externalização mais acentuada (apresentam semelhanças com as de nacionalidade austríaca), distinguindo-se, porém, por uma baixa taxa de internalização das formações, práticas que são ainda mais acentuadas no caso das PME. Portanto, a hipótese de um recurso privilegiado ao estágio como forma de formação contínua, em consequência da possibilidade (ou da necessidade) de externalização, parece-nos ser um argumento que se aplica de preferência às empresas francesas. Essa hipótese, que deveria constituir uma explicação no caso da Áustria, seria mais funcional no caso da França.

São estes os elementos estruturais comuns à Áustria e à França susceptíveis de explicar o recurso privilegiado das empresas ao estágio ou ao curso como formas de formação contínua. Contudo, alguns destes elementos aplicam-se melhor a um ou outro dos dois países. Portanto, voltar-nos-emos agora para uma perspectiva mais “cultural” destes elementos.

Uma mesma acepção formal da educação

Heikkinen (2004) observava muito justificadamente que é necessário apreender os modelos sociais de educação do ponto de vista histórico e conceptual para compreender os modos de funcionamento contemporâneos. É nesta dupla dimensão que entendemos a abordagem cultural que propomos. A Áustria e a França serão mais uma vez abordadas sucessivamente.

O “formalismo” austríaco na educação como explicação do recurso privilegiado das empresas aos estágios de formação

Se bem que em sentido estrito não seja abrangida pelo quadro legislativo, a formação contínua tem suscitado desde sempre o interesse dos agentes públicos austríacos, inicialmente no âmbito da educação de adultos, que surge no princípio do século XIX, impulsionada por grupos sociais como a Igreja, as associações patronais e sindicais e os partidos políticos, apesar de a Constituição federal se não referir explicitamente à formação dos adultos.

O sistema austríaco de formação contínua no seu conjunto foi elaborado com base no conceito da educação de adultos, mas também no da segunda oportunidade, tal como se estipula explicitamente no sistema de formação criado pelo Estado austríaco. A finalidade referida é a promoção social dos indivíduos, que passa pela obtenção de títulos que validem os níveis de formação adquiridos. Esta concepção da educação que está na base da organização e da construção do sistema de formação pode ter influenciado o pensamento dos cidadãos, de tal modo que o termo de formação é associado intuitivamente a uma prática específica, que assume a forma escolar, ou seja, o estágio e o curso. Por outras palavras, far-se-ia sentir um efeito de concepção (representação) da formação devido ao qual uma parte importante dos actos de formação não é necessariamente considerada como tal pelos agentes da sociedade austríaca ou, pelo menos, é sistematicamente privilegiada uma forma mais formalizada.

A hipótese de uma sobre-representação das formações do tipo do estágio surge na análise do sistema austríaco efectuada por Bjørnåvold (Cedefop, 2000). Segundo este autor, em comparação com outros países europeus esta nação tem dificuldade em participar no debate sobre o reconhecimento das formações não formais. Entre as razões referidas, há quatro que nos parecem fundamentais: o papel e o funcionamento do sistema de formação inicial, que é extremamente formalizado; um efeito de especialização muito acentuado, que se traduz em perfis profissionais muito restritivos; um sistema muito hierarquizado, em que não existem “unidades capitalizáveis”, o que tem como resultado que as formações que não foram concluídas não são reconhecidas; e, finalmente, o carácter especializado do sistema de formação, que tem por consequência um “bloqueamento profissional” que complica muito as transições horizontais ou verticais.

A exemplo do autor, podemos retomar as conclusões dos parceiros sociais (Cedefop; Mayer *et al.* 1999), nomeadamente as do representante das entidades patronais, que se exprime nos seguintes termos: *“Je regrette de devoir dire que nous sommes de grands formalistes et que nous prenons comme point de départ que tout ce qui n'est pas certifié n'est pas formellement appris et, par conséquent, n'existe pas”* (lamento dizê-lo, mas somos grandes formalistas e partimos do princípio de que tudo o que não é certificado não é aprendido formalmente e, por consequência, não existe) (p.67). As causas de o reconhecimento das competências parciais e não formais não ser tido em conta relacionar-se-iam, portanto, com *“la hauteur et la légitimité du système de formation initiale”* (o nível e a legitimidade do sistema de formação inicial) (p.67). As conclusões destes trabalhos confirmam as nossas afirmações, fornecendo um elemento explicativo do forte recurso das empresas às formações do tipo do estágio. A organização, a legitimidade, o “nível” do sistema de ensino austríaco e, portanto, o seu formalismo ultrapassaria as

fronteiras do ensino inicial, estendendo-se à formação contínua. Este ponto de vista é totalmente coerente com os dados relativos às práticas das empresas austríacas (elevada percentagem de cursos internos e externos).

Porém, esta formalização tem consequências para a representação da formação. Efectivamente, as práticas de formação, que são o produto de uma representação específica da formação, contribuem, por seu turno, para a identificação de uma certa forma de formação. Aplicando esta tese às nossas afirmações, a formalização da formação (inicial e contínua) na Áustria poderia estar na origem de práticas voltadas exclusivamente para as formações formais, excluindo todas as que não partilham destas características. As declarações das empresas ecoariam uma concepção específica da formação, uma concepção escolar da educação. Por efeito de um hábito associado a uma concepção societal, o estágio seria a forma de formação privilegiada, em detrimento, por exemplo, da formação em exercício. Ora vamos constatar a existência de um processo semelhante em França.

A formação contínua “à francesa”: herança de uma concepção escolar da educação

A formação contínua em França foi concebida com base na ideia da promoção social e no âmbito da “segunda oportunidade” (Dubar 2000, 1999a...), como foi também o caso na Áustria. Os trabalhos de Tanguy (2001) permitem compreender que a formação contínua foi *“l’objet d’une représentation publique, celle d’un bien commun, puisqu’elle est tout à la fois: un moyen de développer l’adaptabilité dans un cadre professionnel (dans l’intérêt des entreprises), un moyen de promotion et de mobilité professionnelle (dans l’intérêt des salariés), un moyen de dynamiser l’économie (dans l’intérêt national)”* (objecto de uma representação pública, como um bem comum, uma vez que é simultaneamente um meio de desenvolvimento da adaptabilidade no quadro profissional (no interesse das empresas), um meio de promoção e de mobilidade profissional (no interesse dos trabalhadores) e um meio de dinamização da economia (no interesse nacional)). Como o observa o autor, *“c’est au terme d’un travail de persuasion que l’idée de formation en tant que synonyme de bien universel a fini par être partagée”* (foi após um trabalho de persuasão que a ideia da formação como sinónimo de bem universal acabou por ser perflhada). De resto, os trabalhos de Dubar (1999b) vão também nesse sentido, especificando embora que a concepção francesa da formação continua a obedecer a um modelo *“qui privilégie systématiquement la formation initiale sur la formation continue, la formation scolaire sur les autres formes d’apprentissage et l’action de l’État sur les innovations sociales concrètes”* (que privilegia sistematicamente a formação inicial em detrimento da formação contínua, a formação escolar em detrimento de outras formas de aprendizagem e a acção do Estado em detrimento das inovações sociais concretas).

Se definirmos a forma escolar da educação a partir dos critérios considerados por Fusulier e Maroy (1994) (com base numa definição proposta por Perrenoud, 1990) como um contrato didáctico entre um formador e um formando e uma prática social distinta e separada de outras práticas sociais, é possível evidenciar que a partir do momento em que o sistema educativo francês negligenciou uma dessas duas características, esse ramo do ensino ficou desvalorizado em proveito de uma forma mais “pura”. Especificamente, foi esse o caso do ensino profissional.

Nesse segmento do sistema de ensino francês, criam-se laços mais ou menos intensos entre a esfera educativa e a esfera profissional. A aprendizagem ou a formação em alternância, que constituem uma das componentes deste tipo de ensino, baseiam-se em estágios na empresa, ao contrário das práticas em vigor no ensino geral. Nesse caso deixa de haver distinção entre a esfera educativa e a esfera profissional. A este respeito, Géhin e Méhaut (1993) sublinham que em França a formação profissional teve um estatuto social e económico muito desvalorizado: *“Les orientations s’y faisaient sur une base négative d’échec dans la voie longue; la voie courte ne permettait que très difficilement de réintégrer ensuite des études longues; les enfants des catégories sociales élevées étaient quasiment absents de ces filières”*. (A orientação fazia-se a partir de uma base negativa de fracasso no ensino secundário formal; o ensino secundário profissionalizante dificilmente permitia a reintegração posterior no ensino formal; os alunos provenientes das camadas sociais elevadas raramente se incluíam nessas opções). Do mesmo modo, estes autores salientam o facto de que a aprendizagem se limitava a determinados sectores de actividade (construção civil, hotelaria, cabeleireiros....) essencialmente constituídos por pequenas empresas. A aprendizagem surge como uma *“filière minoritaire et marginale au sein d’un système de formation professionnelle dominé par la forme scolaire”* (opção minoritária e marginal num sistema de formação profissional dominado pela forma escolar), o que os trabalhos de Tanguy (1991) ou Verdier (1997) tendem igualmente a evidenciar. Portanto, a partir do momento em que o ensino em França se divorciou da forma escolar inicial, esse sector da educação ficou desvalorizado.

Tal como na Áustria, há uma aceção francesa da educação que privilegia a forma escolar em detrimento das outras formas de educação. Em consequência, é perfeitamente plausível que essa representação específica esteja presente nas práticas formativas pós-escolares. Portanto, o facto que nestes dois países as empresas privilegiem as formas escolares de educação está relacionado tanto com os elementos estruturais específicos de cada um deles (graus de coacção, dimensão das empresas e possibilidades de externalização), como com os elementos culturais comuns às duas nações. A este propósito, a aceção da educação enquanto característica societal é um dos elementos fundamentais que explica não só a predominância das formas

do estágio e do curso nas práticas de formação, mas também sugere claramente que está a ser criado um princípio de sub-representação das outras formas. Portanto tendemos para a ideia de uma representação escolar da formação que reduziria o acto formativo a essa única forma, remetendo ao silêncio as outras práticas. Vamos constatar que assim que o questionário sobre as práticas educativas pós-escolares alarga o leque da formação, aumenta também o número de declarações relativas às “outras formas” de educação.

Declarações proporcionais à “amplitude” da aceção de formação

A comparação entre quatro inquéritos diferentes sobre as práticas de formação é interessante, porque permite evidenciar que quanto mais ampla for a aceção da formação, tanto mais os inquiridos declaram práticas de formação não escolares. Segundo as respostas ao inquérito FQP93 ⁽¹⁾, as formações de tipo não escolar são inexistentes, visto que não fazem parte do questionário. Em contrapartida, na Formação Contínua 2000 ⁽²⁾, 19,4 % dos formados declaram ter frequentado uma FEST ⁽³⁾ e 5,5 % ter feito uma autoformação, ou seja um total de 24,9 %, entre Janeiro de 1999 e Março de 2000. Relativamente ao primeiro inquérito, “surtem” cerca de 25 % de formações. O inquérito CVTS-2 revela que 41 % das empresas francesas declaram ter recorrido pelo menos uma vez a “outro tipo de formação” em 1999. Por último, referiremos o inquérito Eurostat “Life Long Learning 2003” que, ao estabelecer uma distinção entre as formações informais ⁽⁴⁾ e as outras formações, revela que 53,8 % dos trabalhadores franceses declaram ter beneficiado pelo menos de uma formação informal durante o ano de 2003. Evidentemente que é difícil estabelecer uma comparação entre estes inquéritos, visto que não dizem respeito às mesmas populações, mas não deixa de ser verdade que, num lapso de tempo relativamente curto, o alargamento da aceção de formação nos questionários remete para uma perspectiva mais ampla das práticas formativas.

A situação em França é análoga à da Áustria, visto que, sempre segundo o “Life Long Learning 2003”, 82,2 % dos assalariados austríacos declaram ter seguido uma formação informal durante esse período. Observe-se que, há alguns anos atrás, as entidades patronais tinham declarado ter implementado, em 27 % dos casos, “outros tipos de formação” diferentes da forma estágio ou curso, em 1999.

⁽¹⁾ Inquérito “Formation Qualification Professionnelle” (Formação Qualificação Profissional) de 1993.

⁽²⁾ FC 2000 é um inquérito complementar ao inquérito sobre o emprego centrado especificamente no esclarecimento das práticas de formação contínua individual em França.

⁽³⁾ “Formation en situation de travail” (Formação em exercício).

⁽⁴⁾ Aprendizagem decorrente de circunstâncias fortuitas ou relacionada com as actividades da vida quotidiana.

Portanto, partindo de uma abordagem baseada nas aceções societais, podemos propor uma hipótese que explica as diferenças nas declarações das entidades patronais (CVTS-2) e dos assalariados (*Life Long Learning* 2003). Poder-se-ia tratar de uma falta de abertura do leque da formação no inquérito CVTS-2 junto de um grupo (as entidades patronais) frequentemente obrigado a respeitar um modelo “formal” de formação contínua, dois “parâmetros” que estão ausentes do inquérito aos assalariados “*Life Long Learning* 2003”.

Finalmente, poderíamos sugerir que os próximos inquéritos sobre as práticas de formação das entidades patronais beneficiem de um alargamento do leque da formação, como aconteceu com os assalariados do “*Life Long Learning* 2003”. Só então será possível avaliar o desfasamento provável entre as declarações das entidades patronais e as dos assalariados, o que, por sua vez, permitirá efectuar uma avaliação inegavelmente mais correcta das diferentes aceções da formação. De acordo com Jourdan (*op. cit.*), que recomenda a elaboração de um referencial comum de competências nos países membros da comunidade europeia, poderíamos defender a implementação de um referencial comum de actos de formação no âmbito dos inquéritos sobre este tema.

Não podemos concluir sem assinalar as limitações de uma abordagem quantitativa como a que acabamos de apresentar. Consequentemente, o recurso, diríamos clássico, a abordagens mais qualitativas parece ser indispensável: os inquéritos a partir de entrevistas proporcionam aos entrevistados a oportunidade de introduzir representações mais variadas da formação, permitindo também o confronto de representações diferentes da formação entre os agentes da empresa. Aceções diferentes poderiam explicar assim a falta de “apetência” por parte de alguns assalariados pelas formações propostas pela empresa em que trabalham.

Referências bibliográficas

- Aventur, F.; Möbus M. (ed.). *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*, édition enrichie, Magnard-Vuibert-Multimédia, 1999.
- Aventur F.; Campo C.; Möbus M. Les facteurs de développement de la formation continue dans l'Europe des quinze, *Bref Céreq*, n°150, Fevereiro de 1999.
- Aventur F.; Möbus M. (ed.). *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*, Magnard-Vuibert-Multimédia, Março de 1998.
- Aventur et al. Les activités des organismes de formation continue, *Bref Céreq* n°115, Dezembro de 1995.

- Bentabet E.; Trouvé P. Les très petites entreprises. Pratiques et représentations de la formation continue, *Bref Céreq* n°123, Setembro de 1996.
- Bentabet et al. Pratiques et représentations de la formation professionnelle dans les très petites entreprises, *Documents Céreq*, Fevereiro de 1997.
- Blumberger et al. *Le système de formation professionnelle en Autriche*, Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2000.
- Cam, P.; Chambrier, L.; Favennec, F. *Les politiques de formation professionnelle continue dans l'entreprise*, Université de Nantes, faculté de Droit et des Sciences politiques, Commissariat général du Plan, França, 1995.
- Cedefop; Bjørnåvold, J. *Assurer la transparence des compétences, Identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2000.
- Cedefop; Mayer, K.; Jerome G.; Lassning, L. *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen und nicht formellen Lernprozessen-Österreich*, documento de trabalho não publicado. Salónica, 1999.
- Dubar, C. De la deuxième chance au co-investissement: une brève histoire de la promotion sociale (1959-1993), in Dubar, C.; Gadéa, C. (eds.), *La promotion sociale en France*, Presses Universitaires Septentrion, 1999a.
- Dubar, C. Pour une approche compréhensive de la promotion sociale, in C.Dubar et C. Gadéa (eds.), *La promotion sociale en France*, Presses Universitaires Septentrion, 1999b.
- Dubar, C.; Podevin, G. Formation et promotion en France depuis vingt ans, *Bref Céreq*, n°59, 1990.
- Eurostat. *Concepts et définitions pour l'EFPC2*, édition 1999.
- Fournier, C.; Lambert M.; Perez C. *Les Français et la formation continue, statistiques sur la diversité des pratiques*, Document Céreq, n°169, série observatoire, Novembro de 2002.
- Fusulier, B.; Maroy C. *Modernisation des entreprises et formation des salariés*, Programme de recherche en sciences sociales, Organisation de l'entreprise, Services fédéraux des Affaires Scientifiques et culturelles, Louvain-La-Neuve, 1994.
- Géhin, J.P.; Méhaut, P. *Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, Coll. Pour l'emploi, ed. L'Harmattan, Paris, 1993.
- Géhin, J.P. L'évolution de la formation continue dans les secteurs d'activité (1973-1985), *Formation Emploi*, n°25, 1989.
- Greinert, W.D. "Sistemas" de formação profissional europeus – algumas reflexões sobre o contexto teórico da sua evolução histórica, *Revista Europeia de Formação Profissional*, n° 32, 2004.

- Heikkinen, A. Modelos, paradigmas ou culturas do ensino profissional, *Revista Europeia de Formação Profissional*, n° 32, 2004.
- Jourdan, H. Lisbonne, Copenhague, Maastricht, Helsinki..., des étapes sur le chemin de la formation professionnelle en Europe, *Éducation Permanente*, n°165, Dezembro de 2005.
- Margirier, G. La place de la formation dans le changement technique, *Formation-Emploi* n°34, 1991.
- Perrenoud, P. Quelques traits distincts de la forme scolaire, *document de travail*, Genebra, 1990.
- Revista Europeia de Formação Profissional*. Uma história da formação profissional na Europa: da divergência à convergência, n°32, 2004.
- Steiner, K. Endbericht Österreich: "Bestandsaufnahme zur Ausbildungssituation in Österreich" in *Profils professionnels, formation et pratiques des tuteurs en entreprise - Allemagne, Autriche, Espagne, France*, Enquête-Analyse Léonardo pilotée par Françoise Gérard, Centre INFFO, 1997.
- Tanguy, L. Les promoteurs de la formation en entreprise (1945-1971), *Travail et Emploi*, n° 86, 2001.
- Tanguy, L. Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France? *La Documentation Française*, Paris, 1991.
- Théry, M.; Rousset, P.; Zygmunt, C. L'Europe de la formation tout au long de la vie reste à construire. *Bref Céreq* n°187, 2002.
- Verdier, É. L'insertion des jeunes "à la française": vers un ajustement structurel?, *Travail et Emploi*, n°69, 1997.
- Verdier, É. L'efficacité de la formation continue dans les PME, *Sociologie du travail*, n°3, pp. 295-320, 1990.
- Zamora, P. Changements organisationnels, technologique et pratiques de formation dans les entreprises industrielles, Journées des 4 et 5 décembre 2003 organisées par le Centre d'Études de l'Emploi, 2003.

Como funcionar com valores culturais empresariais diferentes e convergentes na Europa?

Asta Savanevičienė

Professor associado na Faculdade de Tecnologia, Economia e Gestão da Universidade de Kaunas, Lituânia

Gerhard Stark

Chefe de projecto de consultoria e avaliação científicas.

Director executivo do ISOB Institut für sozialwissenschaftliche Beratung GmbH, Wenzenbach/Regensburg, Alemanha

Palavras-chave

Leonardo da Vinci, comparative analysis, cultural environment; management attitude, labour relations, small medium enterprise.

Leonardo da Vinci, comparative analysis, multicultural environment, management attitude, labour relations, small medium enterprise

RESUMO

A rápida evolução do modo como as empresas internacionais cooperam entre si suscita muitos problemas, quando os parceiros empresariais assumem atitudes, aspirações e comportamentos moldados nos respectivos ambientes culturais. Os parceiros empresariais não têm, frequentemente, em conta as tradições de gestão e os sistemas dos valores dos países onde estabelecem a sua actividade. O desenvolvimento empresarial está muito dependente da sensibilidade cultural, que exige um conhecimento dos valores culturais e daquilo que os distingue, no que respeita à cooperação internacional.

O artigo apresenta uma análise comparativa dos valores culturais empresariais em quatro países europeus (Grécia, Espanha, Lituânia e Áustria). Baseia-se nos resultados do projecto-piloto “Metodologia de formação em matéria de valores empresariais transculturais europeus” do programa Leonardo da Vinci (N.º LT/03/B/F/PP-171000).

Introdução

Os valores culturais são as características de um desenvolvimento das empresas a longo prazo, incluindo a forma como o pessoal encara as suas funções, as suas soluções, os colegas, a gestão da empresa, bem como as suas reacções e atitudes face aos acontecimentos e à expansão. A diferenciação cultural causa frequentes mal-entendidos na cooperação internacional (Czinkota, Ronkainen e Moffett, 2003; Sørderberg e Holden, 2002; Lewis, 2002; Krieger, 2001; Mathur, Zhang e Neelankavil, 2001; Kreikebaum, 1998; Jewell, 1998). As diferenças transculturais devem-se não só às especificidades nacionais, mas também às diferentes histórias e sistemas económicos dos países. Todos estes factores influenciam os princípios de organização da actividade empresarial e constituem valores e imperativos culturais heterogéneos. Jackson afirma que a Europa, sobretudo quando comparada com o Japão e os EUA, revela valores culturais diferentes e divergentes na actividade empresarial. Em nenhuma outra região do mundo coexistem tantas histórias, culturas e línguas diferentes num espaço relativamente tão pequeno (Jackson, 2002). Na União Europeia não há uma identidade nacional, nem uma língua ou uma cultura comuns. Durante mais de 70 anos existiram dois sistemas económicos totalmente diferentes, com valores culturais desiguais.

O presente artigo apresenta uma análise comparativa dos valores culturais empresariais em quatro países europeus (Áustria, Grécia, Espanha e Lituânia). O primeiro capítulo expõe um modelo teórico dos valores culturais empresariais existentes na Europa. O segundo descreve a metodologia de investigação usada no inquérito e na análise. O terceiro apresenta os resultados mais importantes da análise comparativa, e o último capítulo debate as possibilidades de resolver os problemas colocados pelos diferentes valores culturais empresariais.

1. Modelo teórico dos valores culturais empresariais

A cultura organizacional é um fenómeno multifacetado, envolvendo diversos aspectos, que não é possível abarcar na totalidade. Contudo, vale a pena tentar escolher os aspectos principais, concentrando-nos, desse modo, nos principais valores culturais das empresas. O modelo dos valores culturais empresariais foi desenvolvido a partir de uma investigação teórica e empírica assente em dois princípios:

- (1) As dimensões seleccionadas representam as diferenças culturais mais evidentes mencionadas nas tipologias da cultura organizacional.
- (2) A distinção das polaridades é realizada através da análise das suas especificidades e não da comparação entre os diferentes aspectos.

As dimensões do modelo ⁽¹⁾

Os valores culturais são, sobretudo, apresentados como pares de dimensões ou pólos.

Ao avaliar a importância do factor humano, surge o dilema da *orientação para o relacionamento ou para a eficiência empresarial*. Kotter e Heskett (1992) sustentam que, numa cultura orientada para a eficiência empresarial, se dá atenção principalmente às tarefas. Os elementos básicos são um trabalho eficiente e o cumprimento dos objectivos e das tarefas. Numa cultura orientada para o relacionamento entre as pessoas, não é só o desempenho das tarefas que tem importância, mas também a qualidade de vida e as relações humanas existentes na organização. A maioria dos cientistas considera que uma cultura centrada na eficiência empresarial é orientada para os resultados. Não negam nem acentuam a importância das relações. Tendo formulado a tipologia da cultura orientada para a criação de mais-valias, Pümpin, Kobi e Wüthrich (1983) fazem notar que a orientação para os resultados exige ambição, intensidade de trabalho, esforço e dedicação, sendo que esta última condiciona o êxito de uma empresa (Kutscher, 2002).

Podem encontrar-se manifestações destes aspectos na tipologia cultural de Cameron e Quinn (1999), segundo a qual o relacionamento é o factor mais importante numa cultura tribal, enquanto numa cultura mercantil é a orientação para os resultados que predomina.

Schein (1992) defende que, no desenvolvimento das competências organizacionais transculturais, a aprendizagem é muito importante, uma vez que incide tanto sobre a eficiência empresarial (desejo de aprendizagem) como sobre os relacionamentos (tolerância para com as outras culturas). Observa também que, num ambiente estável, a orientação para a eficiência empresarial é muito mais segura, porque se realçam as tarefas e os resultados. Porém, num ambiente dinâmico, com consideráveis interações tecnológicas e de outro tipo, as relações devem ser mais valorizadas, pois estão na origem da confiança e da cooperação, sendo esta última essencial para resolver problemas complexos. Schein afirma que, por vezes, é difícil executar as tarefas e procurar obter bons resultados se não tiverem sido estabelecidos os relacionamentos adequados.

Globalmente, ambos os perfis são importantes e não necessariamente contraditórios. A criação de valor e o esforço para a obtenção de lucro são indissociáveis da própria natureza das empresas, e a orientação para os relacionamentos pode ser encarada como uma condição suplementar, muito importante, para garantir a eficácia da organização.

⁽¹⁾ O modelo teórico dos valores culturais empresariais é descrito em pormenor por Savanevičienė (2002, 2004).

Até à data, a questão da opção entre *orientação para o colectivismo ou orientação para o individualismo* não teve resposta, porque as respostas dependem da situação. Trompenaars (1993) sublinha que não se trata de um aspecto dicotómico, uma vez que tanto o individualismo como o colectivismo podem ser considerados em paralelo.

Hofstede (2000) foi o primeiro a entender o individualismo como uma independência emocional relativamente à organização, que dá prioridade aos objectivos e soluções individuais. Trompenaars (1993, 1997) caracteriza o individualismo como a aspiração à liberdade e à responsabilidade.

Não obstante esta diversidade, foram criadas algumas orientações relativas ao desenvolvimento cultural. Hofstede (2000) considera que, nos países de cultura individualista, a grande mobilidade e consciência dos trabalhadores condicionam a eficácia organizacional. Pümpin, Kobi e Wüthrich (1983) realçam a orientação para a empresa como uma expressão da identificação com a empresa, o trabalho de grupo e a tolerância mútua (em Kutscher, 2002).

Bleicher (1992) considera que as culturas baseadas na personalidade são culturas “de perspectiva”. A personalidade é o principal motor da empresa em condições de concorrência em que é o mérito individual de cada trabalhador que é reconhecido e as competências e responsabilidades são claramente definidas. A cultura colectiva (em que a empresa é percebida através da dependência que dela têm os trabalhadores, todos contribuem segundo as suas possibilidades e prevalecem a responsabilidade colectiva e a avaliação indirecta) é considerada ineficiente em resultado da tendência para a despersonalização.

Vários investigadores abordam a questão da *orientação para a formalidade ou para a cooperação* como uma característica da cultura organizacional (Hofstede, 2000; Cameron e Quinn, 1999; Kotter e Heskett, 1992; Trompenaars, 1993, 1997). Segundo Hofstede (2004), evitar a incerteza é uma característica cultural. Uma organização pode ser caracterizada como uma estrutura que possui um número considerável de regras escritas.

Muitas vezes, considera-se que os perfis das dimensões culturais das organizações estão orientados para a universalidade ou para a especificidade. Kotter e Heskett (1992) entendem a universalidade como a ênfase nas regras abstractas e sublinham a possibilidade de aplicar soluções e métodos universais em diferentes situações. A especificidade é caracterizada como um enfoque nas relações, procurando-se soluções individuais em situações novas. Trompenaars (1993, 1997) considera que os apoiantes da universalidade utilizam o lema: “Não desejamos o caos e não queremos recusar a gestão centralizada”, ao passo que os porta-vozes da especificidade declaram “Não queremos burocracia e estagnação”. A investigação revelou que a Grã-Bretanha, a Alemanha, a Suíça e a Áustria são os países da universalidade, enquanto a Rússia é o país da especificidade. A necessidade de forma-

lização parece ser diferentemente encarada na Europa Oriental e na Europa Ocidental. Trompenaars (1993, 1997) sustenta que é importante uma gestão centralizada, com liberdade de acção suficiente.

Cameron e Quinn (1999) denominam a cultura orientada para as formalidades “cultura hierárquica” e identificam-na com a burocracia de Weber. É a cultura em que toda a organização está ligada a regras formais e a uma política oficial, os locais de trabalho são muito formalizados e existem procedimentos que regulam as actividades dos trabalhadores e o cumprimento dos planos. Este tipo de cultura adequava-se às organizações inseridas num ambiente estável.

Num ambiente dinâmico, porém, um dos factores mais importantes para garantir um trabalho organizacional eficaz é a gestão dos fluxos de informação. Bleicher (1992) observa que as formas de transmissão da informação não normalizadas, mas situacionais são mais orientadas para o objectivo. Este autor considera que as formalidades orientadas para a organização são oportunistas, ou seja, buscam regras e leis que garantam a segurança desta. No entanto, essa organização não é compatível com a realidade contemporânea. A investigação empírica mostra que, mesmo nas condições actuais, há tendência para surgirem formalidades nas empresas (Cameron e Quinn, 1999).

Hofstede (2000) foi o primeiro autor a referir o problema da *cooperação entre o chefe e o subordinado* versus *gestão autocrática* e a introduzir o conceito de distância da autoridade. Hofstede realça as características da cultura orientada para a cooperação entre chefe e subordinado: descentralização, estrutura hierárquica simples, com poucas chefias, diferenças salariais pouco significativas, trabalhadores muito qualificados nos níveis hierárquicos inferiores e inexistência de diferenças de estatuto entre trabalhadores de “colarinho branco” e de “colarinho azul”. A investigação de Hofstede provou que na Europa prevalece a cultura orientada para a cooperação entre o chefe e o trabalhador (indicador de nível de distância da autoridade baixo).

Pümpin, Kobi e Wüthrich (1983), na sua tipologia cultural, sublinham que a orientação para os subordinados expressa confiança, cooperação e comunicação mútua (em Kutscher, 2002).

Bleicher (1992) destaca dois perfis de gestão – a cultura dos empresários e a cultura tecnocrática – que correspondem à cultura orientada para a cooperação entre chefe e subordinados e à gestão autocrática. A cultura tecnocrática caracteriza-se por se direccionar para os métodos, os meios e a subordinação. A cultura empresarial é entendida como liderança e orientação para os subordinados. Os resultados da investigação de Hagemann (2000) sobre as empresas mistas germano-romenas mostram que as grandes diferenças existentes entre gestores que trabalharam em economias diferentes durante muito tempo, bem como entre estilos de gestão, são causadoras de conflitos.

Analisando a *abertura* versus *isolamento* cultural, Trompenaars (1993, 1997) observa que a orientação de uma organização para a abertura ou para o isolamento reflecte as suas direcções. A organização pode centrar-se nas atitudes e obrigações “interiores”, ou seguir os sinais e as tendências de desenvolvimento exteriores.

Quando se fala da abertura das organizações, a atitude de uma organização para com os seus clientes é o aspecto mais mencionado (Cameron e Quinn, 1999; Scholz, 2000; Bleicher, 1992, etc.). As principais perguntas são: a organização procura conhecer as necessidades dos seus clientes? Como reage aos problemas dos clientes? Os problemas dos clientes são tratados como obstáculos?

A análise da abertura e do isolamento cultural no contexto da relação entre a organização e o meio ambiente destaca um outro aspecto: a atitude face à mudança (Bleicher, 1992; Koch, 2000). A atitude face à mudança e a abertura cultural estão interrelacionadas. Uma atitude favorável à mudança torna a organização aberta e disposta a aceitar os desafios que a sua envolvente lhe coloca e a reagir-lhes. Os pontos de vista hostis à mudança levam ao isolamento e à tentativa de evitar quaisquer influências externas.

Ao falar das causas do isolamento cultural, pode mencionar-se a luta pela estabilidade. A dedicação generalizada a determinadas atitudes e valores condiciona a estabilidade das actividades de uma organização. No entanto, a luta pela estabilidade também implica resistência à mudança, a não ser que a cultura esteja orientada para esta última. As convicções dominantes e profundamente enraizadas numa organização podem transformar-se num grande obstáculo à mudança (Mintzberg, Ahlstrand e Lampel, 1998). O problema das estratégias para vencer a inércia cultural é objecto de vários estudos e deve ser tomado em consideração quando se avalia o nível de abertura cultural. Para evitar que a cultura se transforme num obstáculo, Lorsch (1986) salienta a responsabilidade dos líderes no que toca a reconhecer a importância da flexibilidade como componente essencial da cultura de uma organização.

Actividade versus *passividade*. Analisando a origem da actividade humana, Schein (1992) pergunta se as pessoas são observadoras reactivas, fatalistas e passivas do desenvolvimento da sua organização, ou se são pró-activas e capazes de avançar mais depressa do que os acontecimentos previstos. Este aspecto da cultura organizacional está intimamente relacionado com a aprendizagem. Num ambiente que evolui dinamicamente, a observação passiva dos acontecimentos e a relutância em aprender levam à perda de potencial organizativo e concorrencial. O conceito de organizações de aprendizagem está a tornar-se cada vez mais importante e exige que se desenvolva uma cultura orientada para a aprendizagem, caracterizada por trabalhadores activos que queiram aprender e desenvolver competências importantes para o futuro.

Cameron e Quinn (1999) destacam as medidas activas na definição da cultura autocrática, considerada incapaz de se distinguir através de locais de trabalho criativos e dinâmicos e de criar as condições necessárias para que os trabalhadores se possam auto-realizar activamente. Os aspectos de actividade *versus* passividade também figuram na descrição do quinto constituinte da cultura (Hofstede, 2000), um índice da orientação a longo prazo, que mostra os novos requisitos que as organizações devem preencher. Um baixo índice de orientação a longo prazo indica iniciativa, risco e inovação insuficientes. Loermans (2002), citando Kim, define o processo de aprendizagem organizacional como um factor que aumenta a capacidade de uma organização para tomar medidas eficazes.

Schein (1992) chega a uma conclusão importante sobre o reconhecimento das diferenças transculturais no contexto da integração europeia. Este autor defende que, ao reconhecer as diferenças transculturais, uma organização em aprendizagem pode desenvolver competências organizacionais transculturais e controlar o seu futuro, reagindo adequadamente às exigências do meio ambiente.

Trabalho versus necessidades pessoais, equilíbrio familiar é uma questão muito pertinente, que obriga as pessoas a definirem as prioridades da vida e a aprenderem a conciliar essas duas importantes partes da existência.

Esta questão pode ser abordada a partir de duas posições: a forma como a vida pessoal influencia a actividade profissional do indivíduo e o modo como o trabalho afecta a vida pessoal. Uma orientação excessivamente rígida para os interesses pessoais causa, frequentemente, uma atitude pouco cuidadosa face ao trabalho. Normalmente, esses trabalhadores são considerados irresponsáveis, ou as organizações não desejam tê-los ao seu serviço. Muitas vezes, o desinteresse desses trabalhadores é resultado de realizarem uma actividade maçadora, de terem um mau ambiente de trabalho, etc. Assim, à primeira vista, parece ser desejável, do ponto de vista organizativo, que os trabalhadores tenham uma forte orientação para o trabalho. O esforço para realizarem as suas capacidades no trabalho, ou para serem promovidos, motiva os trabalhadores para trabalharem muito, utilizando todas as suas capacidades. No entanto, muitos investigadores (Jewell, 1998; Newstrom e Davis, 1997) referem a síndrome de “esgotamento” dos trabalhadores. O esforço constante para fazer tudo na perfeição, o trabalho intensivo e a competição afectam as condições físicas e psicológicas do trabalhador.

Os resultados da investigação de Kutscher (2002) em Inglaterra mostram a importância do trabalho para pessoas de diferentes culturas. O inquérito entre americanos, alemães e japoneses revelou que estes últimos dão mais importância ao trabalho do que os americanos e os alemães.

A atitude face à motivação é um elemento frequentemente analisado no contexto das diferenças transculturais.

A pirâmide de necessidades de Maslow e as suas interpretações têm sido utilizadas no estabelecimento da lista dos factores de motivação. No final da década de 1950, Herzberg sustentava que os factores de motivação (reconhecimento, carreira, realização pessoal e outros) estavam na origem de um trabalho melhor e mais produtivo, ao passo que os factores higiénicos (condições de trabalho, salário, etc.) não tinham tanta importância (Scholz, 2000).

Uma das tipologias mais completas para interpretar a motivação é a tipologia cultural de Kluckhohn/Strodtbeck (Kutscher, 2002). Os autores distinguem a cultura do fazer e a cultura do ser, bem como do “ser no devir”. Na cultura do fazer, há estímulos externos, salários mais elevados, prémios, promoções e outros. Na cultura do ser incluem-se os estímulos internos, a satisfação profissional e outros.

Kluckhohn/Strodtbeck demonstraram que a cultura americana está muito orientada para o fazer. O bom trabalho é apreciado e o mau trabalho punido. Isto foi provado por Mathur, Zhang e Neelankavil (2001). O seu estudo demonstrou que as recompensas financeiras eram o estímulo mais importante para os gestores americanos. Os gestores da China, Índia e Filipinas não dão tanta atenção a este factor. Na cultura americana, a recompensa financeira também é encarada como uma indicação de reconhecimento e de sucesso. Em contrapartida, o respeito, a possibilidade de desenvolvimento pessoal e a cooperação produzem uma elevada motivação entre os gestores chineses.

Isto mostra que há várias respostas para a pergunta de quais são os factores mais motivadores. A investigação mostra consideráveis diferenças de país para país. A investigação em vários países europeus poderá fornecer mais informações sobre os factores de motivação.

O modelo teórico, composto por oito elementos caracterizados por polaridades que descrevem características opostas dos valores culturais das empresas, foi criado com base nas tipologias analisadas e nos estudos empíricos.

Na distinção das polaridades, o que se procura não é contrapor as diversas dimensões, mas sim definir claramente as suas especificidades, de acordo com o que atrás foi dito. A organização pode não ser exclusivamente orientada, por exemplo, para os relacionamentos *versus* eficiência empresarial, ou para a abertura *versus* isolamento.

O modelo teórico dos valores culturais empresariais, com o seu perfil, dimensões e características distintivas, é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Modelo teórico dos valores culturais empresariais

(1A) Orientação para o relacionamento • confiança • bom ambiente de trabalho • empresas semelhantes a uma família	(1B) Orientação para a eficiência empresarial • orientação para os resultados • esforços e dedicação • dimensão organizacional e técnica
(2A) Orientação para o individualismo • reconhecimento da personalidade individual • ênfase nas realizações individuais • responsabilidade e liberdade individuais	(2B) Orientação para o colectivismo • identificação com a empresa • perfil múltiplo dos trabalhadores (qualificação ampla) • trabalho em equipa
(3A) Orientação para a cooperação • gestão por objectivos • controlo dos resultados finais • cooperação entre departamentos	(3B) Orientação para a formalidade • instruções escritas • relações formais • transmissão normalizada das informações
(4A) Orientação para a cooperação chefe/subordinado • participação dos subordinados nos processos de tomada de decisão • gestor - líder • delegação de tarefas	(4B) Orientação para a gestão autocrática • relação hierárquica entre o chefe e o subordinado • subordinado como executante • controlo do processo de trabalho
(5A) Orientação para a abertura • concentração nas exigências do exterior • atitude favorável à mudança • flexibilidade	(5B) Orientação para o isolamento • concentração nos factores internos • esforço para evitar os riscos
(6A) Orientação para a actividade • desenvolvimento de competências futuras • vontade de aprender • inovação	(6B) Orientação para a passividade • compensação financeira como principal estímulo • observação passiva dos acontecimentos
(7A) Orientação para as necessidades pessoais, família • família • saúde • tempo de lazer	(7B) Orientação para o trabalho • carreira profissional • desenvolvimento profissional • obrigações no trabalho
(8A) Orientação para a motivação concentração em • aplicação do potencial de cada um • possibilidade de promoção • respeito por si próprio e realizações pessoais	(8B) Orientação para factores de higiene concentração em • salário • garantias sociais, sentimento de segurança • boas condições de trabalho

A metodologia de investigação foi elaborada com base no modelo teórico, para identificar as semelhanças e diferenças culturais em quatro países europeus.

2. Metodologia de investigação

Segundo Thomas (2002), muitos estudos sobre as questões de gestão intercultural sofrem das seguintes insuficiências:

- têm falta de inquéritos realizados nos países da Europa Oriental;
- só analisaram organizações grandes;
- só analisaram um nível de inquiridos (gestores ou pessoal).

O presente estudo procurou evitar essas insuficiências.

Foi realizado um estudo-piloto sobre os valores culturais das empresas, sob a forma de um projecto do programa Leonardo da Vinci, em quatro países europeus (Grécia, Espanha, Lituânia e Áustria). Foram inquiridas empresas nacionais de média dimensão (50-250 trabalhadores, segundo a classificação da UE). Na Grécia, Espanha e Áustria foram distribuídos 50 questionários entre as chefias e 100 entre subordinados. Na Lituânia, foram distribuídos 100 questionários entre as chefias e 400 entre os subordinados. A investigação teve um carácter exploratório.

O inquérito incidiu sobre 32 empresas nacionais, tendo sido respondido por 455 pessoas: na Áustria, 14 chefes e 30 subordinados (8 empresas); na Lituânia, 72 chefes e 298 subordinados (10 empresas); em Espanha, 15 chefes e 21 subordinados (10 empresas); e na Grécia, 34 chefes e 71 subordinados (4 empresas).

As taxas de resposta na Áustria e em Espanha foram de 21-30 %, podendo considerar-se baixas. Na Grécia e na Lituânia foram de 68-71 % e podem ser consideradas elevadas. Cerca de 90 % das empresas incluídas no inquérito eram empresas médias.

A metodologia de investigação aplicada é universal e adequada a todas as empresas, independentemente do seu tipo e domínio de actividade. A restrição das empresas inquiridas a sectores seleccionados visou reduzir as distorções dos resultados decorrentes da generalização das conclusões em cada um dos países. Escolheram-se os sectores têxtil e do vestuário, mobiliário e alimentar devido à sua presença nos países participantes na investigação.

Houve o cuidado de evitar que os resultados dependessem das respostas de inquiridos de um único nível organizacional (a terceira insuficiência apontada por Thomas (2002)). Para identificar os valores culturais empresariais existentes nas empresas europeias (ver Quadro 1) foram elaborados dois questionários, um para os chefes e outro para os subordinados. Os questionários dos chefes continham perguntas sobre o comportamento dos subordinados, e os subordinados eram questionados acerca do sistema de gestão, incluindo

o comportamento das chefias. A investigação pretendia apresentar uma atitude objectiva e exaustiva face aos valores culturais em várias empresas. No Quadro 2, apresentam-se quatro exemplos de afirmações.

Quadro 2: Exemplos de perguntas

	Orientação para o isolamento	Orientação para a actividade
Pergunta a um chefe	Os subordinados seguem o princípio: “os chefes têm o dever de pensar e os subordinados de executar”.	Os empregados partilham os seus conhecimentos e experiência de boa vontade.
Pergunta a um subordinado	Os gestores seguem o princípio: “o dever dos trabalhadores é cumprir as ordens dos chefes”.	A partilha de conhecimentos e experiências é incentivada na empresa.

Foram formuladas cinco afirmações para as sete primeiras orientações, com três respostas possíveis: “Sim, concordo”, “Concordo parcialmente”, “Não concordo”. Na investigação relativa à orientação para a motivação, deviam ordenar-se dez factores de motivação por ordem de importância. Recorreu-se à análise de estatísticas descritivas para descrever os resultados da investigação. A diferenciação dos valores culturais empresariais nos diferentes países foi verificada mediante a aplicação dos critérios Mann-Whitney.

3. Valores culturais empresariais em quatro países europeus: os resultados de um estudo-piloto

A diferenciação dos valores culturais empresariais é apresentada no Quadro 3. Foi escolhido um nível de significância de 0,05 para verificar as hipóteses. As hipóteses referentes à igualdade foram rejeitadas (considerou-se que as diferenças eram estatisticamente mais importantes e fiáveis) quando o valor de p do pacote não excedia 0,05.

Quadro 3: A diferenciação dos valores culturais empresariais*

	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B	7A	7B	8A	8B
Ponto de vista das chefias																
Áustria – Grécia	0,062	0,626	0,695	0,717	0,043*	0,002*	0,299	0,729	0,182	0,107	0,311	0,236	0,043*	0,002*	0,269	0,269
Áustria – Lituânia	0,003*	0,135	0,764	0,120	0,100	0,512	0,078	0,416	0,169	0,188	0,813	0,005*	0,100	0,512	0,120	0,092
Áustria – Espanha	0,033*	0,788	0,100	0,002*	0,172	0,983	0,505	0,198	0,170	0,122	0,982	0,081	0,172	0,983	0,001*	0,002*
Grécia – Lituânia	0,054	0,150	0,919	0,028*	0,457	0,000*	0,001*	0,649	0,839	0,000*	0,430	0,496	0,457	0,000*	0,571	0,466
Grécia – Espanha	0,390	0,491	0,620	0,002*	0,476	0,001*	0,948	0,210	0,026*	0,003*	0,374	0,002*	0,476	0,001*	0,001*	0,000*
Lituânia – Espanha	0,500	0,128	0,582	0,000*	0,279	0,517	0,051	0,078	0,010*	0,839	0,712	0,000*	0,043*	0,002*	0,269	0,269
Pontos de vista dos subordinados																
Áustria – Grécia	0,088	0,037*	0,072	0,228	0,029*	0,005	0,003*	0,602	0,609	0,000*	0,189	0,050	0,029*	0,005*	0,002*	0,003*
Áustria – Lituânia	0,019*	0,115	0,144	0,261	0,032*	0,972	0,006*	0,921	0,015*	0,049*	0,316	0,000*	0,032*	0,972	0,001*	0,001*
Áustria – Espanha	0,823	0,170	0,310	0,938	0,056	0,343	0,516	0,316	0,376	0,151	0,832	0,922	0,056	0,343	0,588	0,402
Grécia – Lituânia	0,000*	0,000*	0,000	0,002*	0,516	0,000*	0,000*	0,482	0,000*	0,000*	0,000*	0,180	0,516	0,000	0,942	0,474
Grécia – Espanha	0,031*	0,862	0,665	0,463	0,762	0,001*	0,005*	0,451	0,242	0,141	0,425	0,108	0,762	0,001*	0,158	0,380
Lituânia – Espanha	0,073	0,011*	0,025*	0,362	0,900	0,166	0,194	0,230	0,324	0,304	0,289	0,006*	0,900	166	0,171	0,325

(*) as diferenças são estatisticamente significativas quando o valor de $p \leq 0,05$ (Bühl, Zöfel, 2000).

É evidente que as opiniões das chefias sobre o comportamento dos subordinados diferem na Grécia e na Lituânia, e na Grécia e em Espanha, tal como diferem as opiniões dos subordinados sobre o sistema de gestão na Áustria e na Grécia, na Áustria e na Lituânia, na Grécia e na Lituânia (mais de 4 dimensões com o valor de $p \leq 0,05$). As opiniões de todos os inquiridos só coincidiram ao avaliar a orientação para a gestão autocrática (valor de $p > 0,05$, ver coluna 4B).

Os resultados do estudo-piloto são apresentados em pormenor nos anexos 1-16. Cada dimensão dos valores culturais é resultante de cinco perguntas; apresentam-se, portanto, a média, o desvio padrão e a variação de cada dimensão (ver Quadro 4), bem como o padrão de distribuição das respostas a cada pergunta (ver quadros 5 a 18). O Quadro 4 mostra as médias de cada uma das dimensões dos valores transculturais, as quais variam entre 1,74 e 2,67 (1A-7B). Algumas diferenças insignificantes entre os pólos das dimensões resultam da desigualdade entre as dimensões que caracterizam os diferentes elementos. Isto é mostrado pela dispersão dos elementos caracterizados pelo desvio-padrão, aproximadamente entre 0,22 e 0,81 (1A-7B). Em suma, concentramo-nos nas afirmações em que se verificou a maior diferenciação dos valores culturais empresariais ou a maior convergência de atitudes.

Quando se fala das dimensões *relações humanas e eficiência empresarial*, não há uma orientação visivelmente mais acentuada nem para uma nem para a outra dimensão em todos os países. Nas respostas dos chefes e dos

subordinados lituanos, é visível uma ênfase mínima nas dimensões relações humanas e eficiência empresarial. Uma das afirmações sobre a orientação para as relações humanas foi avaliada de forma bastante negativa tanto pelos chefes como pelos subordinados da Grécia, de Espanha e da Lituânia – a maioria das pessoas que responderam salientou que as empresas não têm tradições próprias de actividades de lazer e que estas não são incentivadas. Relativamente à orientação para as relações humanas, os indicadores considerados como mais positivos, nas opiniões dos chefes e dos subordinados da Áustria e da Grécia, coincidiram. A maioria declarou que se realizam debates informais entre os chefes e os subordinados nos seus departamentos, por exemplo durante as pausas para tomar café, nos quais se discutem problemas relacionados com o trabalho e questões pessoais.

Os chefes e os subordinados austríacos e gregos, bem como os chefes espanhóis e lituanos, deram especial realce a um indicador de orientação para a eficiência empresarial, nomeadamente a criação de condições técnicas e organizacionais para uma boa execução das tarefas.

A coordenação entre *colectivismo e individualismo* é visível pela existência de médias semelhantes, por país, destas dimensões. As opiniões das chefias sobre os elementos de individualismo nas suas organizações eram coincidentes. Note-se, todavia, que a responsabilidade (excepto em Espanha) e as ideias inovadoras dos trabalhadores obtiveram uma classificação bastante baixa. Também foi reconhecido que as realizações individuais dos trabalhadores não eram totalmente avaliadas no sistema de compensação. Os trabalhadores declararam igualmente que assumir responsabilidades ou apresentar ideias inovadoras não é muito incentivado. A maioria dos inquiridos de todos os países concordou com a afirmação relativa ao individualismo, de que os subordinados têm opinião própria e a expressam. Todos os chefes e subordinados, excepto os austríacos, salientaram um aspecto de colectivismo: a capacidade de substituir os colegas. As chefias austríacas e espanholas atribuíram uma elevada classificação ao desejo dos subordinados de trabalharem em equipa, ao passo que os subordinados salientaram o elevado nível de ajuda mútua entre os trabalhadores.

Cooperação e formalidade. A orientação para a cooperação atinge os valores mais baixos na Lituânia. Note-se que as opiniões dos chefes e dos subordinados lituanos coincidiram a respeito da pouca cooperação entre departamentos na resolução de problemas. Esta afirmação também foi a que recebeu uma pontuação mais baixa por parte dos subordinados austríacos e gregos. Os gestores espanhóis foram os que atribuíram uma pontuação mais elevada à orientação para a cooperação nas suas empresas, mencionando a boa transmissão vertical e horizontal da informação. Todos os inquiridos, excepto os chefes austríacos e lituanos, sublinharam que a posição que se ocupa na empresa desempenha um papel importante. Os subordinados das

empresas inquiridas na Lituânia e na Áustria, mas sobretudo na Grécia, destacaram a grande diferença salarial entre os diversos escalões de subordinados, ou entre chefes e subordinados.

Em suma, podemos afirmar que existe uma orientação média tanto para a cooperação como para a formalidade nas empresas austríacas. A orientação para a formalidade é mais elevada na Grécia, que, comparativamente aos outros países, apresenta as pontuações mais altas. De acordo com os índices respectivos, os gestores espanhóis e lituanos salientaram as manifestações de cooperação, ao passo que os subordinados sublinham as manifestações de formalidade. O facto de os chefes procurarem mostrar as melhores características nas suas opiniões, enquanto os subordinados fazem uma avaliação crítica, é algo que se pode explicar pela subjectividade.

A orientação para a *cooperação entre chefes e subordinados*, bem como a orientação para a *gestão autocrática* são comparáveis em todas as empresas inquiridas. Contudo, isto pode explicar-se pela grande amplitude dos resultados da investigação. Ao falarem da orientação para a cooperação entre chefes e subordinados, a maioria dos subordinados da Lituânia e da Áustria atribuiu uma baixa pontuação aos esforços das chefias para incentivar os trabalhadores a procurarem obter melhores resultados na execução de novas tarefas. Pode parecer paradoxal, mas a maioria dos chefes lituanos concorda que os trabalhadores necessitam que as chefias os encorajem a assumir uma nova tarefa e a procurar obter melhores resultados. Isto mostra que as chefias, embora identifiquem uma situação, muitas vezes não tomam medidas para a alterar. Ao avaliar a orientação para a gestão autocrática, a maioria dos chefes tinha opiniões com aspectos coincidentes em todos os países. Os chefes concordavam que a qualidade do trabalho e os resultados são melhores quando o processo de trabalho está sob controlo. Os subordinados da Lituânia concordavam, na sua maioria, que a opinião de um chefe é sempre definitiva, ao passo que os subordinados de Espanha foram os que menos anuíram com esta afirmação.

Ao resumirem a orientação para as dimensões de *abertura* e de *isolamento*, os chefes de todos os países são favoráveis à orientação para a abertura. No entanto, as medidas para incentivar a abertura são avaliadas de forma crítica pelos subordinados, que concordam com aspectos do isolamento. Note-se que as empresas lituanas poderiam ser consideradas uma excepção, visto revelarem a menor orientação de todas para a abertura e a maior para o isolamento. Duas das questões menos pontuadas são as de que os subordinados não estão interessados na evolução tecnológica nem nas formas modernas de organização do trabalho; no entanto, na opinião dos subordinados, são os chefes que não lhes dão oportunidades para se familiarizarem com as mudanças. As atitudes favoráveis à mudança, na empresa, e a orientação para as exigências do exterior e as necessidades dos clientes receberam

uma classificação elevada no contexto da abertura, mas a orientação para a abertura é muito inferior à orientação para a passividade.

Actividade e passividade. Comparando os resultados, note-se que muitos inquiridos lituanos dão prioridade à passividade, atribuindo à orientação para a actividade uma pontuação baixa. Foi possível chegar a uma conclusão geral acerca da passividade: a de que, segundo as chefias, os trabalhadores são passivos e a única forma de estímulo é financeira. Além disso, os chefes consideram que o controlo é o principal factor de eficácia, o que manifesta uma grande falta de confiança. Os trabalhadores, por seu turno, sustentam que os chefes seguem o princípio de que “o dever dos trabalhadores é cumprir as ordens dos chefes”.

No entanto, todos os chefes realçam a disponibilidade dos subordinados para partilharem a sua experiência e aprenderem uns com os outros.

Os gestores gregos, espanhóis, lituanos e austríacos partilham do mesmo parecer no que diz respeito às *necessidades pessoais*. Os gestores gregos manifestam uma maior orientação para o *trabalho*, dando particular importância à carreira, à responsabilidade e ao empenhamento no trabalho, traduzido, por exemplo, em mais horas de trabalho, quando necessário. Os subordinados de todos os países, com excepção da Lituânia, manifestam invariavelmente a convicção de que uma orientação exclusiva para o trabalho leva as pessoas a desperdiçarem a vida.

Tanto os chefes como os subordinados prestam mais atenção aos *factores higiénicos* (dois dos factores mais motivadores são o salário e as boas condições de trabalho) do que aos *factores de motivação* (Quadro 11).

Debate

Globalmente, a investigação, apesar do seu carácter exploratório, revelou diferenças nos valores culturais empresariais. Kreikebaum (1998) faz notar que o comportamento dos chefes e do pessoal depende da cultura organizacional e dos valores cultivados no país. É natural que os valores prevaletentes nas empresas lituanas se tenham destacado. A orientação para a gestão autocrática foi posta em evidência, e as orientações para as relações humanas, a eficiência empresarial, o individualismo, o colectivismo, a cooperação, a actividade e a abertura receberam pontuações mais baixas. Os valores culturais empresariais foram influenciados por uma economia planificada e, posteriormente, pelas condições económicas de transição. Assim, pode concluir-se que estes processos foram extremamente importantes para as atitudes das chefias e dos trabalhadores face às tarefas, às suas soluções, à mudança e à expansão. Note-se, todavia, que também se constatarem diferentes atitudes noutros países. A cultura do país com que se encontram em

contacto não pode ser ignorada. Quanto maior for o grau de divergência cultural, maior a possibilidade de conflito.

Na convergência versus divergência dos valores culturais, há duas opiniões contrárias em relação às possibilidades de integração cultural (Glase, 2000; Scholz, 2000; Czinkota, Ronkainen e Moffett, 2003; etc.). A primeira é uma teoria de convergência e afirma que, nas actuais condições de economia de mercado, globalização e progresso técnico-científico, o desenvolvimento de empresas nos diversos países se baseia em métodos modernos de gestão e comunicação, o que elimina as diferenças culturais. Thomas (2000) apresenta a seguinte argumentação a favor da convergência cultural:

- (a) os factores culturais têm menos influência numa organização do que os factores económicos e tecnológicos. É claro que existe diferenciação cultural a um determinado nível, mas nos países desenvolvidos ela pode ser considerada como diversidade;
- (b) a convergência cultural é particularmente forte quando alguns aspectos se desenvolvem de maneira uniforme em diversos países.

A segunda opinião baseia-se nos pressupostos da teoria da divergência, a qual afirma que as distinções culturais subsistem no processo de desenvolvimento das organizações e que, na situação de globalização, estas diferenças se tornam ainda mais evidentes. Pode até prever-se a possibilidade de assimilação da gestão empresarial e das estruturas de comunicação formais. Porém, o comportamento dos colegas como valor cultural permanece inalterado.

Não há dúvida de que a evolução do meio ambiente influencia a mudança dos valores culturais, mas estas mudanças não se podem fazer rapidamente, porque os valores tendem a ser estáveis. É possível identificar algumas fases de formação de valores culturais empresariais convenientes. Em primeiro lugar, é importante conhecer as diferenças existentes nos valores culturais empresariais. Segundo Adler (2002), a cegueira cultural – optar por não ver as diferenças culturais – limita a nossa capacidade de tirar partido da diversidade, impedindo-nos de minimizar os problemas causados pela diversidade cultural e maximizar as potenciais vantagens que ela oferece. Em segundo lugar, importa compreender essas diferenças. Em terceiro lugar, há que entender quais os valores culturais empresariais que interessam e devem ser desenvolvidos para aumentar a competitividade internacional das empresas.

Podem distinguir-se alguns aspectos que influenciam o desenvolvimento dos valores culturais empresariais. O trabalho do ensino superior, que administra a formação inicial e ao longo da vida, e o papel da empresa no desenvolvimento das principais directrizes relativas à formação desses valores.

No tocante à diferenciação dos valores culturais empresariais, poderá haver alguns entraves que dificultem a integração dos países pós-soviéticos nos mercados da Europa Ocidental. São de mencionar algumas limitações de-

correntes da influência do ensino superior. Por exemplo, analisando a estrutura etária da Universidade Tecnológica de Kaunas (Lituânia), constata-se que a idade média dos professores catedráticos é 61 anos, a dos professores associados, 51 anos e a idade média geral do pessoal docente, 47 anos. É de supor que o processo educativo nesta universidade está muito influenciado pelas atitudes e perspectivas do período soviético. No entanto, a aplicação dos conceitos modernos de gestão e de valores culturais empresariais propícios, como os princípios de colectivismo, cooperação entre chefes e subordinados, relações humanas, diferiu um pouco do espírito desses conceitos. Por exemplo, as relações entre chefes e subordinados têm sido desenvolvidas através de sistemas de participação obrigatória, que só formalmente envolvem os trabalhadores no processo de apresentação e debate de sugestões, criando, assim, uma ilusão de participação na tomada de decisões. Criou-se uma percepção distorcida destes conceitos e, além disso, uma descrença na sua aplicação e eficácia. Porém, deve ser reconhecido que o aspecto mais fraco do pessoal científico e pedagógico é o insuficiente conhecimento de línguas estrangeiras, que limita os seus horizontes, a cooperação e as possibilidades de permutar experiências, bem como os atractivos da própria instituição para os estudantes estrangeiros. O sistema educativo não é, portanto, suficientemente aberto. A mudança é indispensável para construir atitudes básicas face aos valores culturais empresariais e à sua diferenciação, para que eles não dificultem a integração nos mercados internacionais.

A convergência dos valores culturais empresariais depende muito da política empresarial. Um ensino significativo dos valores culturais empresariais é um processo complexo que implica a necessidade de conhecer estes valores nas empresas de vários países, bem como de antever as principais orientações dos valores culturais de determinada empresa. Este processo deve ser deixado a si mesmo. É possível destacar alguns aspectos que são considerados muito importantes para o desenvolvimento dos valores culturais de qualquer empresa. Em primeiro lugar, os valores culturais empresariais devem ser claramente definidos e apresentados aos trabalhadores. Em segundo lugar, devem conceber-se planos de estudo específicos, baseados em seminários que forneçam conhecimentos teóricos e informações de carácter prático, para além de debaterem a importância desses valores e as dificuldades encontradas no seu desenvolvimento. Em terceiro lugar, deve criar-se um sistema de apoio que estimule o interesse dos trabalhadores.

Globalmente, os processos de integração europeia exigem uma interacção cultural diferente. O rápido avanço da convergência dos valores culturais empresariais dependerá da capacidade demonstrada pelas instituições educativas para desenvolverem intencionalmente determinados valores culturais para uma área empresarial intereuropeia. Dependerá muito, tam-

bém, da facilidade com que as empresas aceitarem as novas tendências e exigências do desenvolvimento, e criarem os mecanismos necessários para uma aprendizagem sistemática da diferença e da importância dos valores culturais empresariais.

Referências bibliográficas

- Adler, N.J. *International dimensions of organizational behaviour*. [Dimensões internacionais do comportamento organizacional] 4.^a ed. Cincinnati, OH: South-Western College Publishing, 2002.
- Bühl, A.; Zöfel, P. *SPSS Version 10: Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. [Introdução à análise moderna de dados com Windows] 7th ed. Boston: Addison Wesley, 2000.
- Bleicher, K. *Das Konzept integriertes Management*. [O conceito de gestão integrada] Frankfurt: Campus Verlag, 1992.
- Cameron, K.S.; Quinn, R.E. *Diagnosing and changing organizational culture*. [Diagnosticar e mudar a cultura organizacional] Boston: Addison-Wesley, 1999.
- Czinkota, M.R.; Ronkainen, I.A.; Moffett, M.H. *International business*. [Atividade empresarial internacional] Mason, Ohio: Thomson/South-Western, 2003.
- Glaser, E. *Cultural divergence or convergence: what is better for the individual, the group, and the organisation?* [Divergência ou convergência cultural: o que é melhor para o indivíduo, o grupo e a organização?] Linz: Johannes Kepler University. Disponível na Internet em: http://www.lang.uni-linz.ac.at/Glaser/research/Cultural_divergence.htm [citado: 31.01.2008].
- Hagemann, H. *Die Diagnose und Handhabung interkultureller Konfliktpotentiale und Konflikte in deutschen Tochtergesellschaften und Joint-Ventures in Rumänien*. [Diagnóstico e gestão de conflitos potenciais e conflitos interculturais nas sociedades filiais alemãs e sociedades mistas na Romênia] Bamberg: Universität Bamberg, 2000.
- Hofstede, G. *Culture's consequences: comparing values, behaviours, institutions, and organizations across nations*. [Consequências da cultura: comparando valores, comportamentos, instituições e organizações de diversos países] 2.^a ed. Londres: Sage, 2000.
- Jackson, T. *International HRM: a cross-cultural approach*. [Gestão dos recursos humanos a nível internacional: uma abordagem transcultural]. Londres: Sage, 2002.
- Jewell, L.N. *Contemporary industrial/organizational psychology*. [Psicologia industrial/organizacional contemporânea] 3.^a ed. Brooks Cole Publishing, 1998.

- Koch, R. *The Financial Times guide to strategy: how to create and deliver a useful strategy*. [Guia estratégico do *Financial Times*: como criar e aplicar uma estratégia útil] 2.ª ed. Londres: Financial Times Prentice Hall, 2000.
- Kotter, J.P.; Heskett, J.L. *Corporate culture and performance*. [Cultura e desempenho empresariais] Nova Iorque: Free Press, 1992.
- Kreikebaum, H. *Organisationsmanagement internationaler Unternehmen: Grundlagen und neue Strukturen*. [Gestão organizacional de empresas internacionais: fundamentos e novas estruturas] Wiesbaden: Gabler, 1998.
- Krieger, C. *Erfolgsfaktoren interkultureller Strategischer Allianzen*. [Factores de sucesso das alianças estratégicas interculturais] Duisburg: Gerhard-Mercator-Universität.
- Kutscher, M. *Internationales Management: mit 100 Textboxen*. [Gestão internacional: com 100 caixas de texto] 2.ª ed. München: Oldenbourg, 2001.
- Lewis, R. *Kultūry sandūra*. Vilnius: Alma littera. 2002, p. 430.
- Loermans, J. Synergizing the learning organization and knowledge management. [Criar sinergias entre a organização de aprendizagem e a gestão dos conhecimentos] *Journal of Knowledge Management*, Vol. 6, N.º 3, 2002, p. 285-294.
- Lorsch, J.W. Managing culture: the invisible barrier to strategic change. [Gerir a cultura: o obstáculo invisível à mudança estratégica] *California Management Journal*, Vol. 28, No 2, 1986, p. 95-109.
- Mathur, A.; Zhang, Y.; Neelankavil, J.P. Critical managerial motivational factors: a cross cultural analysis of four culturally divergent countries. [Factores de motivação essenciais para a gestão: uma análise transcultural de quatro países culturalmente divergentes] *International Journal of Cross Cultural Management*, Vol. 1, No 3, 2001, p. 251-267.
- Mintzberg, H.; Ahlstrand, B.; Lampel, J. *Strategy safari: a guided tour through the wilds of strategic management*. [Safari estratégico: uma visita guiada pelas regiões selvagens da gestão estratégica] Londres: Prentice Hall, 1998.
- Newstrom, J.V.; Devis, K. *Organizational behavior: human behavior at work*. [Práticas organizacionais: o comportamento humano no trabalho] Londres: McGraw-Hill, 1997.
- Savanevičienė, A. Preconditions of the model formation for intereuropean values of business culture. *Engineering Economics*, [Condições prévias da formação de modelos relativos aos valores intereuropeus da cultura empresarial] Vol. 28, No 2, 2002, p. 26-30.
- Savanevičienė, A. The inspiration of cultural business values in Europe. [A inspiração dos valores culturais empresariais na Europa] *Inžinerinė ekonomika*, Vol. 40, No 5, 2004, p. 82–89.
- Schein, E.H. *Organizational culture and leadership*. [Cultura organizacional e liderança] 2.ª ed. San Francisco: Jossey Bass, 1992.
- Scholz, C. *Personalmanagement: Informationsorientierte und verhaltens-*

theoretische Grundlagen. [Gestão de pessoal: fundamentos orientados para a informação e fundamentos teóricos do comportamento] München: Vahlen, 2000.

Søderberg, A.M.; Holden, N. Rethinking cross cultural management in a globalizing business world. [Repensar a gestão transcultural num mundo empresarial globalizador] *International Journal of Cross Cultural Management*, 2002, Vol. 2, No 1; 2002, p. 103-121.

Thomas, A. Einführung in die Problematik kultureller Unterschiede. [Introdução à problemática das diferenças culturais] In *China Conference Review: Dokumentation der China Conference in Bayreuth 27-29.6.1999*. Bayreuth: AIESEC Bayreuth, 2000, p. 21-32.

Thomas, D.C. *Essentials of international management: a cross-cultural perspective*. [Princípios essenciais da gestão internacional: uma perspectiva transcultural] Londres: Sage, 2002.

Trompenaars F. *Handbuch globales Management: wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht*. [Manual de gestão global: como compreender as diferenças culturais na vida profissional] Düsseldorf: ECON Verlag, 1993.

Trompenaars F.; Hampden-Turner, C. *Riding the waves of culture understanding cultural diversity in business*. [Cavalgar as vagas da cultura. Entender a diversidade cultural nas empresas] 2.^a ed. Londres: Nicholas Brealey, 1997.

Anexo – Quadros 4-19

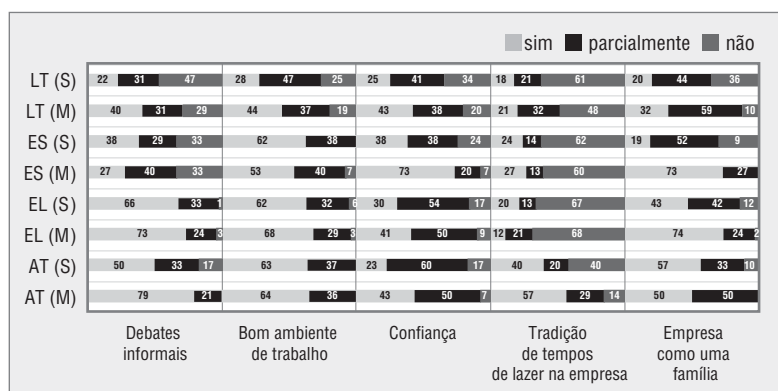
Quadro 4: Dimensões dos valores transculturais: número de casos (N); média (M), desvio-padrão (DP) segundo as chefias (C) e os subordinados (S) por país

País	Posição	Dimensão	N	MN	SD	V, %	Dimensão	N	MN	SD	V, %
AT	M	Relacionamento (1A)	14	2,54	0,57	22	Eficiência empresarial (1B)	14	2,41	0,49	20
	S		30	2,27	0,69	30		30	2,16	0,66	30
EL	M		34	2,30	0,63	29		34	2,39	0,57	24
	S		71	2,27	0,65	28		71	2,33	0,64	27
ES	M		15	2,17	0,73	33		15	2,39	0,66	27
	S		21	2,15	0,74	34		21	2,32	0,78	33
LT	M		82	2,11	0,77	36		82	2,25	0,68	30
	S		297	1,86	0,76	41		297	2,06	0,71	34
AT	M	Individualismo (2A)	14	2,35	0,49	21	Colectivismo (2B)	14	2,38	0,53	22
	S		30	2,15	0,58	27		30	2,31	0,59	25
EL	M		34	2,32	0,65	28		34	2,37	0,56	24
	S		71	2,27	0,67	29		71	2,39	0,57	24
ES	M		15	2,36	0,66	28		15	2,67	0,46	17
	S		21	2,23	0,66	29		21	2,32	0,71	31
LT	M		82	2,18	0,65	30		82	2,13	0,63	29
	S		297	1,93	0,70	36		297	2,17	0,71	32
AT	M	Cooperação (3A)	14	2,21	0,43	19	Formalidade (3B)	14	2,27	0,51	22
	S		30	2,29	0,65	28		30	2,14	0,65	30
EL	M		34	2,11	0,69	32		34	2,44	0,50	20
	S		71	2,21	0,73	33		71	2,53	0,60	23
ES	M		15	2,35	0,63	26		15	2,16	0,64	30
	S		21	2,01	0,74	36		21	2,31	0,81	35
LT	M		82	2,06	0,66	32		82	2,12	0,70	33
	S		297	1,99	0,71	36		297	2,28	0,67	29
AT	M	Cooperação entre chefe e subordinado (4A)	14	2,19	0,47	21	Gestão autocrática (4B)	14	2,08	0,42	20
	S		30	2,19	0,64	29		30	2,06	0,67	32
EI	M		34	2,38	0,66	27		34	2,26	0,63	27
	S		71	2,19	0,57	26		71	2,25	0,65	29
ES	M		15	2,15	0,66	30		15	1,92	0,58	30
	S		21	2,15	0,63	29		21	2,01	0,76	38
LT	M		82	2,21	0,69	31		82	2,27	0,63	28
	S		297	2,08	0,71	34		297	2,29	0,66	28
AT	M	Abertura (5A)	14	1,99	0,46	23	Isolamento (5B)	14	2,07	0,26	12
	S		30	1,97	0,38	19		30	2,19	0,35	15
EL	M		34	2,27	0,40	17		34	2,19	0,34	15
	S		71	2,24	0,46	20		71	2,17	0,37	17

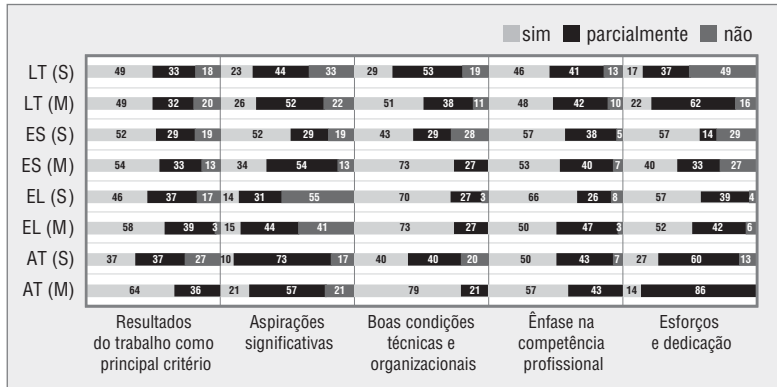
País	Posição	Dimensão	N	MN	SD	V, %	Dimensão	N	MN	SD	V, %
ES	M		15	2,24	0,57	25		15	2,00	0,28	14
	S		21	1,90	0,52	27		21	2,08	0,36	17
LT	M		82	1,93	0,48	24		82	2,16	0,37	17
	S		297	1,74	0,46	26		297	2,20	0,35	16
AT	M	Actividade (6A)	14	2,04	0,31	15	Passividade (6B)	14	2,16	0,28	13
	S		30	2,1	0,54	25		30	1,95	0,39	20
EL	M		34	2,24	0,42	18		34	2,14	0,35	16
	S		71	2,16	0,57	26		71	2,16	0,42	19
ES	M		15	2,07	0,43	20		15	2,2	0,44	20
	S		21	2,22	0,58	26		21	1,98	0,43	21
LT	M		82	1,94	0,45	23		82	2,42	0,32	13
	S		297	1,97	0,55	27		297	2,29	0,32	14
AT	M	Necessidades pessoais, família (7A)	14	2,33	0,31	13	Trabalho (7B)	14	2,15	0,35	16
	S		30	2,47	0,34	13		30	2,14	0,44	20
EL	M		34	2,08	0,52	25		34	2,47	0,54	22
	S		71	2,24	0,49	21		71	2,39	0,46	19
ES	M		15	2,17	0,30	13		15	2,16	0,32	14
	S		21	2,31	0,22	9		21	2,04	0,43	21
LT	M		82	2,19	0,35	16		82	2,22	0,39	17
	S		297	2,32	0,37	16		297	2,16	0,36	16

N.B. As médias primárias variam entre 1 e 3: "Sim, concordo" = 3, "Concordo parcialmente" = 2, e "Não concordo" = 1,

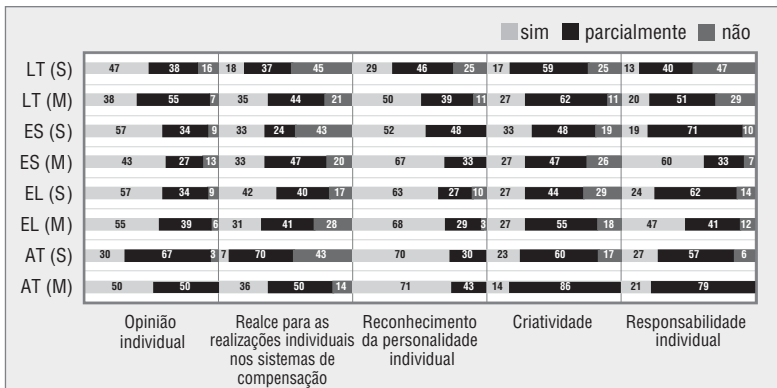
Quadro 5: Relacionamento (percentagem de respostas)



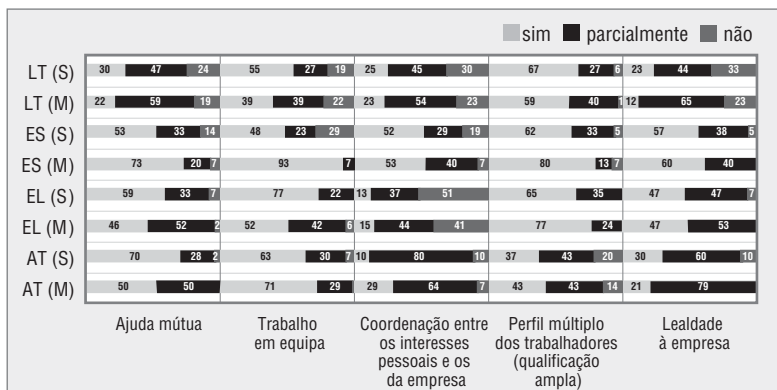
Quadro 6: Eficiência empresarial (percentagem de respostas)



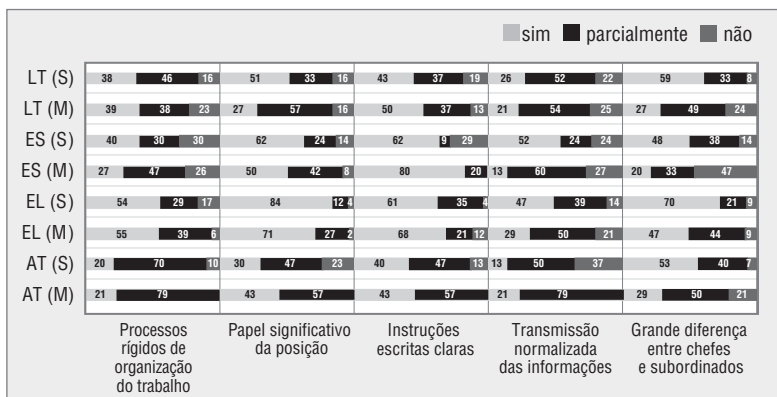
Quadro 7: Individualismo (percentagem de respostas)



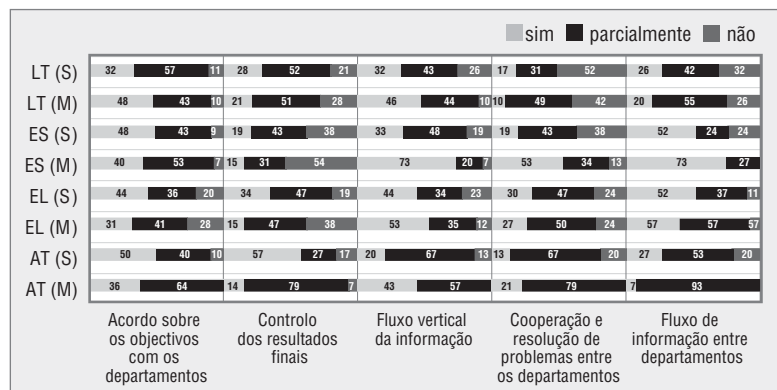
Quadro 8: Colectivismo (percentagem de respostas)



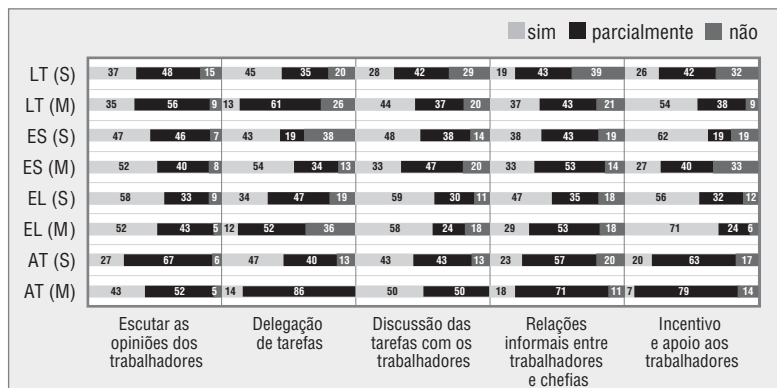
Quadro 9: Formalidade (percentagem de respostas)



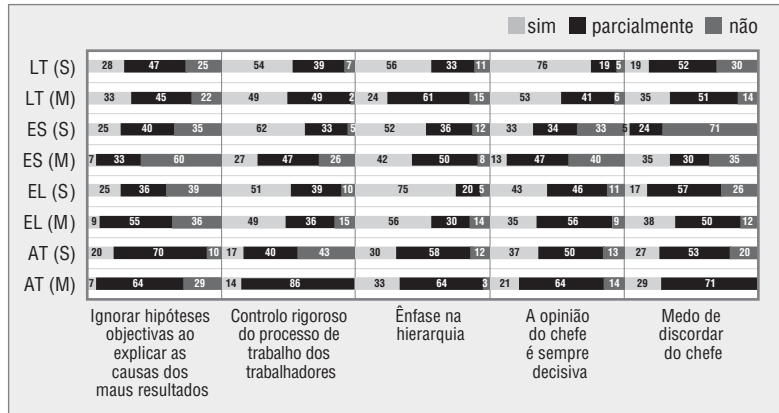
Quadro 10: Cooperação (percentagem de respostas)



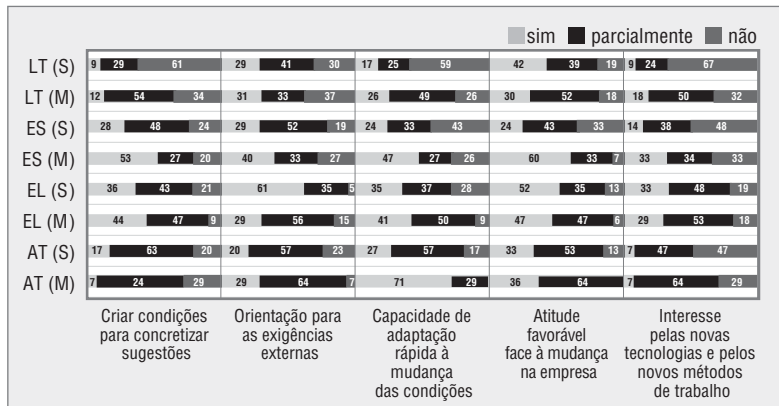
Quadro 11: Cooperação entre chefes e subordinados (percentagem de respostas)



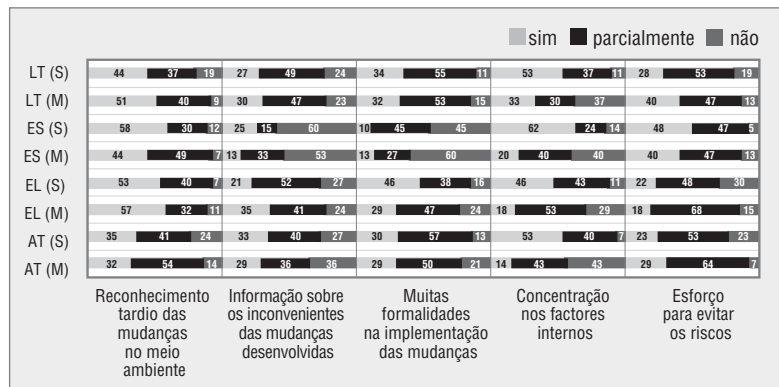
Quadro 12: Gestão autocrática (percentagem de respostas)



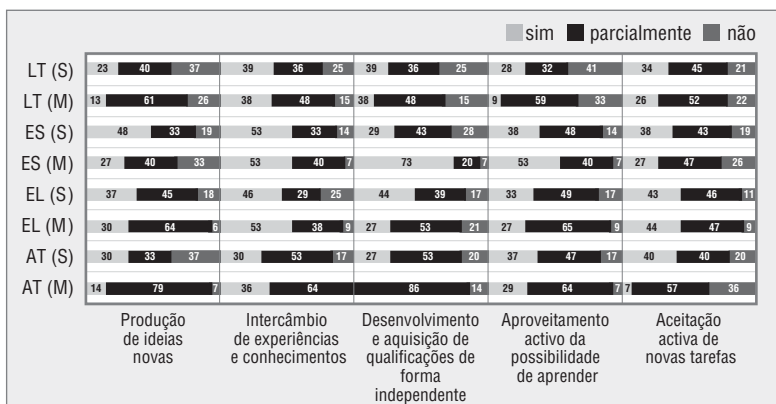
Quadro 13: Abertura (percentagem de respostas)



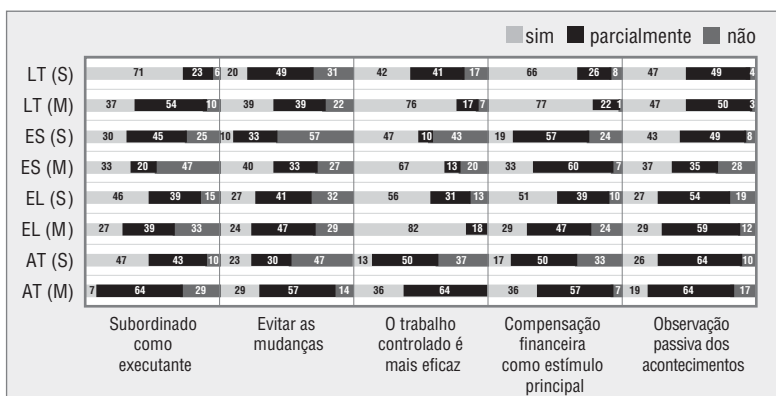
Quadro 14: Isolamento (percentagem de respostas)



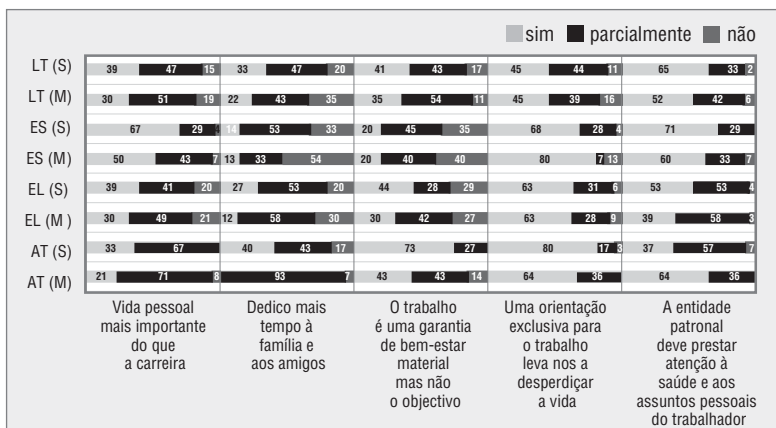
Quadro 15: Actividade (percentagem de respostas)



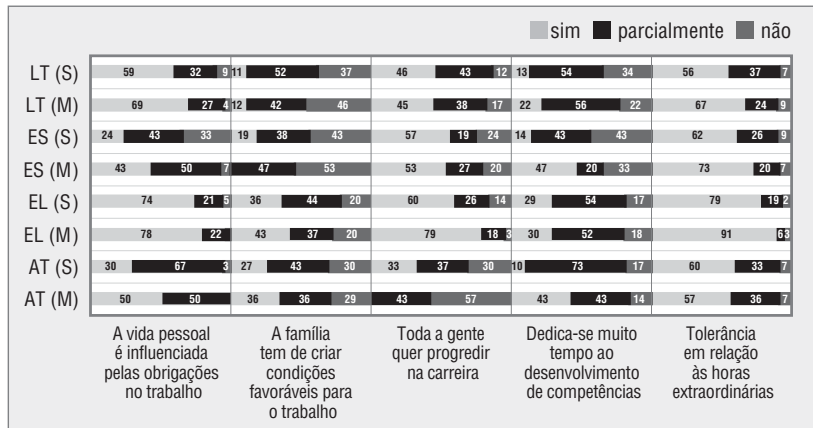
Quadro 16: Passividade (percentagem de respostas)



Quadro 17: Necessidades pessoais, família (percentagem de respostas)



Quadro 18: Trabalho (percentagem de respostas)



Quadro 19: Hierarquização dos factores de estímulo aos trabalhadores

(1 – factor mais importante, 10 – factor menos importante)

LT (S)	1	2	3	4	6	7	9	8	5	10
LT (M)	1	2	3	5	4	6	9	8	7	10
ES (S)	1	7	2	8	4	5	6	3	9	10
ES (M)	1	6	2	7	4	8	3	5	10	9
EL (S)	1	3	2	6	4	5	9	7	10	8
EL (M)	1	3	2	7	4	5	6	8	10	9
AT (S)	2	6	4	5	1	8	10	7	3	9
AT (M)	1	4	3	10	2	6	7	8	5	9
	Salário	Segurança social	Boas condições de trabalho	Boa relação com o chefe	Bom ambiente de trabalho	Respeito e reconhecimento	Carreira	Aprendizagem e evolução	Trabalho estimulante	Expressão pessoal

A construção social das qualificações: uma perspectiva do sector hoteleiro

Tom Baum

Professor de Turismo Internacional e Gestão Hoteleira
Strathclyde Business School, Universidade de Strathclyde,
Glasgow, Escócia

RESUMO

O presente artigo aborda a natureza das qualificações no sector dos serviços, com referência específica ao turismo internacional e ao respectivo subsector hoteleiro, analisando o papel dos factores relacionados com a experiência (culturais, emocionais e estéticos) na formação dos indivíduos que iniciam a sua actividade profissional neste sector. Analisa ainda o contexto específico do trabalho nos países menos desenvolvidos e nas comunidades de trabalhadores migrantes na Europa. O artigo termina com a afirmação de que a experiência cultural e contextual é um factor importante na determinação das qualificações exigidas para o exercício de uma actividade profissional no sector hoteleiro.

Palavras-chave

Service work, tourism, hospitality, skills, experience economy, employment, less developed countries

Prestação de serviços, turismo, sector hoteleiro, qualificações, economia de experiências, emprego, países menos desenvolvidos

Introdução

O trabalho no sector dos serviços como, por exemplo, o turismo e, especificamente, a hotelaria, tem sido geralmente caracterizado como “pouco qualificado”, tanto na literatura académica (Westwood, 2002) como na imprensa escrita. Tal constitui um reflexo dos aspectos, amplamente divulgados, que caracterizam o trabalho neste sector, e que se centram nos baixos níveis de qualificações, nos salários baixos, na elevada dependência do trabalho sazonal, na elevada rotação da mão-de-obra, entre outros. Trata-se de uma descrição válida no contexto dos países desenvolvidos. Contudo, este estereótipo é posto em causa no trabalho de vários autores (Baum, 1996; Burns, 1997), que o entendem como o resultado de uma visão técnica e ocidentalizada do

trabalho e das qualificações. Estas dúvidas são desenvolvidas em análises segundo as quais as qualificações envolvidas na prestação de serviços com base na experiência (Pine e Gilmore, 1999) incluem um grande conjunto de atributos que vão além das tradicionais interpretações do trabalho no sector hoteleiro centradas, principalmente, nos aspectos técnicos da oferta de produtos. Este alargamento ao nível da interpretação inclui o reconhecimento da importância das chamadas “qualificações gerais” (comunicação, resolução de problemas, TIC, línguas) (Baum, 2006), bem como das dimensões emocional (Hochschild, 1983) e estética (Nickson, Warhurst e Witz, 2003) enquanto características incluídas no conjunto de qualificações presentes na prestação de serviços com base na experiência. A complexidade das exigências do local de trabalho que recaem sobre os chamados trabalhadores semi-qualificados é cada vez mais reconhecida no sector (Jonckers, 2005). O complexo conjunto de qualificações no sector hoteleiro vem confirmar a tese defendida por Rigby e Sanchis (2006, p. 35), segundo a qual as qualificações são construídas socialmente e a sua definição “resulta de um processo social, um processo que gerou injustiças que reflectem as estruturas de poder vigentes”. O presente artigo defende que a noção de que as qualificações no sector hoteleiro derivam da experiência social e cultural é particularmente pertinente no contexto da indústria hoteleira internacional. Tal deve-se ao facto de o sector depender, para a sua cultura de funcionamento e gestão, de um paradigma solidamente enraizado na tradição ocidental, principalmente na tradição americana e, em menor grau, na tradição europeia (Nickson e Warhurst, 2001).

O presente artigo coloca em causa definições estereotipadas das qualificações no sector hoteleiro, argumentando que estas são definidas em grande parte pelo contexto, aplicando-se sobretudo às economias desenvolvidas da Europa Ocidental e da América do Norte. Em termos práticos, as conclusões desta análise têm implicações ao nível da formação de trabalhadores no sector hoteleiro de muitos países europeus que dependem fortemente de mão-de-obra migrante proveniente de outros países europeus e não só.

As qualificações e o sector hoteleiro

Definir verdadeiramente o que são qualificações, um precursor importante da presente análise, não é tarefa simples. Riley *et al.* (2002) afirmam que as qualificações estão sempre rodeadas de controvérsia porque as percepções acerca das mesmas são muito subjectivas e relativas. De acordo com os autores, determinar quem é ou não qualificado é uma questão inevitável (p. 143). Bradley *et al.* (2000) dão conta da variedade de critérios que podem ser utilizados para definir uma qualificação, questionando se, nesta definição, se

deverá ter em conta as qualificações formais de um indivíduo, a quantidade de formação exigida para um determinado posto de trabalho, ou a capacidade de um indivíduo desempenhar tarefas profissionais complexas. Na verdade, todos estes critérios desempenham um papel no processo de definição de qualificações, acrescidos ainda da construção social que a tradição, o género e a etnia impõem sobre a nossa interpretação acerca do que é um trabalho qualificado e não qualificado.

Tendo isto em conta, é possível argumentar que as características e qualificações exigidas para o trabalho no sector hoteleiro não são específicas deste sector. No entanto, existe um argumento estudado (ver, por exemplo, Lashley e Morrison, 2000, sobre a natureza do sector hoteleiro; Hochschild, 1983, na sua análise do trabalho emocional; e o contributo de Nickson, Warhurst e Witz (2003) ao acrescentarem o conceito de trabalho estético ao conjunto de qualificações na indústria hoteleira) segundo o qual a especificidade é gerada pelo contexto e pela combinação destas qualificações. O contexto da hotelaria, diverso em vários aspectos, é particularmente interessante do ponto de vista dos recursos humanos. O sector hoteleiro é geralmente caracterizado pela presença dominante de pequenas empresas, acompanhada, nos últimos anos, pelo crescimento de operadores multinacionais de grande dimensão. Em termos geográficos, o sector encontra-se amplamente disperso, estando presente na maior parte das comunidades, e adaptado, nas suas instalações e serviços, ao ambiente local, ao clima e aos objectivos de mercado. As empresas do ramo hoteleiro adoptam frequentemente comportamentos comerciais sazonais, mas também variáveis em cada dia e semana. Estas características afectam as funções desempenhadas pelas pessoas que trabalham no sector hoteleiro dos países desenvolvidos em termos de oferta de produtos e serviços, contribuindo para a definição de características na esfera dos recursos humanos, resumidas por Keep e Mayhew (1999, p. 8-9) da seguinte forma:

- tendência para salários baixos, excepto no caso de falta de mão-de-obra qualificada;
- prevalência do trabalho fora do período normal e de modelos de distribuição de turnos pouco favoráveis à família;
- escassez de políticas de igualdade de oportunidades e maior domínio do sexo masculino, que é mais bem remunerado;
- carreiras profissionais pouco estruturadas ou inexistentes;
- práticas de recrutamento informais;
- ausência de modelos formalizados de boas práticas no âmbito da gestão e desenvolvimento de recursos humanos;
- ausência de uma presença sindical relevante;
- níveis elevados de rotação de mão-de-obra;
- dificuldades no recrutamento e retenção de trabalhadores.

O debate em torno das qualificações no sector hoteleiro é permeado por considerações mais abrangentes e genéricas sobre as qualificações no contexto da mudança de emprego, da tecnologia e da formação profissional, tanto nas economias desenvolvidas como nas menos desenvolvidas. A principal lacuna em termos de compreensão, que o presente artigo procura colmatar, consiste em saber até que ponto o trabalho considerado “pouco qualificado” no contexto dos países ocidentais desenvolvidos pode ser descrito desta forma noutros contextos, nomeadamente devido a diferentes pressupostos a nível da experiência, da cultura, da comunicação, da língua e das relações que definem esse trabalho nos países menos desenvolvidos. O sector hoteleiro, na sua forma internacional e globalizada, é dominado por um forte enfoque ocidental em termos operacionais e culturais (Dunning e McQueen, 1982; Nickson e Warhurst, 2001), de tal forma que existe aquilo a que se pode chamar “proximidade cultural e experiencial” entre o modo como as empresas operam nos países ocidentais desenvolvidos e a experiência da maioria dos trabalhadores que, tradicionalmente, já ofereceram produtos e serviços a clientes, tendo já sido eles próprios clientes. Neste sentido, os trabalhadores partilharam experiências na oferta e procura de serviços, ou seja, já estiveram no lugar dos clientes a quem agora servem. Ao invés, nos países menos desenvolvidos ou ocidentalizados, existem lacunas culturais e experienciais significativas entre, por um lado, operações idênticas no sector hoteleiro internacional e, por outro, os trabalhadores que oferecem os seus produtos e serviços aos clientes. A probabilidade de estes trabalhadores já terem estado no lugar dos seus clientes é menor; além disso, não partilham a experiência de serem ao mesmo tempo consumidores e prestadores de serviços. Por outras palavras, nos locais onde a exposição a este modelo internacional da economia de experiências enquanto consumidor não está difundida entre aqueles que trabalham no sector, existe a possibilidade de uma lacuna em termos de qualificações na oferta de serviços e experiências a consumidores internacionais. A experiência profissional de um número significativo de trabalhadores que migraram recentemente para a Europa Ocidental, muitos dos quais inicialmente encontram trabalho no sector hoteleiro, é tal que estes podem estar culturalmente afastados do sector industrial em que trabalham (Baum, 2006).

De um modo geral, o trabalho no sector hoteleiro (e, por conseguinte, as qualificações que este sector exige) é caracterizado pela diversidade em termos horizontais e verticais. Em termos horizontais, o sector inclui uma ampla variedade de profissões em várias áreas-chave de produção e prestação de serviços. A investigação em torno deste tipo de trabalho centra-se geralmente em áreas que oferecem sobretudo serviços de restauração e, em menor grau, alojamento e serviços aéreos. Estas áreas foram analisadas de forma aprofundada por Guerrier *et al.* (1998), entre outros. A investigação em

áreas mais abrangentes do trabalho no sector hoteleiro, principalmente aquelas que surgiram com a expansão de serviços e funções neste sector (*front desk*, lazer, entretenimento, *call centres* para efectuar reservas) é ainda insuficiente. Pode dizer-se que, apesar de o debate acerca da “especificidade” da indústria hoteleira (Lashley e Morrison, 2000) não ser recente, restam poucas dúvidas de que as qualificações técnicas e outras qualificações mais gerais daqueles que trabalham no sector pouco têm de específico. A maioria das qualificações presentes no sector também tem relevância e aplicação noutros sectores da economia. Os indivíduos que trabalham em áreas em que existe uma convergência significativa de qualificações comuns aos sectores turístico e hoteleiro, tais como as áreas referidas anteriormente, podem percepcionar-se em termos da sua área de qualificações gerais e não enquanto parte deste mercado de trabalho discreto.

As características e a organização da indústria hoteleira estão sujeitas a uma constante reestruturação e evolução. As implicações dessa evolução no mercado de trabalho e nas qualificações são significativas à medida que as empresas alteram o conjunto de serviços oferecidos (Hjalager e Baum, 1998) ou respondem a imperativos e tendências de moda no mercado dos consumidores. A diversidade vertical do trabalho nos sectores turístico e hoteleiro é representada por uma classificação mais tradicional, que vai desde o trabalho não qualificado, passando pelo trabalho semiquualificado e qualificado, até à supervisão e gestão. Esta perspectiva “tradicional” do trabalho e, por conseguinte, das qualificações é descrita em parte por Riley (1996, p. 18), segundo o qual a percentagem de mão-de-obra nos níveis não qualificado e semiquualificado é de 64 %, enquanto o trabalho qualificado constitui 22 % da mão-de-obra total. Apesar de não se basearem em dados directamente comparáveis, os valores apresentados por Azzaro (2005) relativos à Malásia sugerem que os postos de trabalho não ligados à gestão no sector turístico apresentam a seguinte distribuição: não qualificados (19 %) e qualificados/semiquualificados (42 %). Estes valores apontam para uma diferença nas percepções relativas às qualificações no sector entre as economias desenvolvidas e menos desenvolvidas.

Tais simplificações ocultam a existência de uma grande diversidade organizacional dos negócios na indústria hoteleira, que reflecte a dimensão, a localização e a titularidade das empresas. As verdadeiras qualificações e tarefas inerentes ao trabalho no sector são determinadas com base nestes factores, de modo que as designações de cargos comuns (por exemplo, gerente de restaurante, *sous-chef*, guia turístico) ocultam quase sempre um leque muito diferente de responsabilidades, tarefas e qualificações ligadas a postos de trabalho em contextos diferentes.

A perspectiva de Riley torna-se útil em termos de aplicação do modelo de mercado de trabalho interno frágil/forte para ilustrar a relação da estrutura

da mão-de-obra apresentada pelo autor com vários factores externos, incluindo requisitos académicos, pontos de acesso ao mundo do trabalho, diferenças salariais no local de trabalho e nível de sindicalização. Esta análise tem consequências importantes para o estatuto do trabalho nos sectores turístico e hoteleiro e a atractividade destes sectores em termos de emprego e de oportunidades educativas e de formação. Tal como foi referido anteriormente, Keep e Mayhew (1999) afirmam que as características do trabalho no sector hoteleiro tendem a confirmar os atributos do mercado de trabalho interno frágil propostos por Riley.

Por sua vez, o perfil de qualificações do sector é influenciado pela mão-de-obra disponível, tanto em termos directos como através de estabelecimentos de educação e formação. A fragilidade do mercado de trabalho interno impõe, só por si, pressões negativas sobre as expectativas dos empregadores no que respeita às qualificações dos seus trabalhadores, o que, por sua vez, influencia a natureza e o nível de formação oferecido pelo sistema educativo. Existe um ciclo evidente de diminuição do nível de qualificações, devido, em parte, às actuais exigências do trabalho neste sector ou a expectativas por parte do consumidor relativamente ao que este sector pode oferecer, mas também em resultado das percepções de potenciais trabalhadores e das expectativas que os empregadores têm em relação a estes.

Tal como já foi sugerido no presente artigo, grande parte do trabalho no sector hoteleiro é globalmente caracterizado, tanto na imprensa escrita como na documentação académica, como um trabalho predominantemente pouco qualificado. Shaw e Williams (1994) referem que este tipo de trabalho é frequentemente caracterizado, de forma bastante brutal e, possivelmente, injusta, como um trabalho realizado por pessoas sem instrução, desmotivadas, sem formação, sem qualificações e pouco produtivas (p. 142), opinião também defendida por Westwood (2002) quando se refere ao trabalho no sector dos serviços como um trabalho mal remunerado, pouco prestigiante, pouco digno, que comporta poucos benefícios e sem futuro (p. 3). Bradley et al. (2000) também caracterizam desta forma o sector dos serviços em geral ou a nova economia ao questionarem pressupostos relativos a uma revolução nas qualificações na Grã-Bretanha, salientando que os empregos mantêm normalmente um perfil pouco qualificado, principalmente nos sectores em rápida expansão (p. 129).

No entanto, Burns (1997) questiona a base para a classificação do trabalho no sector turístico em duas categorias – “qualificado” e “não qualificado”, defendendo o argumento pós-modernista de que esta divisão resulta de uma construção social. Esta construção está enraizada, em primeiro lugar, em paradigmas de planeamento de mão-de-obra para o sector transformador e, em segundo, no poder tradicional dos sindicatos no que respeita ao controlo do acesso ao mercado de trabalho através de longos períodos de aprendizagem.

Burns baseia este argumento numa consideração útil em torno da definição de qualificações nos sectores turístico e hoteleiro, salientando que

os diferentes sectores que fazem parte da hotelaria enquanto indústria têm abordagens diferentes aos recursos humanos, e que algumas destas diferenças residem no nível de organização dos trabalhadores (em termos de sindicatos ou de associações de trabalhadores com procedimentos de comunicação formalizados) (p. 240).

Esta análise de um mercado de trabalho interno forte leva Burns a argumentar que as qualificações nos sectores “organizados”, tais como as companhias aéreas e as empresas hoteleiras com estruturas de relações com os trabalhadores claramente definidas, são reconhecidas e valorizadas. Por outro lado, segundo o autor, as áreas do *catering* e da *fast food* operam numa cultura empresarial em que a mão-de-obra é percebida em termos de custos que têm de ser mantidos no seu nível mínimo (p. 240), e em que as qualificações não são, por conseguinte, valorizadas nem desenvolvidas. A definição apresentada por Burns relativa às qualificações do sector procura ir além das capacidades puramente técnicas pressupostas por aqueles que utilizam os descritores “não qualificado” ou “pouco qualificado”. Tal pode ser associado à analogia dramática utilizada por Ritzer (2004) para definir o trabalho no sector dos serviços, no sentido em que trabalhar num ambiente deste género exige mais do que uma mera capacidade técnica. Os trabalhadores deparam-se com exigências emocionais que os obrigam a estar sempre de bom humor, alegres e optimistas. A capacidade para lidar com tais exigências deve ser reconhecida como uma verdadeira qualificação.

Este argumento é também defendido por Poon (1993), segundo o qual os novos trabalhadores do sector turístico

devem ser formados para serem leais, flexíveis, tolerantes, amáveis e responsáveis, pois em qualquer estabelecimento hoteleiro bem sucedido são os empregados que se destacam. De acordo com o autor, a tecnologia não pode substituir o calor humano dos trabalhadores (p. 262).

A ênfase de Burns sobre as “exigências emocionais” enquanto dimensão adicional no âmbito das qualificações do sector foi desenvolvida por Hochschild (1983), que introduziu o conceito de trabalho emocional na economia dos serviços, com base num estudo da tripulação de cabine de uma companhia aérea. Hochschild sustenta que os trabalhadores do sector dos serviços são obrigados a gerir as suas emoções em benefício dos clientes, sendo, em parte, pagos para isso. Da mesma forma, Seymour analisa o contributo daquilo que designa por “trabalho emocional” para o trabalho na área da *fast food*

e em áreas tradicionais do sector dos serviços, concluindo que ambas as áreas exigem capacidades emocionais significativas, além de qualificações técnicas visíveis.

Às exigências do trabalho emocional no sector hoteleiro podem juntar-se as exigências de qualificação que Nickson, Warhurst e Witz (2003) descrevem como trabalho estético, ou seja, as qualificações necessárias para que os trabalhadores se apresentem, expressem e comportem de forma compatível com os requisitos do trabalho e com as expectativas dos clientes. Em muitos casos, o trabalho estético envolve a demonstração, por parte dos trabalhadores, de capacidade de resposta às tendências e imperativos da moda no mercado dos consumidores, o que leva à exclusão social de muitos grupos e culturas no seio da sociedade. O trabalho estético tem a ver com a aparência, mas também pode ser influenciado pela bagagem cultural, ou seja, pela capacidade de os funcionários que contactam directamente com os clientes entenderem e trocarem experiências culturais com os mesmos nas condições impostas por estes. Por conseguinte, os trabalhadores que prestam serviços em determinados ambientes (companhias aéreas, hotéis de luxo, bares sofisticados e clubes nocturnos) têm de ter capacidade para manter um diálogo informado com os seus visitantes ou clientes sobre política, música, desporto e praticamente sobre qualquer outro tema, muitas vezes de uma perspectiva internacional. Este requisito pressupõe um determinado nível de educação e exposição cultural, bem como empenho por parte do trabalhador em manter-se actualizado nestas áreas do conhecimento.

O trabalho no sector hoteleiro e a noção de distância social

Tal como já foi referido, Burns defende que a perspectiva do trabalho pouco qualificado no sector em análise é aplicável num contexto específico e resulta de uma visão ocidentalizada do trabalho no sector turístico e hoteleiro. Burns coloca em evidência a desadequação desta perspectiva quando aplicada a contextos como as Ilhas Salomão, o Sri Lanka e as Ilhas Cook. Da mesma forma, Baum (1996) questiona a validade das afirmações de que a hotelaria é uma área em que predomina, a nível universal, o trabalho pouco qualificado. O debate em torno da universalidade das qualificações centra-se geralmente nas competências ao nível da gestão e Lubatkin *et al.* (1997), entre outros, desenvolveram o argumento fundamentado de que, ao nível da responsabilidade administrativa, existem mais pontos em comum do que diferenças no trabalho realizado por gestores nos países desenvolvidos e menos desenvolvidos. No entanto, existem poucos estudos deste género centrados no trabalho directo com os clientes no sector dos serviços e, de fac-

to, Farashahi e Molz (2004) defendem o reconhecimento de divergências nas culturas organizacionais das empresas que operam nos países desenvolvidos e menos desenvolvidos. O argumento de Baum baseia-se nos pressupostos culturais por detrás desse tipo de trabalho nos sectores turístico e hoteleiro internacionais ocidentalizados, segundo os quais as qualificações técnicas são definidas em termos de uma progressão relativamente contínua da vida doméstica e de consumidor para o local de trabalho. Nos países menos desenvolvidos, tais pressupostos não têm fundamento, uma vez que os trabalhadores iniciam o seu trabalho nos sectores turístico e hoteleiro sem uma aculturação ocidental, sem conhecimento dos utensílios e ingredientes da cozinha e dos serviços ocidentais, por exemplo. Por conseguinte, a aprendizagem a nível técnico é consideravelmente mais exigente do que poderá ser nas comunidades ocidentais. O mesmo acontece com as competências sociais e interpessoais adquiridas através de uma aprendizagem anterior, quer se trate de competências linguísticas (em muitos países, o inglês é um pré-requisito universal para trabalhar neste sector) ou de comunicação cultural mais abrangente. Com base neste argumento, Baum defende que o trabalho considerado pouco qualificado na Australásia, Europa e EUA, requer, noutras regiões, um investimento significativo em termos de educação e formação, não podendo por isso ser universalmente descrito como “pouco qualificado”. Este tema começa a assumir uma importância significativa na Europa Ocidental, na medida em que se assiste a uma escassez de mão-de-obra no sector dos serviços e a um aumento da migração proveniente dos novos Estados-Membros da União Europeia e de países terceiros, o que significa que os tradicionais pressupostos relativos às qualificações dos indivíduos que iniciam a sua formação ou trabalho nesta área poderão não ser tão válidos como no passado.

A fim de compreender o contexto das qualificações no sector hoteleiro nos países menos desenvolvidos, é necessário reflectir sobre a natureza da relação entre aqueles que trabalham no sector e os seus clientes em termos dos seus antecedentes e da exposição ao paradigma da indústria internacional. Baum (2006) analisa esta relação em termos da “distância social” existente entre as duas partes numa transacção turística. O autor refere que, nos países desenvolvidos, o sector regista uma participação em massa com tendência para a criação de uma mão-de-obra que reflecte o mercado dos consumidores em termos da amplitude da sua experiência. O aumento das oportunidades de trabalho sazonal, a tempo parcial e temporário na maioria dos sectores da indústria faz com que, para muitos jovens, os postos de trabalho em empresas ligadas ao turismo representem uma exposição precoce ao mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, estes trabalhadores são, frequentemente, consumidores relativamente experientes por direito próprio, e já viajaram bastante dentro e fora do seu país. Além disso, o seu grau alargado

de socialização enquanto crianças e jovens adultos insere-se num paradigma cultural que partilha muitos aspectos do turismo e da hotelaria internacionais em termos de ferramentas, produtos e regras de etiqueta comuns ao ambiente doméstico e de trabalho. Deste modo, nos países desenvolvidos, existe uma proporção significativa de trabalhadores que conhecem as necessidades dos seus clientes, pelo que a distância entre os dois grupos não tem hoje a importância que poderá ter tido no passado.

Um dos motores por detrás deste processo de transformação foi, evidentemente, o factor económico, na medida em que a prosperidade global nos países desenvolvidos, juntamente com uma diminuição geral do custo real da participação nos sectores turístico e hoteleiro, levou a que a participação do consumidor seja muito mais comportável em termos económicos. Mas a democratização, quer da participação dos consumidores quer do trabalho, não é um fenómeno exclusivamente económico nos países desenvolvidos. Tal como já foi referido, a natureza do trabalho mudou de uma base predominantemente técnica para passar a incluir um conjunto de qualificações gerais supostamente sofisticadas, que abrangem áreas como a comunicação, as línguas e as tecnologias da informação, bem como competências emocionais e estéticas. Consequentemente, o sector procura atrair trabalhadores capazes de satisfazer as exigências do trabalho emocional e estético, aproximando-os dos seus clientes. Para alguns empregadores, é essencial recrutar um tipo específico de colaboradores a que Nickson, Warhurst e Witz (2003) chamam trabalhadores com “estilo”, ou seja, pessoas compatíveis física e emocionalmente com o ambiente de trabalho, capazes de se identificarem com os produtos e serviços que oferecem e de sentirem empatia total com as expectativas e os objectivos de compra dos seus clientes. Guerrier *et al.* (1998) referem este processo no contexto de Singapura, onde os trabalhadores do sector dos serviços efectuem uma escolha plenamente consciente do local em que desejam trabalhar, nomeadamente em termos de marca, de tal forma que, de acordo com os autores,

os jovens singapurenses evitam trabalhar no sector dos serviços a não ser que a imagem do produto esteja em concordância com o seu próprio estilo. Por exemplo, trabalhar na Gucci significa que o produto passa a fazer parte do seu próprio conjunto de acessórios (Guerrier *et al.*, 1998, p. 34).

Deixemos agora o mundo desenvolvido e passemos a analisar o que se passa nos países menos desenvolvidos, que também são participantes, embora mais recentes, no desenvolvimento da indústria hoteleira internacional e onde a participação dos consumidores não se encontra ao mesmo nível. Aqui, a distância social entre clientes e trabalhadores é considerável, tal como sucedia por altura das primeiras trocas comerciais nos países que actual-

mente fazem parte do mundo desenvolvido. Existem barreiras económicas evidentes à participação, enquanto consumidores, daqueles que trabalham no sector nos países mais pobres da África, Ásia e Caraíbas. No entanto, tal como já foi referido, a distância social não é um fenómeno exclusivamente económico e, em muitos países em desenvolvimento, assume também uma dimensão cultural e política. A forma como os sectores turístico e hoteleiro internacionais se apresentam, bem como a sua cultura de funcionamento, são predominantemente ocidentais, estando muito mais distantes do quotidiano das pessoas que vivem na Índia, na Tanzânia ou em Cuba do que dos residentes na Austrália, Canadá ou Países Baixos. É esta combinação de diferenças (económicas, culturais, políticas, experienciais) que dá origem ao elevado nível de distância social entre clientes e trabalhadores nos países em desenvolvimento. Por sua vez, esta distância social ajuda-nos a identificar as diferentes exigências ao nível das qualificações existentes nestes sectores nos países menos desenvolvidos comparativamente aos contextos em que existe uma maior proximidade cultural e de experiências entre trabalhadores e clientes.

Até ao momento, a presente análise assumiu principalmente uma natureza conceptual. É difícil encontrar estudos empíricos com base científica sobre este tema em particular. Um dos estudos que aborda o tema é mencionado por Baum et al. (2006). O seu estudo empírico detalhado sobre o trabalho na linha da frente do sector hoteleiro em sete territórios de quatro continentes (Brasil, China, Egipto, Irlanda, Quénia, Quirguizistão e Malásia), incluindo países desenvolvidos e menos desenvolvidos, foi concebido para traçar o perfil dos trabalhadores do sector hoteleiro que contactam directamente com os clientes, em termos dos seus antecedentes, formação, experiência profissional, percepções das qualificações e do seu desenvolvimento. As conclusões apontam para diferenças significativas nos perfis profissionais e de formação dos trabalhadores desta área da hotelaria. Vale a pena resumir as conclusões principais deste estudo:

- Os trabalhadores trazem para um local de trabalho comum (técnico) perfis de educação e de formação muito diferentes, resultantes de factores económicos e das características do mercado de trabalho, mas também de factores culturais. Nos países menos desenvolvidos, a probabilidade de os trabalhadores terem concluído uma aprendizagem formal com vista à aquisição de qualificações técnicas para se prepararem para o seu trabalho é maior do que nos países desenvolvidos.
- O trabalho que exige um nível elevado de contacto com os clientes apresenta diferenças claras em termos de género em diferentes contextos culturais, com uma proporção muito superior de trabalhadores do sexo masculino nos países menos desenvolvidos.
- Os trabalhadores possuem perfis de qualificações muito diferentes em áreas

como as línguas, para além da língua materna, sendo que os trabalhadores dos países menos desenvolvidos apresentam um leque bastante mais diversificado de qualificações nesse domínio do que os seus homólogos dos países desenvolvidos.

- A estabilidade profissional varia significativamente em função do contexto – a duração do trabalho num determinado hotel e do desempenho de determinadas funções varia entre o curto prazo e o longo prazo, com uma associação clara entre a duração do emprego e o desenvolvimento económico do país – a rotação da mão-de-obra é bastante superior nos países desenvolvidos.
- As ambições profissionais variam de acordo com o contexto, desde uma forte dedicação ao serviço ao cliente e ao sector hoteleiro em geral, até ao desinteresse pela área de trabalho. Nos países mais desenvolvidos, os trabalhadores possuem, aparentemente, um grau de dedicação profissional ao sector muito inferior.
- Existe uma divergência considerável entre os inquiridos no que respeita à importância de aspectos específicos do trabalho que envolve o contacto directo com o cliente, que variam em função do contexto. Nos países menos desenvolvidos, os trabalhadores dão mais importância às qualificações técnicas tradicionais do que ao conjunto mais alargado de qualificações exigidas nos países mais desenvolvidos.
- Existem diferenças evidentes nas noções relativas ao estatuto profissional, à percepção da posição numa hierarquia de qualificações, às carreiras profissionais e às oportunidades de carreira, à dedicação profissional e ao desenvolvimento de competências no local de trabalho entre os trabalhadores dos países menos desenvolvidos e dos países desenvolvidos.

As conclusões deste estudo parecem confirmar o argumento apresentado no presente artigo de que as exigências do trabalho no sector hoteleiro variam de acordo com o contexto económico e de desenvolvimento. O estudo sugere que, para trabalhar em empresas internacionais ligadas ao sector hoteleiro, os trabalhadores dos países em desenvolvimento têm de possuir um nível mais elevado de formação específica, bem como qualificações gerais, para satisfazer as exigências do posto de trabalho. É evidente a necessidade de alargar este estudo a outras áreas de trabalho no sector hoteleiro, em particular aquelas que são normalmente associadas a um trabalho pouco qualificado como, por exemplo, a área da restauração.

Conclusões e implicações

O argumento de que o acesso às qualificações deriva da experiência social e cultural tem implicações práticas para educadores e empregadores. O verdadeiro desafio para as empresas internacionais que operam no sector hoteleiro e que empregam trabalhadores provenientes de países em que os níveis de experiência social e cultural se distanciam da cultura operacional desta indústria consiste em ajudar os seus trabalhadores a reduzir essa distância. Não se trata de um desafio fácil e provavelmente não pode ser ultrapassado através de processos de formação convencionais. Na indústria hoteleira internacional actual, este é um desafio que as empresas prestadoras deste tipo de serviços enfrentam nos países menos desenvolvidos e que requer a tomada de medidas não só em termos de recrutamento e formação de trabalhadores mas também dos programas de formação nesta área oferecidos pelo sistema de educação profissional. Os programas de formação profissional tradicionais, concebidos para preparar os jovens para o trabalho no sector hoteleiro, são geralmente criados com base num conjunto de expectativas culturais dos estabelecimentos de educação e formação relativamente aos seus estudantes e formandos. Nas actuais sociedades multiculturais e em constante mudança de muitos países da Europa Ocidental, tais expectativas poderão já não ser válidas, pelo que os prestadores de serviços educativos poderão ter de reconsiderar alguns dos principais pressupostos que servem de base à concepção dos seus programas (Devine et al., 2006). A título de exemplo de resposta a este problema, refira-se as iniciativas de formação e sensibilização cultural conduzidas por Fáilte Ireland na República da Irlanda (Fáilte Ireland, 2005), concebidas para complementar as qualificações técnicas evidentes que os trabalhadores migrantes trazem para o local de trabalho e compensar as suas lacunas frequentes em termos emocionais e experienciais.

Em termos práticos, este estudo recomenda que os programas de formação para o sector hoteleiro tenham em conta os antecedentes educativos e culturais dos indivíduos que iniciam a sua formação relativamente às expectativas dos empregadores da indústria hoteleira internacional em termos de trabalho. Tal é aplicável aos programas disponibilizados nos países em desenvolvimento mas também nos países desenvolvidos da Europa e da América do Norte, entre outros, onde os programas de formação ao nível da hotelaria atraem um número significativo de candidatos provenientes das comunidades migrantes. Estes programas devem reconhecer as diferentes necessidades desses candidatos em termos de:

- duração da aprendizagem, a fim de ter em conta o tempo adicional de que os estudantes de comunidades migrantes não tradicionais necessitam para desenvolverem competências técnicas, culturais e linguísticas;

- maior relevância concedida ao desenvolvimento de competências linguísticas nos programas;
- formação ao nível das qualificações necessárias para a prestação de serviços;
- modelos de desenvolvimento profissional e de desenvolvimento educativo.

Se se aceitar a tese subjacente ao presente artigo, este levanta um grande conjunto de questões que poderão ser estudadas de forma mais aprofundada, em particular a necessidade de analisar empiricamente a existência ou não de variabilidade na natureza do trabalho e das qualificações no sector hoteleiro em resultado do contexto de desenvolvimento. Se for possível demonstrar empiricamente a presença, no sector hoteleiro internacional, de qualificações sociais e culturais decorrentes da experiência, também poderá ser possível desenvolver escalas que analisem e meçam essa variabilidade, permitindo, por conseguinte, desenvolver programas de formação que contribuam para diminuir as diferenças existentes. Existe ainda um tema potencialmente interessante em termos de investigação e que tem a ver com o possível impacto, nos trabalhadores do sector hoteleiro com perfis de experiência social e cultural relativamente diferentes, do trabalho em organizações internacionais. É provável que, através da formação e da exposição a diferentes culturas, essas diferenças diminuam e, em consequência, os trabalhadores sejam obrigados a agir independentemente da sua cultura e experiência pessoal. Hochschild (1983) centra a sua análise sobre o efeito negativo das exigências do trabalho emocional impostas sobre as hospedeiras de bordo. É possível que o facto de se esperar que os trabalhadores ultrapassem as diferenças experienciais e culturais tenha consequências negativas semelhantes. Por outro lado, será que o argumento defendido por Bolton e Boyd (2003), segundo o qual os trabalhadores sujeitos a exigências emocionais gerem essas exigências e sintetizam diferentes tipos de trabalho emocional em função do contexto (p. 289), é um modelo de resposta alternativo válido no âmbito da presente análise? Assim, poderá aquilo a que Korczynski (2003) chama “*communities of coping*”, que funcionam como um antídoto contra as pressões do trabalho emocional, ter algum valor enquanto estratégia para os trabalhadores confrontados com as pressões resultantes de perfis de experiência social e cultural divergentes no sector hoteleiro internacional? Também esta é uma área que valerá a pena explorar.

A presente análise centrou-se no conceito de perfis de experiência social e cultural enquanto indicador do contraste entre os países desenvolvidos e menos desenvolvidos, argumentando que o grau de proximidade e exposição a modelos americanizados da hotelaria internacional influencia as exigências de qualificação para aqueles que iniciam o seu trabalho no sector.

O presente artigo defende ainda a validade de uma noção semelhante nas sociedades das economias desenvolvidas, na medida em que a diversidade cultural resultante da recente onda de trabalhadores migrantes no sector hoteleiro em muitos países da Europa Ocidental pode ter implicações na formação em termos experienciais e culturais. Fica ainda por explorar a possibilidade de as expectativas de aproximação dos perfis de experiência social e cultural no trabalho ligado ao sector hoteleiro internacional levarem à exclusão social nos países ocidentalizados e desenvolvidos. Nickson *et al.* (2002), no seu estudo sobre o trabalho no sector dos serviços em Glasgow, concluíram que as exigências do trabalho estético impostas pelos empregadores geravam claramente uma exclusão social e tinham consequências negativas sobre determinados segmentos das classes sociais e económicas mais baixas da cidade. A investigação em torno do trabalho no sector hoteleiro internacional em termos das qualificações experienciais implícitas exigidas nas grandes cidades da Europa e da América do Norte é um tema interessante mas que não foi aqui explorado.

A experiência social e cultural enquanto componente do conjunto de qualificações no sector hoteleiro é proposta no presente artigo como um conceito para debate e orientação nesta importante área académica e profissional. Sem uma investigação mais aprofundada nesta área, que tem sido negligenciada, o seu valor enquanto conceito é difícil de determinar. Existe também uma necessidade premente e reconhecida de abordar a natureza das lacunas existentes no sector hoteleiro em termos de qualificações nos países menos desenvolvidos (Kaplan, 2004). O presente artigo constitui um contributo para o aprofundamento da compreensão da natureza deste conjunto extremamente complexo de qualificações no sector, na esperança de que possa ser útil na concretização desse objectivo.

Referências bibliográficas

- Azzaro, L. *The potential of the human resources in the Malaysian tourism*. In: *Environment: the way ahead in the 21st century: proceedings of the APacCHRIE, conference*. Kuala Lumpur: APacChRIE, 2005, p. 777-788.
- Baum, T. *Human resource management in the European tourism and hospitality industry*. Londres: Chapman and Hall, 1995.
- Baum, T. *Unskilled work and the hospitality industry: myth or reality?* *International Journal of Hospitality Management*, Vol. 15, N.º 3, 1996, p. 207-209.
- Baum, T. *Managing people in international tourism, hospitality and leisure*. Londres: Thomson, 2006.

- Baum, T. *et al. Reflections on the social construction of skills in hospitality: preliminary findings from comparative international studies*. In O'Mahony, B.; Whitelaw, P. (eds). *Proceedings of the city and beyond: 16th Annual CAUTHE conference*, Melbourne, Fevereiro, 2006.
- Bolton, S.; Boyd, C. *Trolley dolly or skilled emotion manager? Moving on from Hochschild's managed heart*. *Work, Employment & Society*, Vol. 17, N.º 2, 2003, p. 289-308.
- Bradley, H. *et al. Myths at work*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- Burns, P.M. *Hard-skills, soft-skills: undervaluing hospitality's 'service with a smile'*. *Progress in Tourism and Hospitality Research*, Vol. 3, N.º 3, 1997, p. 239-248.
- Devine, F. *et al. Modelling the implications of contemporary cultural diversity on the hospitality curriculum*. In *Proceedings of the CHME Annual conference*, Nottingham, Maio de 2006, 2006a.
- Dunning, H.; McQueen, M. *Multinational corporations in the international hotel industry*. *Annals of Tourism Research*. Vol. 9, 1982, p. 69-90.
- Fáilte Ireland. *Cultural diversity: strategy and implementation plan*. Dublin: Fáilte Ireland, 2005.
- Guerrier, H. *et al. In the world of hospitality .. Anything they can do, we can do better*. Londres: Council for Hospitality Management Education, 1998.
- Guerrier, Y.; Deery, M. () *Research in hospitality human resource management and organizational behaviour*. *International Journal of Hospitality Management*, Vol. 17, N.º 2, 1998, p. 145-160.
- Hjalager, A-M.; Baum, T. *Upgrading human resources: an analysis of the number, quality and qualifications of employees required in the tourism sector*. Artigo para o Grupo de Trabalho de Alto Nível do Turismo e do Emprego. Bruxelas: Comissão Europeia, 1998.
- Hochschild, A.R. *The managed heart: commercialisation of human feeling*. Berkley: University of California Press, 1983.
- Jonckers, P. *General trends and skill needs in the tourism sector in Europe*. In Cedefop; Strietska-Illina, O.; Tessaring, M. (eds). *Trends and skill needs in tourism*, p. 7-12. 2005.
- Kaplan, L. *Skills development in tourism: South Africa's tourism-led development strategy*. *GeoJournal*, Vol. 60, N.º 3, 2004, p. 217-227.
- Keep, E.; Mayhew, K. *Skills task force research group: paper 6: the leisure sector*. Londres: DfEE, 1999.
- Korczynski, M. *Communities of coping: collective emotional labour in service work*. *Organization*, Vol. 10, N.º 1, 2003, p. 55-80.
- Lashley, C.; Morrison, A. *In search of hospitality*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 2000.

- Lubatkin, M.; Ndjaye, M.; Vengroff, R. *The nature of managerial work in developing countries: a limited test of the universalist hypothesis*. *Journal of International Business Studies*, Vol. 28, N.º 4, 1997, p. 711-724.
- Nickson, D.; Warhurst, C. *From globalization to internationalization to Americanization: the example of "Little Americas" in the hotel sector*. In Hughes, M.; Taggart, J. (eds). *Multinationals in a new era: international strategy and management*, 2001, p. 207-225.
- Nickson, D. et al. *Skills, organizational performance and economic activity in the hospitality industry: a literature review*. Oxford: ESRC SKOPE, 2002.
- Nickson, D.; Warhurst, C.; Witz, A. *The labour of aesthetics and the aesthetics of organization*. *Organization*. Vol. 10, N.º 1, 2003, p. 33-54.
- Pine, J.; Gilmore, J. *The experience economy: work is theatre and every business a stage*. Boston: Harvard Business School Press, 1999.
- Poon, A. *Tourism, technology and competitive strategies*. Wallingford: CABI, 1993.
- Rigby, M.; Sanchis, E. *O conceito de qualificação e a sua construção social*, *Revista Europeia de Formação Profissional*, N.º 37, 2006, p. 22-33. Disponível na Internet: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/430/37_pt_rigby.pdf [citado em: 11.2.2008].
- Riley, M. *Labour markets and vocational education*. In Baum, T. (ed.). *Human resource issues in international tourism*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1993.
- Riley, M. *Human resource management in the hospitality and tourism industry*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1996.
- Ritzer, G. *The McDonaldization of society*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 2004.
- Shaw, G.; Williams, A. *Critical issues in tourism: a geographical perspective*. Oxford: Blackwell, 1994.
- Warhurst, C.; Grugulis, I.; Keep, E. *The skills that matter*. Basingstoke: Palgrave, 2004.
- Westwood, A. *Is new work good work?* Londres: The Work Foundation, 2002.

Mudar um sistema galardoado – para melhor, ou para pior?

Anja Lindkvist V. Jørgensen

Investigadora de doutoramento

Universidade de Aalborg

Departamento de Economia, Política e Administração Pública

Palavras-chave

Apprentice,
qualification,
labour market, VET
system, policy,
lifelong learning

Aprendiz,
qualificação,
mercado de
trabalho, sistema
de EFP, políticas,
aprendizagem ao
longo da vida

RESUMO

O presente documento aborda as alterações de índole estrutural mais recentes no sistema de educação e formação profissional (EFP) dinamarquês, um sistema que até à data se tem caracterizado por um princípio de alternância entre formação prática e ensino teórico. As alterações estruturais podem ser descritas como uma mudança paradigmática, o que pode ser considerado como um retrocesso relativamente ao sistema dinamarquês de EFP ao qual foi atribuído o Prémio Bertelsmann em 1999. A mudança pode também ser de algum modo considerada como um passo atrás na realização dos programas políticos e de metas como a Estratégia de Lisboa.

O princípio da alternância entre formação e educação

Nas últimas décadas, a política de educação e formação profissional inicial e contínua tornou-se num instrumento político ainda mais importante, dentro e fora do contexto político da política de mercado de trabalho, para a resolução dos problemas relacionados com os desenvolvimentos económicos globais e os esforços com vista a uma sociedade mais virada para a aprendizagem. Quando se discute a forma de criar mecanismos especiais de transição para o mercado de trabalho que beneficiem o indivíduo, as empresas e a sociedade em geral, a atenção incide frequentemente no princípio da alternância entre o ensino e a formação.

O princípio da alternância pode ser visto como um exemplo singular de ligação entre o sector público e o privado, e entre a escola e o trabalho (Heinz, 2002; Ryan, 2004). A educação e a formação profissional (EFP) tem sido objecto de um crescente interesse por parte da política e da investigação nos últimos anos (Lave and Wenger, 1991; Heikkinen and Sultana, 1997; Nielsen and Kvale, 2003). A razão deste crescente interesse é o facto de a investigação sobre conceitos como “qualificações”, “competências”, e “aprendizagem” ter geralmente procurado examinar e discutir estes conceitos em relação com o trabalho e o potencial de aprendizagem inerente à vida profissional activa, nomeadamente algo que transcende uma interpretação de cariz meramente institucional.

No sistema de ensino dinamarquês em geral, a construção da EFP, isto é, a organização do ensino e da formação para a mão-de-obra qualificada, tem sido frequentes vezes distinguida por ter algumas qualidades especiais. Por um lado, assegura a correspondência entre o âmbito do ensino nas diferentes profissões e as necessidades do mercado de trabalho. Por outro, uma vez que os programas se fundamentam no princípio da alternância, implicando uma participação nas actividades de produção das empresas, têm um carácter realista e reflectem as actuais e futuras necessidades em matéria de qualificações.

É sobejamente conhecido que o sistema de EFP dinamarquês se enquadra no modelo de gestão corporativista do estado-providência caracterizado pelo envolvimento dos parceiros sociais em todos os níveis do ensino.

Foi a interacção entre os intervenientes no sistema de EFP dinamarquês e a aprovação internacional do princípio de alternância dos programas de EFP, entre outras coisas, que levou à atribuição do prestigioso galardão alemão, o Prémio Carl Bertelsmann, ao sistema de EFP dinamarquês em 1999.

O Prémio Carl Bertelsmann é atribuído a uma abordagem inovadora à resolução de problemas e, ao escolher a Dinamarca, a comissão de selecção sublinhou especificamente a capacidade do sistema de EFP dinamarquês para um melhoramento contínuo. Com este prémio, a Dinamarca poderia congratular-se por ter “o melhor sistema de educação e formação profissional do mundo”.

Contudo, apesar desta distinção, no início de 2000 começaram a surgir sinais de que estava a haver um afastamento da forma tradicional de encarar o sistema de EFP dinamarquês e o seu princípio de alternância entre formação e ensino.

Em 2003, a propósito de um compromisso político, este afastamento tornou-se notório e levou, entre outras coisas, a que o Conselho Dinamarquês de Conselheiros Económicos manifestasse a sua preocupação num relatório publicado no Outono de 2003. Antes de analisar esta preocupação relativamente ao futuro desenvolvimento do sistema de EFP de uma forma mais

pormenorizada, importa dar um passo atrás e apresentar um breve esboço dos diferentes interesses divergentes para melhor compreender o como e o porquê de a Dinamarca ter conseguido ganhar o Prémio Bertelsmann.

De membros da mesma profissão a grupos separados relacionados com a mesma categoria

O ensino de aprendizes, ou a tradição de trabalhar como aprendiz junto a um mestre, tem longas raízes históricas que remontam à Idade Média, na época em que formação e ensino eram regidos e regulamentados pelas guildas (Jespersen, 2003).

Durante 1860-1880, ocorreu uma crise significativa no ensino de aprendizes na Dinamarca, crise que foi despoletada pela Lei da Livre Actividade de 1857 e pela liberalização dos contratos de aprendizagem, que os transformou em contratos de direito privado. Esta mudança teve consequências graves na qualidade do ensino de aprendizes. Constituiu uma ameaça aos aspectos quantitativos e qualitativos, quer do ensino de aprendizes, quer da procura de operários qualificados. A liberalização resultou em problemas de reprodução no seio das profissões (Sørensen, 1988; Sigurjonsson, 2003).

A auto-governança das profissões e a regulação da quantidade e da qualidade dos programas de EFP

No início do séc. XX, a voz do movimento sindical começou a ser ouvida nos conselhos de direcção das escolas de formação profissional, e começou a centrar-se de forma clara nas condições de formação nas empresas e em tornar o ensino teórico e técnico numa parcela adicional obrigatória do ensino de aprendizes. A porta abriu-se à conversão do ensino de aprendizes num projecto cooperativo para os parceiros sociais, em que sindicatos e entidades patronais começaram a encarar em conjunto a aprendizagem como uma tarefa comum de um ponto de vista de controlo quantitativo e qualitativo. Gradualmente, esta cooperação começou a ser institucionalizada, conduzindo à Lei da Aprendizagem de 1937, que estendeu esta forma de cooperação a todas as profissões (Sørensen, 1988; Lassen, 2002).

No início da década de 50, foram introduzidas algumas mudanças na EFP com o lançamento de várias iniciativas por parte do Estado com vista à preparação do mercado de trabalho para o rápido desenvolvimento técnico e industrial que era esperado. Com a justificação de que as empresas forneciam um número insuficiente de vagas para aprendizes, procurou-se tornar a Lei da Aprendizagem de 1956 mais atraente à criação de vagas para aprendizes aquando da sua elaboração. As mudanças de maior alcance resultantes da Lei de 1956 disseram respeito à parte do ensino de aprendizes rela-

cionada com a escola. A nova Lei estabelecia que, num prazo de oito anos, todas as profissões teriam de ministrar ensino escolar diurno em vez de nocturno. Isto significou que a parte relacionada com a escola ganhou uma função independente juntamente com a formação nas empresas, ainda que continuasse sujeita à “auto-governação das profissões” (Mathiesen, 1976; Sørensen, 1977, 1988).

O calcanhar de Aquiles do sistema de EFP – problemas de reprodução

No final da década de 60, a oferta de vagas para aprendizes começou a estagnar. Ao mesmo tempo, o sistema era alvo de críticas por parte dos aprendizes que eram, em larga medida, apoiados pelos sindicatos e que mereceram alguma compreensão por parte das entidades patronais (Mathiesen, 1976, 1979; Sørensen, 1977, 1988).

Como resultado destas críticas, foi nomeado um comité de reforma, que apresentou um novo modelo, designado o sistema EFG ⁽¹⁾. O objectivo do EFG era que todas as vagas para aprendizes comesçassem por um ano de ensino escolar a tempo inteiro, seguido de dois a três anos de formação prática numa empresa. A maior parte dos partidos políticos ficaram muito entusiasmados com o novo modelo de EFP, que coexistiu com o “antigo” modelo de aprendizagem ao longo da década de 70. Até então, não tinha ficado claro nem era evidente em termos estatísticos qual o número de aprendizes que procuravam colocação sem sucesso, nem qual o número de entidades patronais que ofereciam vagas para aprendizes sem sucesso (Mathiesen, 1976, 1979; Sørensen, 1977, 1988). Estes problemas tornaram-se visíveis com a introdução do EFG. Gradualmente, foram registados os números e apresentadas as estatísticas. Isto abriu o caminho a que a EFP se tornasse num ponto importante da agenda política.

Desde finais da década de 70 até finais da década de 80, os políticos tentaram tornar a EFP mais apelativa, concedendo subsídios adicionais às empresas que estivessem dispostas a fornecer estágios adicionais. De modo geral, o sistema político e as organizações do mercado de trabalho tentaram várias medidas para aliviarem os problemas mas, apesar destes esforços, o número de estágios continuou a ser insuficiente (Sørensen, 1987).

Sistema de formação prática de base escolar

Devido à falta de estágios em empresas, muitos jovens ficaram parados no seu percurso de aprendizagem após um ano de ensino escolar. No início da década de 90, uma Lei nova introduziu um sistema de formação prática de

(1) *Erhvervsfaglig grunduddannelse* – tradução: programa profissional de base, que em dinamarquês é abreviado sob a forma de EFG.

base escolar que assegurava a estes jovens a possibilidade de concluírem a sua aprendizagem – a chamada garantia de educação para jovens (*Undervisningsministeriet*, 2002a). Consequentemente, na Dinamarca – para além do sistema duplo normal de aprendizagem – a possibilidade de participar em formação prática de base escolar (FPE) foi como uma “bóia de salvação” para os jovens que não conseguiam encontrar uma vaga para estagiarem. O sistema FPE era financiado por um sistema de reembolso para as entidades patronais com aprendizes, designado em dinamarquês AER (*Arbejdsgivernes Elevrefusion*) ⁽²⁾. Durante a formação prática de base escolar, os aprendizes – e em termos legais são aprendizes – são obrigados a continuar a procurar um contrato de estágio “normal”. Muitos deles são bem sucedidos, e alguns passam metade do tempo do seu aprendizado em “prática escolar” e a outra metade a receber formação prática como trabalhador de uma empresa com um contrato de aprendizagem. A duração e os programas de estudos relativos à formação prática de base escolar são idênticos aos do período de aprendizagem ao abrigo de um contrato normal.

Apesar do estabelecimento do sistema da formação prática de base escolar, ao longo da década de 90 foi necessário aplicar diversos instrumentos de política diferentes numa tentativa de colmatar as carências em matéria de estágios. Os instrumentos utilizados foram sobretudo programas de persuasão ou de motivação, mas sem grande resultado. De 1993 a 1996, os contratos de estágio normais aumentaram de aproximadamente 34 000 para cerca de 38 000, tendo contudo diminuído a partir de então para 31 000 em 2000. Consequentemente, as disposições em matéria de formação prática de base escolar mostraram uma tendência de aumento acentuada relativamente ao mesmo período, de cerca de 3 700 em 1993 para 7 000 em 2003, enquanto que o número de contratos normais diminuiu para 26 000. Isto aconteceu apesar de um acordo tripartido assinado entre o então governo de coligação liderado pelos social-democratas, a Confederação dos Sindicatos da Dinamarca e a Confederação Patronal da Dinamarca em 2000, com o objectivo de garantir no mínimo 36 000 contratos normais de estágio até 2004 (*Undervisningsministeriet*, 2000). O Quadro 1 infra ilustra o problema em termos de estatística.

(2) O Sistema de Reembolso às Entidades Patronais (AER) disponibiliza outros acordos de formação prática no âmbito do sistema de EFP. As entidades patronais dos sectores público e privado contribuem para o AER, e quer as entidades patronais, quer os estudantes, as escolas e os comités de formação locais, podem obter apoio financeiro para darem formação a estudantes. Em 1977, o Parlamento dinamarquês instituiu o AER como uma instituição independente. O AER é dirigido por um conselho constituído pelos parceiros sociais. Cerca de 90.000 entidades patronais contribuem para o AER. Quer os locais de trabalho do sector público como os do privado podem ser reembolsados de algumas das despesas havidas com os aprendizes. O AER ajuda o governo gerindo acordos com vista a providenciar a criação de mais convenções de estágio com as entidades patronais.

Quadro 1

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Acordos celebrados	34 094	36 734	39 600	38 274	31 228	34 512	31 285	31 007	28 954	27 667	26 476
**Número de candidatos	10 516	9 298	7 600	7 346	7 227	7 900	*	7 387	9 733	10 076	10 771
Frequência da FPE	3 700	3 880	3 304	2 957	3 265	3 444	*	5 791	6 125	6 235	7 562

Fonte: *Undervisningsministeriet* [Ministério da Educação], 2000; *Undervisningsministeriet* [Ministério da Educação], 2004a.

* Devido a discrepâncias de registo entre os sistemas informáticos, não existem informações válidas sobre o número de candidatos e o número de vagas de SKP.

** O número de candidatos inclui o número que frequenta SKP.

Também entre 1995 e 2003 houve uma deslocação significativa da distribuição do fluxo no sistema EFP:

Quadro 2

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Normal	94 %	92 %	86 %	82 %	78 %	76 %	74 %	73 %	72 %
Estudantes Adultos	1 %	1 %	4 %	10 %	10 %	9 %	10 %	10 %	7 %
FPE	5 %	6 %	9 %	9 %	12 %	14 %	16 %	17 %	21 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fonte: AER, "*Frafald på erhvervsuddannelsernes hovedforløb*", 2004.

O Quadro 2 mostra que 5 % dos estudantes começaram a sua formação em FPE em 1995, aumentando ao longo do período até 21 % do fluxo total em 2003. O número de estudantes que iniciaram a formação ao abrigo de acordos para adultos também aumentou durante o período. Análises anteriores mostram que o número de estudantes adultos é influenciado pelas condições de participação e não pelas medidas do mercado de trabalho, designadamente subsídios pagos pelos serviços de emprego do Estado (AER, 2004).

Individualização na política de EFP

Na década de 90, houve inúmeras reformas no domínio da EFP que incidiram de forma crescente na individualização e, designadamente, a Reform 2000. O objectivo desta reforma foi tornar o sistema de EFP mais abrangente, assim como tornar o sistema e os programas individuais menos restritivos, com base em dois princípios importantes: uma estrutura simplificada e uma maior flexibilidade dos programas (*Undervisningsministeriet*, 1999).

Foi a meio do processo Reform 2000 que foi atribuído à Dinamarca o Prémio Bertelsmann e que a sua EFP foi distinguida internacionalmente como “a melhor do mundo”. Mas já então uma série de circunstâncias dava aos intervenientes no domínio do ensino motivo de preocupação. Entre elas, uma quebra no número de contratos de estágio, um aumento das taxas de abandono, números crescentes de alunos em formação prática de base escolar, um decréscimo no número de concorrentes aos programas, e números decepcionantes de aprendizes em programas de aperfeiçoamento após concluírem o seu programa de EFP.

Devido à escassez de estágios e à taxa de abandono, foram feitas tentativas através de um acordo tripartido no ano 2000 visando o estabelecimento de metas positivas comuns, mas sem grande sucesso. Em 2002, o sistema político iniciou nova tentativa de resolução dos problemas. O processo envolveu um projecto de lei que visava promover “a simplificação e uma maior flexibilidade” em todos os programas de EFP. O projecto de lei resultou de um acordo obtido pelo governo de centro-direita em 2002 com a Confederação dos Sindicatos da Dinamarca e a Confederação Patronal da Dinamarca em matéria de educação profissional e de um compromisso orçamental que o governo minoritário negociou com dois partidos de menor dimensão. O projecto de lei suscitou preocupações e protestos da parte de organizações dos trabalhadores, associações de professores, conselhos de emprego regionais, instituições de EFP, comités profissionais e organismos estudantis.

Modernização do princípio da alternância dos programas de EFP

O orçamento de 2003 foi acordado entre o governo minoritário e dois outros partidos liberais em matéria de melhoramentos gerais ao sistema de ensino. Este acordo resultaria num relatório governamental em Junho de 2002 que continha um plano de acção para “Um ensino melhor”. Incidindo especificamente na EFP, o plano de acção diz que o princípio da alternância deveria ser reavaliado e repensado, e que os requisitos em matéria de duração dos programas e estágios deveriam ser menos restritivos (*Undervisningsministeriet*, 2002a).

Antes da apresentação oficial deste plano de acção, foi iniciado o trabalho num comité que incluía representantes das entidades patronais, trabalhadores, associações de professores e de órgãos dos estabelecimentos de ensino e o Ministério da Educação. O comité apresentou dois relatórios, ambos traçando em linhas gerais propostas de alterações à estrutura e ao conteúdo dos programas de EFP. Estes relatórios acabariam por ser considerados pelo sistema político como recomendações gerais para o novo projecto

de lei (*Undervisningsministeriet*, 2002b, 2003c, 2003e). A seguinte citação do primeiro relatório, dá uma indicação do sentido de uma nova forma de pensar relativamente ao tradicional princípio da alternância dinamarquês:

“Hoje em dia, os programas de EFP conduzem a um nível uma vez concluídos: trabalhadores qualificados. Contudo, a experiência noutros países (Países Baixos) mostra que os programas de EFP podem ser estruturados de modo a incluírem vários níveis, todos eles conferindo, por direito próprio, competências para o mercado de trabalho. Todos eles conduzem ao emprego” [Tradução livre] (*Undervisningsministeriet*, 2002b).

Antes de ter sido iniciado o trabalho do comité, três grandes organizações patronais, Comércio e Serviços da Dinamarca, Confederação das Indústrias da Dinamarca e Federação Patronal do Comércio, Transportes e Serviços, elaboraram um documento comum que foi apresentado no mesmo mês em que foi iniciado o documento do comité sobre a modernização do sistema de EFP.

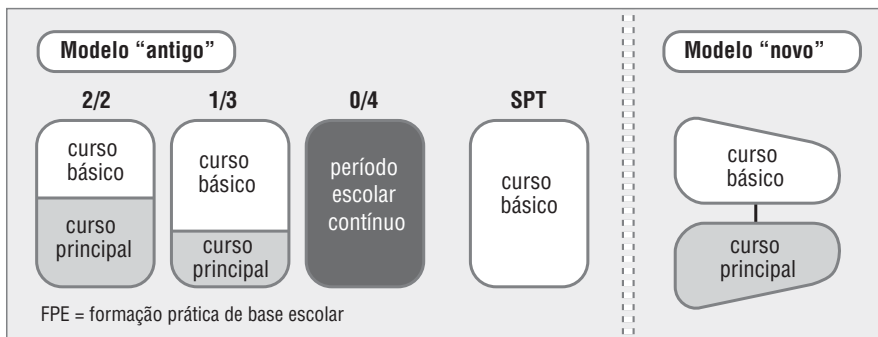
Neste documento, as três organizações sublinharam repetidamente a necessidade de um sistema de EFP que incida nas perspectivas empresariais dos estágios, e que dispense uma atenção cuidada às alterações rápidas que estão a processar-se nas empresas. De acordo com as três organizações, a melhor forma de o conseguir seria mediante o estabelecimento de um sistema modular de EFP ao qual fosse aplicado o conceito da formação e da educação em regime de alternância num novo contexto.

Relativamente ao conteúdo futuro dos programas, as três organizações consideraram razoável pôr fim às tarefas atribuídas aos comités profissionais relativamente à oferta de estágios, uma vez que as organizações constataram que, em princípio, no futuro seria da responsabilidade exclusiva do/a estudante conceber o seu próprio programa.

A maior parte do conteúdo do documento das entidades patronais pode ser encontrada nos relatórios do comité que indica que, de muitas formas, foram as entidades patronais que traçaram o novo rumo para a revisão do sistema de EFP.

Da proposta à Lei

No Verão de 2003, o Projecto de Lei transformou-se numa Lei que definia o novo modelo para os programas de EFP. As alterações introduzidas pela nova Lei permitiam, de modo geral, aos estudantes concluir os programas mais rapidamente do que a duração recomendada, e também aos programas ter uma duração menor, ser feitos por medida e ser constituídos por partes de um ou mais programas de EFP (é possível combinar programas de EFP técnica e comercial) (Ministério da Educação, 2003f, 2003g). Em breves traços, as alterações podem ser ilustradas da seguinte forma:



No modelo "antigo", a duração média dos programas de EFP era de aproximadamente três anos e meio a quatro anos. Isto incluía o curso de base, que demorava em média 20 semanas (variando de 10 a 60 semanas) para formação técnica e um a dois anos para formação comercial e de escritório (modelos 2/2 e 1/3). A formação no local de trabalho representava aproximadamente metade a dois terços da totalidade do programa.

A parte de base escolar também consistia de um programa de estudos dividido em quatro partes: disciplinas de base, área projecto, disciplinas especiais e disciplinas opcionais. Quando os estudantes encontrassem um local para estagiarem, era assinado um contrato de formação entre eles e a empresa. O contrato abrangia a totalidade do curso – períodos de formação no local de trabalho, períodos lectivos e exames finais. Juntamente com estes modelos, existia um modelo alternativo 0/4 (efectivamente o modelo mais antigo). Neste modelo, os estudantes encontravam um local para estágio logo no início e podiam começar a sua formação na empresa em vez de fazerem cursos básicos na escola.

Para aqueles estudantes que, após um máximo de dois anos, não conseguissem encontrar um lugar para estagiarem, as escolas profissionais ofereciam formação prática de base escolar.

O modelo acima constitui uma versão simplificada, mas ilustra as mudanças em termos gerais. As alterações introduzidas na base legal dos programas EFP abriram a possibilidade da criação de programas flexíveis, quer em termos de duração, quer de conteúdo. A palavra-chave neste aumento da flexibilidade é a "avaliação de competências", o que significa que, quando começa um programa de EFP, a escola avalia as qualificações e as competências de cada estudante, quer as que foram obtidas em anterior ensino escolar, quer num emprego anterior, para as classificar em termos de potenciais transferências de créditos. De igual modo, deixou de haver quaisquer requisitos especiais em matéria de ponderação de cursos básicos, profissionais, especializados ou opcionais. De acordo com as ordens executivas relativamente a alguns dos novos programas, o objectivo não é que todos os estudan-

tes adquiram as mesmas qualificações, mas que, em vez disso, os estudantes adquiram competências de acordo com o plano de ensino individual e a meta do programa. As ordens executivas referem que também faz parte do quadro do programa a construção de um perfil de emprego individual para que cada estudante aumente as suas hipóteses de arranjar emprego.

A intenção das alterações, que foram designadas em termos políticos como “Modernização do princípio da alternância e novas iniciativas para substituir a formação prática de base escolar”, foi chegar à raiz do problema dos estágios.

A figura adiante ilustra o actual sistema de EFP dinamarquês como parte do sistema geral de ensino.

Sistema educativo dinamarquês

Anos de ensino	Sistema de ensino básico	Educação de adultos e formação profissional contínua			
		Educação de adultos de orientação profissional		Educação geral de adultos	Educação liberal de adultos
13 ^o -17 ^o	Ens. sup. de ciclo longo	(1) Nivel de mestrado	Programas de formação profissional contínua (FP/C) e Formação Prof. para adultos (AMU) *****		
13 ^o -15 ^o		(1) Nivel de diploma			
13 ^o -14 ^o	Bacharelato	Ensino pós-secundário para adultos**			
	Ensino superior de ciclo médio	(1)			
	Ens. Sup. de ciclo curto	(1)			
10 ^o -12 ^o	Ensino secundário geral e profissional	(1) Educação e formação prof. para adultos		Exame de acesso ao ensino sup. (HF)	
	Educação e formação profissional	(1) Ensino básico para adultos education (GVU)		Dinamarquês como segunda língua *****	
		(1) Educação e formação prof. para adultos		Ensino especial de adultos	Escolas secundárias populares***
9 ^o -10 ^o	Ensino básico e secundário de nível inferior			Ensino geral de adultos	Escolas secundárias populares***
				Ensino prep. para adultos	Estabelec. de ensino nocturno ****

Nota: A figura apenas mostra os níveis e não a extensão das actividades. As caixas brancas indicam as alterações devido à reforma VEU.

* Ensino aberto fora do sistema básico de ensino. ** Introduzido em 2001 no âmbito da reforma do Ensino para adultos (A abreviatura em dinamarquês para Ensino de aperfeiçoamento para adultos é VVU). *** Não é possível indicar com rigor o nível. **** Só este programa de ensino é do âmbito do Ministério do Trabalho, enquanto que os outros níveis dos programas de ensino são do âmbito do Ministério da Educação. ***** Ensino destinado a estrangeiros. A abreviatura de ensino geral para adultos em dinamarquês é AVU, a abreviatura de ensino preparatório para adultos em dinamarquês é FVU.

Fonte: Lassen et al., 2006.

A intenção principal foi, em suma, fazer com que um maior número de estudantes completasse um programa de EFP ao abrigo de um acordo de aprendizagem normal, e assegurar a redução do número de estudantes encaminhados para a formação prática de base escolar. Tal seria conseguido, entre outras coisas, através dos novos programas de estágio, mais curtos, da atribuição de um prémio às escolas por cada novo contrato de estágio novo conseguido, de uma restrição das regras relativas à mobilidade profissional

e geográfica dos estudantes, da redução do apoio financeiro aos estudantes em formação prática de base escolar, de uma maior transparência e flexibilidade do mercado dos estágios, e através da limitação do número de vagas de formação de base escolar em zonas seleccionadas, da redução do número total de estudantes novos de cerca de 7 000 por ano (2004) para um máximo de 1 200 por ano em 2005 (Ministério da Educação, 2003a).

Além disso, na realização das metas da IIª fase, foram aumentados os poderes do Ministro da Educação para constituir comités ad-hoc. Esses comités podem ser constituídos para tomarem a seu cargo as tarefas e funções normalmente levadas a cabo pelos comités profissionais nacionais, para estabelecerem novos programas no caso de o ministro considerar que as organizações em causa ou comités profissionais competentes não estão a mostrar iniciativa suficiente neste domínio. Assim, foram conferidos poderes ao ministro para ordenar a um comité ad-hoc a criação de programas no âmbito dos domínios de emprego ou ramos de actividade especificados. (Este instrumento de política foi utilizado em 2004 para apresentar 29 novos programas de curta duração, todos eles prontos para serem lançados em 1 de Janeiro de 2005. Estes programas têm uma duração de ano e meio a dois anos; alguns são exclusivamente de base escolar, outros incluem um período de estágio curto ⁽³⁾.)

A partir de 1 de Janeiro de 2004, o estado assumiu os custos do financiamento da formação prática de base escolar em vez do sistema de reembolso das entidades patronais (AER). Agora, são as entidades patronais que contribuem para o subsídio VEU que se destina a estudantes adultos que participem em educação e formação profissional contínua e de aperfeiçoamento. Por outras palavras, as empresas vão assumir uma maior responsabilidade pela formação contínua e de aperfeiçoamento.

A forma como o sistema dinamarquês de EFP tem vindo a evoluir desde que lhe foi atribuído o Prémio Bertelsmann pode ser resumida como um desenvolvimento fortemente marcado por incentivos para uma flexibilidade e uma individualização crescentes. É suposto que sejam os aprendizes ou estudantes a projectar o seu próprio programa pessoal de EFP, sendo os estabelecimentos de ensino, empresas e estudantes encorajados a criar programas de EFP novos, de menor (ou maior) duração. Este desenvolvimento suscitou preocupações e protestos por parte de muitos dos intervenientes neste domínio.

⁽³⁾ Exemplos de novos programas de EFP de curta duração: operador de fonte de alimentação (programa curto no âmbito do comité profissional dos electricistas), montador de construção (programa curto no âmbito do comité profissional dos carpinteiros), trabalhador administrativo da saúde (programa de curta duração no âmbito do programa de secretariado médico), trabalhador de escritório (programa de curta duração no âmbito do programa de assistente administrativo).

Preocupações relativamente aos desenvolvimentos recentes no sistema de EFP

Cerca de 40 % de um contingente de jovens iniciam anualmente um programa de EFP. O Projecto de Lei de 2002 foi uma tentativa para aliviar a série de problemas que afectavam o sistema de EFP, mas também no sentido de expressar uma intenção política de injectar um crescimento e um dinamismo novos na sociedade. Neste contexto, a educação e a formação na Dinamarca necessitam de satisfazer elevados padrões e critérios de qualidade internacionais para poderem acompanhar a concorrência num mundo globalizado.

Sobre estas mudanças no domínio da EFP, o Conselho Nacional de Conselheiros de Economia Política escreveu:

“O problema da falta de correspondência entre os desejos profissionais específicos dos jovens e o número de estágios disponíveis vai diminuir com o acordo sobre a formação prática de base escolar. A redução do número destas vagas de formação prática pode, contudo, ter efeitos negativos não intencionados, por exemplo, que os jovens abandonem a EFP em favor dos estabelecimentos de ensino superior geral – ou que optem simplesmente por não prosseguir qualquer tipo de ensino pós-escolar.” (Conselho Nacional de Conselheiros de Economia, 2003, 2003) (tradução livre)

Semelhantes preocupações foram manifestadas pela Confederação dos Sindicatos da Dinamarca, pelo Sector da Madeira e pelo Sindicato dos Trabalhadores da Construção. Uma nota do Ministério da Educação diz que, na sequência de uma reunião com o Conselho Nacional da Educação e da Formação Profissional e os comités profissionais em Setembro de 2003, em termos gerais, o mercado de trabalho não necessita realmente da criação de programas mais curtos e que, por consequência, só alguns comités estavam a considerar esta opção.

Apesar destas preocupações e protestos, quatro partidos políticos que tinham estado por detrás do acordo avançaram com os seus planos e, em 1 de Janeiro de 2005, os programas de EFP de curta duração e graduados tornaram-se realidade.

De um ponto de vista de análise das políticas, a Fase I e a Fase II do acordo de compromisso multianual traduzem uma mudança paradigmática na condução da EFP e no princípio tradicional de alternância dos programas na Dinamarca. No que diz respeito à condução, a posição do Ministério da Educação, agora com capacidade para constituir comités ad-hoc, saiu reforçada relativamente aos parceiros sociais. Em princípio, vai ser possível alterar os programas de EFP deixando de fora os estágios e torná-los predominantemente de base escolar. Contudo, este aspecto não é apresentado como

meta política, uma vez que os partidos que estão por detrás do compromisso sublinham que querem manter e reforçar o princípio da alternância e a implicação dos parceiros sociais nos programas.

Antes de debater quais os tipos de problemas que este desenvolvimento no sistema de EFP dinamarquês pode produzir, o capítulo seguinte vai descrever os programas e metas políticos, tanto ao nível internacional como nacional, para tentar associar o conteúdo do presente documento ao debate europeu sobre emprego e educação.

Melhor ensino e melhores empregos

Na cimeira de Lisboa em 2000, os Chefes de Estado e de Governo da UE acordaram num objectivo comum de tornarem a Europa na economia baseada no conhecimento mais competitiva do mundo, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social. O Conselho Europeu sublinhou ainda que esta meta, para além de obrigar a uma transformação radical da economia europeia em geral, exigiria também um programa ambicioso de modernização dos sistemas de protecção social e de ensino (Conselho Europeu, Lisboa, Março de 2000).

Numa subsequente reunião de ministros no Outono de 2002, sob a Presidência dinamarquesa da UE, 30 ministros europeus da educação assinaram a declaração de Copenhaga sobre “Cooperação europeia reforçada no domínio do ensino e da formação profissional”. A declaração de Copenhaga, assim como outras declarações sobre programas de políticas sobre a forma de realizar os objectivos definidos, sublinha a visão de criar um melhor acesso para todos à aprendizagem ao longo da vida e à aquisição das competências necessárias.

Os conceitos de “competência” e “aprendizagem ao longo da vida” foram definidos em vários relatórios, quer da UE, quer da OCDE. Uma característica comum destas definições é a de que competência tem um significado mais lato do que simples conhecimento, e que as qualificações são função de um contexto, não podendo deste modo ser determinadas a título definitivo.

De modo geral, os documentos políticos atribuem grande importância à “competência” e à “aprendizagem ao longo da vida”, mas também sublinham que, para além dos seus aspectos relacionados com o emprego, também incluem aspectos como cidadania activa, satisfação pessoal e inclusão social.

A preocupação da OCDE e da UE com a “aprendizagem ao longo da vida” e “competência”, juntamente com as declarações de Lisboa e Copenhaga, indicam que a educação em geral, e a EFP em particular, no séc. XX e ainda mais no séc. XXI, passaram a desempenhar um papel de charneira na sociedade.

Frequentemente é dito no debate político que é extremamente importante que a mão-de-obra, os trabalhadores, fiquem aptos a assumir mais responsabilidades, a ser criativos, estejam dispostos e aptos a partilharem os seus conhecimentos em equipas transfuncionais, devendo além disso estar preparados para actualizar os seus conhecimentos e competências ao longo da vida.

Tendo como base as declarações e objectivos das políticas, quer ao nível internacional, quer ao nível nacional, o próximo capítulo vai discutir e questionar se o desenvolvimento do sistema de EFP por parte da Dinamarca pode, até certo ponto, ser considerado como um passo atrás na concretização destes programas e metas políticos.

Dois mercados distintos de procura e oferta de aprendizes

Em meados do séc. XIX, a Lei da Livre Actividade Profissional da Dinamarca veio enfraquecer os alicerces dos mecanismos sociológicos e políticos de regulamentação da aprendizagem. Teve repercussões imediatas na quantidade e qualidade da mão-de-obra qualificada. Do esforço político subsequente com o objectivo de, entre outras coisas, salvaguardar os interesses dos aprendizes enquanto trabalhadores, nasceu um esboço simples de orientação do modelo dinamarquês para a EFP. Os sindicatos de trabalhadores qualificados e os seus homólogos do lado das entidades patronais formularam, ao nível nacional e em conjunto, as suas exigências relativamente às qualificações técnicas e profissionais que o estado deveria fornecer aos aprendizes. Estas exigências foram, na sua maioria, aceites pelo estado.

Falando de modo geral, a função das escolas, e do estado, tinha vindo a alargar-se ao longo do início do séc. XX devido à pressão das partes que constituíam o mercado de trabalho. Não constitui qualquer surpresa o facto de o estado ter optado por satisfazer, naturalmente, as exigências das organizações. A razão é que, na realidade, o mercado da EFP não é um mercado no sentido de a oferta de estágios ser igual à procura de trabalhadores qualificados por parte das empresas. Na realidade, o que há são dois mercados que coexistem, e a oferta de um determinado número de estágios não é idêntica à procura real de trabalhadores qualificados por parte das empresas.

A base desta lógica de dois mercados é que inúmeras empresas, frequentemente de grande dimensão, que de facto têm grande necessidade de competências e qualificações, não conseguem, por si só, ensinar e dar formação aos trabalhadores qualificados, por exemplo, devido a um elevado grau de especialização, tecnologia, mudanças rápidas, flutuações do emprego, etc. Condições de natureza interna ou externa tornam impossível, ou difícil, a sa-

tisfação dos requisitos em matéria de formação – estas empresas podem ser descritas como empresas de recrutamento de aprendizes. De igual modo, e em contrapartida, as empresas do tipo artesanal podem ser capazes de satisfazer as necessidades inerentes às regras e à regulamentação em matéria de EFP, colhendo igualmente alguns benefícios financeiros com a formação de aprendizes, mas não têm necessidade nem dispõem dos recursos financeiros para lhes darem emprego depois de terem concluído a sua qualificação. Estas empresas podem ser descritas como empresas produtoras de aprendizes. Por outras palavras, algumas empresas dispõem dos meios e dos recursos para a produção das qualificações, enquanto que outras não dispõem dos mesmos, tendo em vez disso os meios e os recursos, e uma necessidade, de empregar os trabalhadores qualificados.

Eis, na sua essência, os dois mercados: 1) o primeiro mercado diz respeito à procura de postos de aprendiz por parte de jovens, e à oferta de postos de aprendiz, ou estágios, por parte das empresas; 2) o segundo mercado diz respeito à oferta de trabalhadores qualificados recém formados por um lado, e à procura de trabalhadores qualificados, por outro. (Para uma clarificação sobre esta lógica dos dois mercados, ver Sørensen et al., 1984; Larsen and Sørensen, 2004).

O padrão geral é que a maioria dos aprendizes recebem formação em empresas de pequena e média dimensão, mas estas apenas representam uma percentagem relativamente modesta do emprego, enquanto que as grandes empresas, que representam a maior parte do emprego, apenas produzem um reduzido número de aprendizes (Ministério da Educação, 2000). O rácio produtores / recrutadores pode variar entre as indústrias e as profissões mas, regra geral, é possível encontrar este padrão em alguma medida em todas as categorias.

Recrutadores e produtores de mão-de-obra qualificada

Esta divisão das empresas em produtores e recrutadores é importante, dada a dependência crescente relativamente à parte académica da educação e formação profissional. Vale a pena ter em conta que, historicamente, quando se insistiu em objectivos profissionais e pedagógicos abrangentes para a formação no local de trabalho, o resultado muitas vezes acabou por ser um decréscimo no número de empresas aptas e dispostas a oferecerem estágios. Na prática, isto normalmente significou que qualquer aumento ou alteração dos requisitos de qualificação foi transferido para os estabelecimentos de ensino. Foi assim possível aumentar o nível das qualificações sem aumentar demasiadamente as exigências sobre as empresas e sem arriscar uma quebra no número de postos de aprendiz. Ao longo dos anos, como as empresas têm tido dificuldades na satisfação das regras e regulamentação relativas ao âmbito e à profundidade das qualificações dos programas, os esta-

belecimentos de ensino de ensino têm assumido de forma crescente as responsabilidades em matéria de qualificações.

À luz das novas iniciativas que envolvem programas de duração reduzida e a redução significativa na formação prática de base escolar, juntamente com a introdução da avaliação das verdadeiras competências, planos individuais de ensino e perfis de emprego individuais, poderá argumentar-se que o discurso dominante parece ser o da percepção de um só mercado. Isto pode ser descrito como um sistema mais orientado pela procura. Começam a surgir algumas perspectivas preocupantes relativamente ao desenvolvimento das qualificações dos trabalhadores qualificados.

Se os programas novos, graduados e de curta duração se tornarem mais apelativos para muitas das empresas que produzem aprendizes, isto poderá antes de mais conduzir a um conjunto de qualificações muito mais estreito, que não irá aumentar as possibilidades de mobilidade dos jovens para encontrarem um emprego noutra local dentro da profissão. A duração do ensino é de grande importância para conseguir acesso a determinados empregos e ao nível de remuneração subsequente. A falta de locais de trabalho afecta na maioria dos casos os que têm uma educação relativamente mínima, sendo a posição de cada indivíduo no mercado de trabalho decisiva para as oportunidades de rendimento do indivíduo (Hansen, 2003; Andersen and Sommer, 2003).

Em segundo lugar, também vai causar problemas às empresas de recrutamento, que precisam de trabalhadores qualificados com qualificações alargadas e actualizadas. A difusão da avaliação das verdadeiras competências e dos perfis de emprego individuais não dá qualquer garantia de que a mão-de-obra irá adquirir competências que abranjam tanto as capacidades de trabalho como a vontade de trabalhar, que constituem o cerne das definições de competência feitas pela UE e pela OCDE. Apesar de as empresas disporem de meios tecnológicos/de produção quase idênticos, há muitas vezes tipos de perfis de emprego e de organização do trabalho diferentes – e exigências em matéria de qualificações muito diferentes. Esta questão é frequentemente referida como a tese da elasticidade, o que significa que a mesma tecnologia é compatível com diferentes formas de organização do trabalho e, desse modo, também com exigências diferentes em matéria de qualificações. Esta perspectiva faz com que seja importante compreender que o ensino tem de abranger tanto o âmbito como a profundidade de uma profissão (Sørensen, 1988; Jørgensen et al., 2004.)

Conclusão – para melhor, ou para pior?

A tónica crescente dos últimos anos no ensino e na formação relativamente à política económica e de emprego não pode ser unicamente atribuída à retórica que está actualmente em voga sobre o tipo de economia que está a emergir e as exigências correspondentes de transformação da estrutura das qualificações ao nível da mão-de-obra. A questão que se coloca no contexto da Dinamarca é igualmente o facto de mais de um terço da mão-de-obra não dispor de quaisquer qualificações de índole profissional ou outra, e que cerca de um quinto do contingente de alunos que concluíram os estudos continuam sem adquirir qualquer tipo de qualificações formais. Além disso, há o problema de muitos jovens que começam um programa profissional ou de outro tipo e abandonam o sistema sem concluírem a sua educação. (Conselho de Conselheiros Económicos, 2003.)

Os documentos políticos da UE e da OCDE atribuem grande importância à “competência” e à “aprendizagem ao longo da vida”, mas sublinham que estas, para além dos seus aspectos relacionados com o emprego, também incluem aspectos como cidadania activa, satisfação pessoal e inclusão social. Olhando especificamente para documentos como a estratégia de Lisboa e a declaração de Copenhaga, são também sublinhadas metas como a criação de mais e melhores empregos e uma maior coesão social, a criação de melhor acesso para todos à aprendizagem ao longo da vida.

À luz das novas iniciativas que envolvem programas de duração reduzida e programas de estágio, e a introdução da avaliação das competências, dos planos individuais de ensino e dos perfis de emprego individuais, poderá argumentar-se que as alterações verificadas no sistema dinamarquês de EFP foram para melhor porque um maior número de estudantes têm possibilidade de concluir um programa de EFP. O sistema está agora organizado segundo o conceito da aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, as metas da inclusão social e do acesso de todos à aprendizagem ao longo da vida podem ser alcançadas.

Na Dinamarca, o sistema de formação prática de base escolar era uma garantia de que um jovem conseguiria concluir o seu programa de EFP. Ao mesmo tempo, poderia também ter sido utilizado como um instrumento para diferenciar a duração do elemento de formação prática dos programas, consoante as necessidades das diferentes profissões. Em vez de alargar a FPE, foi decidido politicamente introduzir novos programas de EFP de duração inferior. Estes programas novos poderão conseguir aumentar o número de jovens que concluem um programa profissional, mas se o preço for uma qualidade de programa tão baixa que não permita esperar que a mesma desenvolva a capacidade dos estudantes para agirem de forma independente, reflectirem, serem capazes de utilizar

ferramentas de forma interactiva, ou trabalharem ou funcionarem em equipas ou grupos sociais, então o resultado poderá ser um aumento da polarização e uma orientação elitista. Nesse caso, os objectivos políticos de aumentar a inclusão e a coesão sociais parecem duvidosos (Hansen, 2003; Lassen e Sørensen, 2004). Além disso, esta perspectiva de acordo com a meta de Lisboa poderá, a breve trecho, conduzir a um maior número de empregos, mas suscitando ao mesmo tempo questões sobre que tipos de empregos. Por outras palavras, conduzirá a melhores empregos e corresponderá às futuras necessidades e às mudanças da estrutura do local de trabalho?

No que diz respeito às possibilidades de as pessoas encontrarem um emprego, poderia argumentar-se que é crucial que tenham adquirido uma amplitude adequada de qualificações técnicas e profissionais para conseguirem uma base de apoio num determinado mercado de sub-emprego.

As pessoas que dispõem de competências profissionais alargadas desenvolvem frequentemente uma identidade profissional – uma percepção de si próprio como um profissional, detentor de todas as qualificações exigidas pela sua profissão. Para uma pessoa deste tipo não bastará provavelmente uma formação contínua que incida de forma limitada nas necessidades actuais de uma só empresa. Poderá argumentar-se que o princípio da alternância, com a sua combinação de ensino em estabelecimento de ensino e formação prática no local de trabalho, ajuda a desenvolver uma identidade profissional nos jovens, fundamentada num conhecimento do âmbito e da profundidade da profissão. (Rasmussen, 1990; Juul, 2004; Smistrup, 2004; Lassen e Sørensen, 2004.)

Sem uma identidade profissional e sem um conhecimento acerca das qualificações relacionadas com a profissão, poderá ser estabelecida uma base para interpretar a necessidade de formação contínua como uma necessidade de servir os interesses específicos de um indivíduo ou de uma única empresa, ignorando totalmente a interpretação societal das necessidades de formação contínua e aperfeiçoamento. Da forma como a EFP se está a desenvolver actualmente, os requisitos em matéria de amplitude e profundidade do programa irão, em princípio, depender daquilo que o jovem e a sua entidade patronal e/ou o estabelecimento de ensino acabarem por escolher como módulos relevantes. O desenvolvimento das competências poderá por sua vez tornar-se numa matéria altamente diferenciada, e não necessariamente em algo que conduza a uma identidade profissional de raízes profundas. (Jørgensen, 2001.)

Uma identidade profissional implica ter verdadeiras oportunidades de escolher empregos num mercado de trabalho aberto, e ter capacidade e autoconfiança para querer e estar apto a participar em formação contínua e de aperfeiçoamento. O não desenvolvimento de uma identidade profissional de

raízes profundas pode deste modo contrariar os objectivos políticos no sentido do melhoramento do acesso à aprendizagem ao longo da vida.

Além disso, as novas formas de estruturar os programas de EFP deixam ver uma perspectiva de que a EFP na Dinamarca irá no futuro ser reduzida na prática a uma questão de produzir uma mão-de-obra flexível e supostamente competente, à custa da relegação para um estatuto menor das metas mais democráticas das competências gerais e cívicas. Isto poderá dificultar a concretização dos objectivos políticos de dar a todas as pessoas a oportunidade de concretizarem várias competências e qualificações pessoais, e o desejo de preservar valores como liberdade de expressão, igualdade, tolerância e democracia (Sørensen e Lassen, 2004; Andersen e Sommer, 2003).

O sistema de aprendizagem dinamarquês faz parte do sistema inicial de EFP. Constitui um ensino básico profissional que, para além de se unir para qualificar cada indivíduo para que este possa ter um bom desempenho na vida profissional, também tem de qualificar o indivíduo para participar na sociedade, na vida quotidiana e no aperfeiçoamento profissional.

Este artigo procurou explicar a dinâmica do desenvolvimento das reformas no sistema de EFP através de uma discussão dos resultados destas reformas. O cerne da discussão está em saber se os desenvolvimentos operados no sistema estão ou não à altura das exigências do futuro mercado de trabalho em geral e se dotam cada aprendiz das capacidades essenciais para ter uma educação profissional que apoie a luta por uma vida melhor e que lhe confirmem valor acrescentado no mercado de trabalho. Quanto a saber se o sistema mudou para melhor ou para pior, o autor do presente artigo considera a perspectiva altamente preocupante.

Referências bibliográficas

- Andersen, A.S.; Sommer, F. *Uddannelsesreformer og levende mennesker*. Roskilde Universitets Forlag, 2003.
- Arbejdsgiverforeningen for Handel, Transport og Serviceerhvervene. *Oplæg til revision af Erhvervsuddannelsesloven: start på livslang læring*. Copenhagen, 2002.
- AER - Arbejdsgivernes elevrefusion. *Frafald på erhvervsuddannelsernes hovedforløb*. Copenhagen: AER, 2004.
- Bertelsmann Stiftung. *Hintergrundsinformation: Carl Bertelsmann-Preis 1999: Berufliche Bildung der Zukunft*. Berlim. Bertelsmann Stiftung, 1999.

- Crouch, C.; Finegold, D.; Sako, M. *Are skills the answer? The political economy of skills creation in advanced industrial countries*. Oxford: University Press, 1999.
- Comissão Europeia. *A declaração de Copenhaga*: declaração dos Ministros europeus da Educação e Formação Profissional, e da Comissão Europeia, reunidos em Copenhaga em 29 e 30 de Novembro de 2002, sobre uma melhor cooperação europeia na educação e formação profissional. Disponível na Internet: 2002. http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf [citado em 31.1.2007].
- Comissão Europeia. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training*. (SEC (2005) 419), 2005. Disponível na Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf> [citado em 31.1.2007].
- Hansen, E.J. *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. Copenhaga: Hans Reitzels Forlag, 2003.
- Heikkinen, A.; Sultana, R.G.: *Vocational education and apprenticeships in Europe*. Tampere: University of Tampere, 1997.
- Heinz, W. Transition discontinuities and the biographical shaping of early work careers. *Journal of Vocational Behavior*, Vol 60, No 2, 2002, p. 220-240.
- Jespersen, Ejgil. Lavvælde og statsmagt: træk af mesterlærens historie. In Nielsen, K.; Kvale, S. (eds). *Praktikkens Læringslandskab: at lære gennem arbejdet* Copenhaga: Akademisk Forlag, 2003.
- Juul, I. Læringsmuligheder i skole og praktik. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, Vol. 6, No 1, 2004.
- Jørgensen, A.L.; Sørensen, J.H.; Lassen, M. *The elasticity thesis: how a CVT system can serve the diversified skills needs of industry as well as promote mobility and re-integration of the unemployed*. Documento para o 7º Congresso Europeu da Associação Internacional das Relações Industriais, Lisboa, Setembro de 2004.
- Lassen, M.; Sørensen, J.H. Falske læringsmodstillinger.-Mere frisk luft og et fugleperspektiv også, tak! *Dansk Pædagogisk tidsskrift*. No 1, 2004, p. 78-90.
- Lassen, M. Leverandørforholdet og styring af grunduddannelserne. In *Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser*, No 1112, 1986.
- Lassen, M. Educational policy. In Jørgensen, H. *Consensus, cooperation and conflict: the policy making process in Denmark*, 2002.
- Lassen, M. et al. *Skill needs and the institutional framework conditions for enterprise-sponsored CVT: the case of Denmark*. Berlin: Social Science Research Center. (Documento de discussão; SP I 2006-121), 2006.
- Lauglo, J. Yrkesuddanningens organisasjonsformer, med eksemplene Sverige, Tyskland og Japan. In Halvorsen, T.; Olsen, O.J. (eds). *Det kvalifiserte samfunn?* Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992, p. 173-203.

- Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1991.
- Mathiesen, A. *Uddannelse og produktion*. Copenhagen: Munksgaard, 1976.
- Mathiesen, A. *Uddannelsespolitikken, Uddannelsesfordelingen og Arbejdsmarkedet*. Copenhagen: Lavindkomstkommissionen. (Arbejdsnotat; 4), 1979.
- Mathiesen, A. *Uddannelsernes sociologi*. Århus: Christian Ejlers Forlag, 2000.
- Nielsen, K.; Kvale, S. *Praktikkens læringslandskab*. Copenhagen: Akademisk Forlag, 2003.
- Økonomiske Råd - formandskabet. *Dansk økonomi efteråret 2003: konjunkturvurdering: uddannelse*. Copenhagen: Økonomiske Råd, 2003.
- Rasmussen, P.H. Erhvervsuddannelsernes betydning for differentiering i kvalifikations- og interesseudvikling blandt faglærte. In Rasmussen, P. *Kvalificering: til hvad? – for hvem?* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 1990.
- Ryan, P. *Institutional requirements of apprenticeship training*. Discurso na 3ª Conferência sobre Aprendizagem, Cork Institute of Technology, King's College Londres, 2004.
- Sigurjonsson, G. Fra mesterlære til skolestisk læring. In Nielson, K; Kvale, S. (eds). *Praktikkens Læringslandskab: at lære gennem arbejdet*. Copenhagen: Akademisk Forlag, 2003.
- Smistrup, M. Fag og fagidentitet: en fantastisk og problematisk ramme for at blive dygtig. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, Vol. 6, No 4, 2004.
- Sørensen, J.H. *Dansk uddannelsespolitik: staten og klasserne*. Copenhagen: Munksgaard, 1977.
- Sørensen, J.H. Erhvervsuddannelserne i et historisk perspektiv. In Jacobsens, A. *Erhvervsuddannelse: Krise?: Fornyelse?*, 1984.
- Sørensen, J.H. *Arbejdsmarkedets partners rolle i ungdoms- og voksenerhvervsuddannelserne*. Aalborg: Aalborg Universitet, 1988.
- Sørensen, J.H. et al. *Lærlinge: uddannelse og udbytning: om lærlingeuddannelsernes økonomiske, politiske og ideologiske funktioner*. 2nd ed. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 1984.
- Telhaug, A.O.; Tønnessen, R.T. *Dansk utdanningspolitikk under Bertel Haarder 1982-1992*. Oslo: Universitetsforlaget Oslo, 1992.
- Uddannelsesrådet. *Uddannelse og erhvervsuddannelse 2010: Lissabon-strategiens succes afhænger af gennemførelsen af hastende reformer: fælles midtvejsrapport fra Rådet og Kommissionen om gennemførelsen af det detaljerede arbejdsprogram for opfølgning af uddannelsessystemernes mål i Europa*, Copenhagen: Uddannelsesrådet, 2004.
- Undervisningsministeriet. *Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet. (Betænkning; 1112), 1986.

- Undervisningsministeriet. *Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000*. Copenhagen: Undervisningsministeriet. (Uddannelsesstyrelsens temaseriehæfte; 20) 1999.
- Undervisningsministeriet. *Rapport om praktikpladsproblematikken*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2000.
- Undervisningsministeriet. *Bedre uddannelse: handlingsplan*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2002a.
- Undervisningsministeriet. *Rapporten fra udvalget om de merkantile uddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2002b.
- Undervisningsministeriet. *Enigt Europa bag styrkelse af erhvervsuddannelser*. Press release of 30th November 2002. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2002c.
- Undervisningsministeriet. *Aftale om fase II: fornyelse af vekseluddannelsesprincippet og nye løsninger i stedet for skolepraktik*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003a.
- Undervisningsministeriet. *Brev til erhvervsskolerne om opfølgning på lov nr. 448 og på flerårsaftalen*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003b.
- Undervisningsministeriet. *På vej mod bedre erhvervsuddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003c.
- Undervisningsministeriet. *Tal der taler: uddannelsesnøgletal 2003*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003d.
- Undervisningsministeriet. *Rapport fra Udvalg om fornyelse af vekseluddannelsesprincippet mv. for visse tekniske erhvervsuddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie; 3) 2003e.
- Undervisningsministeriet. *Opfølgning af lov 448*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003f.
- Undervisningsministeriet. *Brev til de faglige udvalg – opfølgning på lov 448*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003g.
- Undervisningsministeriet. *Uddannelse på kryds og tværs*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2004a.
- Undervisningsministeriet. *Orientering om ny bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (hovedbekendtgørelse)*. Copenhagen: Undervisningsministeriet. Undervisningsministeriet (2004c). *Anmodning om indstilling vedr. nye, korte erhvervsuddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2004b.
- Undervisningsministeriet. *The Danish vocational education and training system*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2005.
- Winther-Jensen, T. *Kompetence og livslang læring om begrebernes oprindelse og udvikling i internationale organisationer og dokumenter*, Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitet, 2004.

Os fluxos de estudantes e as oportunidades de emprego antes e depois da implementação de um terceiro ano em programas de formação profissional no ensino secundário

Åsa Murray

Professora associada de educação no Instituto de Educação de Estocolmo

Sven Sundin

Director de educação na Agência Nacional Sueca para a Educação

Palavras-chave

Dropouts, vocational upper secondary education, flows of pupils/students, School policy, longitudinal study, employment opportunities

Desistências, formação profissional no ensino secundário, fluxo de estudantes, política escolar, estudo longitudinal, oportunidades de emprego

RESUMO

O presente estudo descreve os fluxos de estudantes antes e depois da última reforma do ensino secundário, através da qual foi introduzido em programas de formação profissional um terceiro ano, bem como um novo sistema de classificação e novos requisitos de acesso. Na base do estudo estão os dados publicados e não publicados relativos aos fluxos de estudantes ao longo do ensino secundário, antes e depois da implementação da reforma.

Os resultados mostram que o número de estudantes que abandonaram o ensino secundário sem completar os seus estudos aumentou drasticamente após a implementação da reforma. No entanto, a maioria dos alunos desistentes abandonou o ensino secundário já no final do seu terceiro ano. As oportunidades de emprego eram muito melhores para este grupo em relação àqueles que abandonaram a escola no primeiro ou no segundo ano, mas não tão boas como para aqueles que completaram uma formação profissional a nível do ensino secundário.

Introdução

Ao longo do último século, ocorreram mudanças significativas no sistema de ensino sueco. A decisão acerca da escolaridade obrigatória para todas as crianças foi tomada em 1842 mas apenas foi implementada no virar do século (Marklund, 1980). Nessa época, apenas 1 ou 2 % de uma coorte se inscrevia no ensino secundário (Erikson e Jonsson, 1993). Actualmente, quase todos os jovens prosseguem os seus estudos no ensino secundário, após nove anos de ensino geral obrigatório (98 % em 2004) (Agência Nacional para o Ensino, 2005). Esta mudança drástica não ocorreu de forma contínua. A maior parte das mudanças ocorreu nos anos 50 e posteriormente. A reforma do ensino secundário começou nos anos 60. As escolas tecnológicas (quatro anos) e as escolas de comércio (três anos) foram integradas em 1965 no nível secundário de ensino juntamente com o ensino secundário académico (três anos). Alguns anos mais tarde, em 1971, a formação profissional foi também integrada em programas de dois anos com algumas componentes de ensino geral. Foram ainda criados vários cursos profissionais que, habitualmente, tinham a duração de um ano. Alguns outros programas, que não eram nem profissionalizantes nem estritamente destinados à preparação dos jovens para o ensino superior, também foram convertidos em programas de dois anos. O objectivo desta reforma consistiu em criar uma maior igualdade de oportunidades a nível do ensino (Härnqvist e Svensson, 1980). Outro objectivo consistiu em melhorar a competência da força de trabalho e em facilitar as mudanças ao nível do emprego provocadas pelos desenvolvimentos técnicos (Olofsson, 2005).

No início dos anos 90, foi implementada uma reforma do ensino secundário através da qual todos os programas passaram a ter três anos de duração. Pouco depois, considerou-se que o ensino secundário estava desactualizado e foram propostas e discutidas novas mudanças. As mudanças propostas foram muito criticadas e nunca se tomou uma decisão em relação às mesmas no Parlamento. Em vez disso, o Governo apresentou um projecto de lei para uma reforma gradual em 11 medidas (Projecto de Lei Governamental 2003/04:140), que teria sido implementada em 2007 se o Governo não tivesse mudado após as eleições de Setembro de 2006. O novo Governo afirmou que pretende uma reforma mais ampla do ensino secundário do que as previstas com as 11 medidas e, por conseguinte, suspendeu a reforma gradual. Irão desenvolver um novo estudo sobre o ensino secundário.

Assim, a política educativa encontra-se sempre no centro do debate político e tem uma importância vital num mercado de trabalho e numa economia caracterizados por rápidas mudanças. Neste debate, é interessante investigar o que aconteceu após a última reforma do ensino secundário, quando foi implementado um terceiro ano nos programas de formação profissio-

nal e um novo sistema de classificação. É importante analisar o fluxo de estudantes ao longo do ensino secundário e a forma como as oportunidades de emprego para os jovens adultos evoluíram após a implementação da reforma.

Objectivos do estudo

O presente estudo visa investigar os fluxos de alunos/estudantes ao longo do ensino secundário, antes e depois da recente reforma do ensino secundário sueco em 1991. Pretende-se analisar se o número de jovens sem formação a nível do ensino secundário aumentou após a reforma. Iremos retroceder até aos fluxos registados nos anos 60, a fim de mostrar as mudanças ao longo do tempo, em vez de nos restringirmos ao período imediatamente anterior à implementação da reforma. Outro objectivo do estudo consiste analisar as oportunidades de emprego para os jovens que concluíram uma nova formação profissional do ensino secundário após a reforma e para aqueles que não o fizeram. Terão estes grupos mais dificuldades em conseguir um emprego do que antes da reforma?

Metodologia e dados

Os fluxos de alunos/estudantes ao longo do sistema de ensino sueco estão muito bem documentados num projecto longitudinal (avaliação através de acompanhamento), no qual uma amostra de alunos de um grupo etário é acompanhada ao longo do sistema de ensino, de cinco em cinco anos. A dimensão da amostra é de aproximadamente 10.000 alunos para cada coorte objecto de estudo. Na primeira coorte encontram-se aqueles que nasceram entre 1948 e 1987. As estatísticas deste projecto são retiradas ou calculadas a partir de relatórios publicados.

Os fluxos de estudantes ao longo do ensino secundário também foram documentados em estudos de acompanhamento de alunos que abandonaram o nono ano do ensino geral. Estes foram analisados pelo Instituto de Estatística da Suécia aos 23 anos de idade, relativamente ao seu nível de escolaridade e à sua ocupação após terem abandonado a escola. A primeira coorte foi analisada em 1978 (Instituto de Estatística da Suécia, 1980). Estes terminaram o ensino geral em 1971, quando tinham 16 anos. Foram também os primeiros a frequentar o ensino secundário integrado (*gymnasieskolan*), criado no seguimento das mudanças introduzidas em 1971. Este tipo de estudo de acompanhamento de alunos que abandonaram o ensino geral sete anos atrás também foi conduzido em 1986 e 1995 (Instituto de Estatística da

Suécia, 1987, 1996). Estes estudos basearam-se em grandes amostras de jovens (entre 12 800 e 16 000 pessoas).

As estatísticas destes estudos acerca do nível de escolaridade alcançado, apresentadas neste artigo, são calculadas a partir de relatórios publicados. As estatísticas sobre a situação do emprego são constituídas por dados não publicados de projectos de investigação separados, baseados nos estudos de acompanhamento acima mencionados (Murray, 2000). Este estudos de acompanhamento terminaram, no entanto, na primeira década do século XXI. Em seu lugar, o Instituto de Estatística da Suécia relacionou dados de registos de nível de escolaridade com registos sobre o emprego numa base de dados para a Agência Nacional para a Educação relativamente ao ano 2002 (Agência Nacional para o Ensino, 2005). Os registos contêm dados acerca de toda a população, tendo alguns deles sido publicados num relatório sueco (Agência Nacional para a Educação, 2005). Assim, tanto a estatística anteriormente publicada, como os dados não publicados serão apresentados neste estudo.

Implementação do ensino geral e do ensino secundário integrado

No início dos anos 50, quando se iniciou um sistema piloto para o ensino geral e obrigatório de nove anos, apenas 10 % de uma coorte se matricularam no ensino secundário (Erikson e Jonsson, 1993). Em comparação com outros países da Europa, a Suécia tinha um sistema de ensino particularmente antiquado (Marklund, 1980). A escolaridade obrigatória de sete anos tinha então sido recentemente implementada.

Só em 1962 foi tomada pelo Parlamento a decisão de implementar o ensino geral de nove anos. Nessa época, cerca de 50 % dos municípios na Suécia participaram no sistema piloto do ensino geral de nove anos. A implementação do ensino geral de nove anos continuou durante os anos 60 até 1970. Após a decisão relativa ao ensino geral de nove anos, seguiu-se a reforma do ensino secundário. Durante os anos 70, foram construídas escolas secundárias por todo o país e o número de inscrições de estudantes aumentou, devido provavelmente à crescente taxa de desemprego entre os jovens. Nos anos 80, o Governo anunciou um objectivo político que consistia em assegurar que todos os jovens estivessem matriculados na escola secundária. O ensino regular obrigatório para os jovens deveria incluir o ensino secundário (Dahlgren, 1985).

Fluxos de estudantes nos anos 60 e 70

Até mesmo antes da implementação do ensino secundário integrado, em 1971, o número de estudantes que continuou os seus estudos para além da escolaridade obrigatória aumentou drasticamente (quadro 1). O ensino geral de nove anos era obrigatório até à idade de 16 anos.

Quadro 1: Jovens que frequentam a escola com a idade de 17 anos (1 ano após a escolaridade obrigatória), em percentagem da coorte

Ano de nascimento	O 10.º ano de escolaridade	Percentagem de jovens com 17 anos que ainda frequentam a escola	Percentagem de jovens que frequentaram o ensino geral de nove anos
1948	1964/65	41	33
1953	1969/70	63	80
1958	1974/75	73	100

Fonte: Números determinados a partir de dados retirados de Härnqvist e Svensson, 1980, p. 17-19.

O quadro 1 mostra que, poucos anos após a tomada de decisão relativamente ao ensino geral de nove anos, 41 % de uma coorte ainda frequentava a escola com a idade de 17 anos, o que significa que prosseguiram os estudos após a escolaridade obrigatória. Apenas um terço frequentara o novo ensino geral. No ano lectivo de 1969/70, cinco anos depois, cerca de 80 % dos jovens com 17 anos de idade haviam frequentado esta forma de ensino. Nesse ano a maioria dos jovens com 17 anos de idade ainda frequentava a escola. Isso representava um aumento de 22 pontos percentuais em cinco anos. No ano lectivo de 1974/75, mais cinco anos volvidos, todos os jovens com 17 anos de idade haviam frequentado o ensino geral de nove anos. Durante este período, houve também um grande aumento, que só correspondeu todavia a metade daquele que se havia verificado cinco anos atrás. Assim, o significativo aumento da taxa de participação no ensino e formação contínuos ocorreu antes da introdução do ensino secundário integrado, em 1971. O aumento ocorreu durante a implementação do ensino geral de nove anos.

Havia, provavelmente, uma procura amplamente reprimida de ensino e formação contínua entre grande parte da população. A economia encontrava-se em expansão e a procura de trabalhadores qualificados estava a

aumentar. Face à implementação da escolaridade obrigatória de nove anos, a decisão de continuar a estudar no ensino secundário por mais uns anos representava agora um passo muito mais pequeno. Isto aplicava-se particularmente aos jovens das zonas rurais. Antes do ensino geral de nove anos, os pais tinham de enviar os seus filhos com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos para longe de casa, para estabelecimentos de ensino básico, um pré-requisito para prosseguirem para o ensino secundário. Após a implementação do ensino geral de nove anos, prosseguir os estudos no ensino secundário era uma decisão fácil de tomar. Era um passo fácil de dar quando se tratava de crianças com 16 anos em vez de 11 a 13 anos de idade.

A mais recente reforma do ensino secundário

Após vários anos de sistemas piloto, foi introduzida no início dos anos 90 uma outra reforma do ensino secundário. Todos os programas do ensino secundário foram convertidos em programas de três anos. As disciplinas nucleares de Sueco ou Sueco como segunda língua, Inglês e Matemática tornaram-se obrigatórias em todos os programas de formação profissional. Isto significou que os programas de formação profissional foram prolongados com mais um ano e que os outros programas de dois anos passaram a programas de arte de três anos, de natureza não estritamente académica. O objectivo consistia em preparar os jovens para uma maior exigência em termos de competência na vida profissional e de dotá-los de melhores bases para a formação contínua e a aprendizagem ao longo da vida. Outro objectivo consistiu em tornar os programas de formação profissional mais equiparados a programas académicos em termos de prestígio (Olofsson, 2005). A finalidade continuava a ser, tal como nos anos 80, a inscrição de todos os jovens no ensino secundário. Em 1993, os programas de três anos foram implementados em todas as escolas secundárias. Os estudantes que se matricularam nesse ano no ensino secundário podiam apenas escolher programas nacionais de três anos. Outra mudança implementada após os programas de três anos foi um novo sistema de classificação para o ensino geral e para o ensino secundário. Este sistema foi implementado em 1994 para aqueles que ingressaram nesse ano no ensino secundário. O novo sistema de classificação foi e ainda é aplicado de acordo com critérios de avaliação em 4 notas: reprovado, aprovado, bom e muito bom. O anterior sistema de classificação era aplicado de acordo com normas de avaliação em cinco níveis, significando o 5 a classificação de excelente e o 1 um desempenho muito limitado. Os alunos não eram reprovados se obtivessem uma nota de qualquer nível em todas as disciplinas. Não havia ainda qualificações formais para poder prosseguir para

o ensino secundário. Se os alunos tivessem um certificado de fim de estudos do ensino geral, podiam prosseguir para o ensino secundário. No entanto, o número de programas que podiam ser seleccionados por alunos que tivessem obtido uma média baixa era limitado.

Em 1998, foram introduzidos novos requisitos de acesso ao ensino secundário. Os alunos que terminavam os seus estudos no ensino geral tinham de ter um certificado de fim de estudos, atestando o seu aproveitamento nas disciplinas de Sueco ou Sueco como uma segunda língua, matemática e Inglês, a fim de poderem matricular-se num programa nacional, ou tinham de actualizar as suas competências no designado “programa individual” (um programa preparatório para programas nacionais).

Descentralização do ensino secundário

As escolas secundárias haviam sido anteriormente geridas pelo Estado mas, em 1991, os municípios assumiram a sua direcção. Os municípios tornaram-se nos empregadores de professores, em vez do Estado. Estes podiam abrir novas escolas e programas especiais adaptados às necessidades locais. Esta mudança não fez aumentar, como se esperava, as diferenças entre os municípios em termos de recursos disponíveis para as escolas (Ahlin e Mörk, 2005). A oferta e disponibilidade de cursos de ensino secundário aumentou ao longo do processo de reforma, mas foram sobretudo os programas académicos que se tornaram mais acessíveis. A maioria das escolas secundárias construídas eram pequenas e ofereciam um reduzido número de programas. Os programas de formação profissional eram demasiadamente especializados e dispendiosos para os pequenos municípios. Assim, a oferta de muitos programas de formação profissional tornou-se mais restrita após a reforma, particularmente, nalgumas regiões (Agência Nacional para a Educação, 2002). Outra mudança para os estudantes de programas de formação profissional residiu no facto de estes passarem a poder ser comparados não só com os estudantes que frequentam os mesmos programas de ensino, tal como anteriormente, mas também com os estudantes que frequentam programas académicos em disciplinas como o Sueco, o Inglês e a matemática. Isso significou que os estudantes inscritos em programas de formação profissional obtinham, em média, notas mais baixas em comparação com os estudantes de programas académicos.

Os fluxos de estudantes antes e depois da introdução de um terceiro ano nos cursos de formação profissional

É interessante analisar os fluxos de estudantes antes e depois da implementação do terceiro ano em cursos de formação profissional, bem como antes de o sistema de classificação e os novos requisitos de acesso terem sido introduzidos. O grupo de alunos que se matriculou em 1993 no ensino secundário frequentou escolas com cursos de três anos, mas com os antigos sistema de classificação e requisitos de acesso. Este grupo foi estudado em 1997, aos 20 anos de idade, no projecto longitudinal acima mencionado “Avaliação através de acompanhamento” (Härnqvist, 1998) e pode ser comparado com dois grupos de uma geração anterior e um grupo de uma geração posterior quando tinham a mesma idade. Para o grupo mais jovem, foram implementados o novo sistema de classificação e os novos requisitos de acesso. É apresentado no quadro 2 o nível de escolaridade aos 20 anos de idade.

Quadro 2: Nível de escolaridade aos 20 anos de idade. Percentagens das coortes

Homens / Nível de ensino	1987	1992	1997	2002
Ensino secundário completo	81	85	82	69
Desistência do ensino secundário	8	8	12	27
Ainda a frequentar o ensino secundário	-	-	3	2
Não matriculado no ensino secundário	10	7	3	2
Total	100	100	100	100
Mulheres / Nível de ensino	1987	1992	1997	2002
Ensino secundário completo	82	84	84	76
Desistência do ensino secundário	10	9	10	21
Ainda a frequentar o ensino secundário	-	-	4	1
Não matriculada no ensino secundário	8	7	3	2
Total	100	100	100	100

Fonte: Instituto de Estatística da Suécia, 2003, p. 7.

O quadro 2 mostra que a transição para o ensino secundário se tornou mais frequente para cada grupo apresentado. Além disso, o quadro 2 mostra que a proporção dos jovens com 20 anos de idade com o ensino secundário completo não se alterou muito entre 1992, antes da implementação da reforma, e 1997, quando foram implementados os programas de três anos. Mas a pro-

porção, relativamente ao ensino secundário completo, diminuiu drasticamente em 2002 entre os homens e as mulheres quando foram implementados o novo sistema de classificação e os novos requisitos de acesso ao ensino secundário. A taxa de desistência entre os jovens do sexo masculino era particularmente elevada.

O alargamento dos programas de formação profissional para três anos talvez não tenha sido a principal causa da redução da percentagem de jovens que completaram o ensino secundário aos 20 anos de idade. Devem ser tomadas em consideração outras mudanças, tais como o novo sistema de classificação e os novos critérios de inscrição num curso nacional no ensino secundário, etc., que foram ambos implementados um pouco mais tarde do que os cursos de formação profissional de três anos.

Os fluxos de estudantes antes e depois da implementação do terceiro ano e do novo sistema de classificação.

Os estudos de acompanhamento de alunos que abandonaram o ensino geral com a idade de 22/23 anos incluem o primeiro grupo que ingressou em 1971 no ensino secundário integrado, o que nos permite observar o desenvolvimento do nível de escolaridade dos jovens com 22/23 anos desde os anos 70. Os dados relativos a 2002 são, também, mais detalhados do que os que constam do quadro 2. Podemos verificar se os alunos desistentes abandonaram a escola durante os primeiros dois anos ou no terceiro ano. No entanto, o grupo analisado em 2002 com a idade de 22 anos não foi sujeito aos novos requisitos de acesso. Estes matricularam-se em 1996 no ensino secundário reformado, com cursos de formação profissional de três anos e um novo sistema de classificação, mas os novos requisitos de acesso ainda não haviam sido aplicados.

O quadro 3 apresenta o nível de escolaridade de quatro coortes com 22/23 anos de idade, de acordo com os estudos de acompanhamento conduzidos pelo Instituto de Estatística da Suécia (Instituto de Estatística, 1980, 1987, 1996) e os dados sobre o nível de escolaridade da base de dados da Agência Nacional para a Educação.

**Quadro 3: Nível de escolaridade de quatro coortes com 22/23 anos.
 Percentagens das coortes**

Homens / Nível de escolaridade	1978 ⁽¹⁾	1986 ⁽¹⁾	1994 ⁽²⁾	2002 ⁽²⁾
Programa completo de 3-4 anos ou um novo programa de 3 anos	25	25	40	72
Programa completo de 2 anos	33	43	41	-
Programa completo no ensino secundário	58	68	81	72
Curso profissional (1 ano)	7	4	3	-
Desistência no ano 1-3	12	8	10	-
Desistência no ano 3	-	-	-	17
Desistência no ano 1 ou 2	-	-	-	11
Não matriculado no ensino secundário	24	20	7	1
Total	100	100	100	100
Mulheres / Nível de escolaridade	1978 ⁽¹⁾	1986 ⁽¹⁾	1994 ⁽²⁾	2002 ⁽²⁾
Programa completo de 3-4 anos ou um novo programa de 3 anos	20	25	46	78
Programa completo de 2 anos	35	43	36	-
Programa completo no ensino secundário	55	68	82	78
Curso profissional (1 ano)	11	7	3	-
Desistência no ano 1-3	12	7	9	-
Desistência no ano 3	-	-	-	12
Desistência no ano 1 ou 2	-	-	-	10
Não matriculada no ensino secundário	21	17	7	1
Total	100	100	100	100

(¹) Dados de inquiridos com a idade de 23 anos.

(²) Dados de registos de escolas de ensino secundário relativamente a alunos com a idade de 22 anos.

Fonte: Serviço de Estatística da Suécia 1980, 1987, 1996 e dados da base de dados da Agência Nacional para a Educação sobre os alunos e estudantes relativamente ao ano de 2002.

O quadro 3 mostra, tal como o quadro 2, que se matricularam mais jovens no ensino secundário e que o número daqueles que não o fizeram decaiu de 21 a 24 %, em 1970, para apenas 1 % em finais dos anos 90. Embora a proporção de jovens que prosseguem os estudos no ensino secundário tenha aumentado, a proporção de jovens desistentes do ensino secundário não aumentou, excepto na última coorte, tal como no quadro 2. A percentagem daqueles que completam uma formação no ensino secundário decaiu de 81 %

para 72 %, entre os homens, e de 82 % para 78 % entre as mulheres. Simultaneamente, a percentagem de desistências aumentou, particularmente no terceiro ano. No entanto, muitos alunos desistentes do terceiro ano abandonaram a escola no final do seu terceiro ano, frequentemente no final do ano escolar. Estes não obtiveram aproveitamento em todos os seus cursos e foram, portanto, classificados de desistentes (Agência Nacional para a Educação, 2002). Antes da reforma, se os estudantes obtivessem classificação em todas as disciplinas, completavam a formação no ensino secundário embora tivessem notas baixas. Isso significava que os estudantes com notas baixas não eram realmente reprovados.

A taxa de desistência varia entre os diferentes cursos nacionais e está estreitamente relacionada com a média das notas do certificado de fim de estudos do ensino geral dos estudantes que frequentavam o curso. Na área de ciências, em que os estudantes têm a média de notas mais elevada, cerca de um em dez estudantes abandona a escola, ao passo que na área de engenharia mecânica, a proporção é de um em cada três estudantes. Para a maior parte dos programas nacionais, a taxa de desistência do ensino secundário é de aproximadamente 20 a 25 % (Agência Nacional para a Educação, 2002).

Comparando os homens e as mulheres no quadro 2, concluímos que os homens tinham um nível de educação ligeiramente superior ao das mulheres na primeira coorte. Em relação às mulheres o número de homens com estudos do nível de ensino secundário era mais elevado, e frequentemente com uma diferença de três anos. Em 1986, esta diferença desapareceu entre os jovens com 23 anos. Em 1994, as mulheres com a idade de 22 anos ultrapassaram os homens da mesma idade. Uma maior proporção de mulheres do que de homens possuía estudos de nível secundário de três anos. Em 2002, quando os cursos de dois anos foram substituídos pelos de três anos, a vantagem a nível de formação das mulheres jovens, em comparação com os homens jovens, aumentou porque a taxa de desistência era mais elevada entre os homens do que entre as mulheres.

Assim, a tendência ascendente de um crescente número de jovens que completava os estudos de nível secundário parou após a implementação no ensino secundário dos cursos de formação profissional de três anos e do novo sistema de classificação. No entanto, muitos jovens se matricularam no ensino secundário após a reforma e a maioria dos alunos desistentes abandonou a escola no seu terceiro ano. Os jovens tinham, pelo menos, dois anos de estudos de nível secundário, o que correspondia ao nível de escolaridade daqueles que concluíam um curso de formação profissional de nível secundário antes da reforma, e muitos dos alunos desistentes até tinham três anos de estudos de nível secundário embora não tivessem obtido aproveitamento em todas as disciplinas. Isso poderia significar que o seu nível de escolaridade

dade não era assim tão diferente daqueles que tinham completado o ensino secundário em anos anteriores. As mulheres jovens, cujo número é superior aos dos homens jovens no que diz respeito à frequência de um programa académico de três anos antes da reforma, parecem ter-se adaptado melhor à reforma do ensino secundário. Houve menos desistências entre as mulheres do que entre os homens, 22 % comparativamente com 28 %.

O nível de educação nos outros países europeus

Foi efectuada uma comparação do nível de educação da população em idade activa (dos 16 aos 24 anos) nos finais dos anos 90 em França, nos Países Baixos, em Portugal, na Suécia, no Reino Unido e na antiga Alemanha Ocidental. Os resultados mostraram que a proporção dos jovens que não possuem um nível de educação e formação além do obrigatório (abaixo do nível 3 da Classificação Internacional do Tipo de Educação – CITE) variava muito mais de país para país do que a proporção dos jovens que possuem um nível de educação mais elevado. A antiga Alemanha Ocidental e a Suécia tinham a menor proporção da população activa sem o nível de educação e formação pós-obrigatória. Este era também o caso de grupos mais jovens da população. Nestes países, apenas 14 % dos jovens entre os 25 e os 27/28 anos não tinham educação e formação contínuas em comparação com 21 % em França e 43 % no Reino Unido (Murray e Steedman, 2001).

No entanto, numa posterior análise comparativa realizada em 1994, 1998 e 2003 do nível de escolaridade dos jovens dos 25 aos 28 anos, Steedman, McIntosh e Green (2004) verificaram que as diferenças registadas entre a França, o Reino Unido e a antiga Alemanha Ocidental tinham diminuído substancialmente de 1994 até 2003. Isso leva-nos a crer que outros países europeus estão a expandir o seu ensino secundário e os seus grupos mais jovens da população irão, provavelmente, atingir em breve um nível de educação semelhante ao da Alemanha Ocidental e da Suécia.

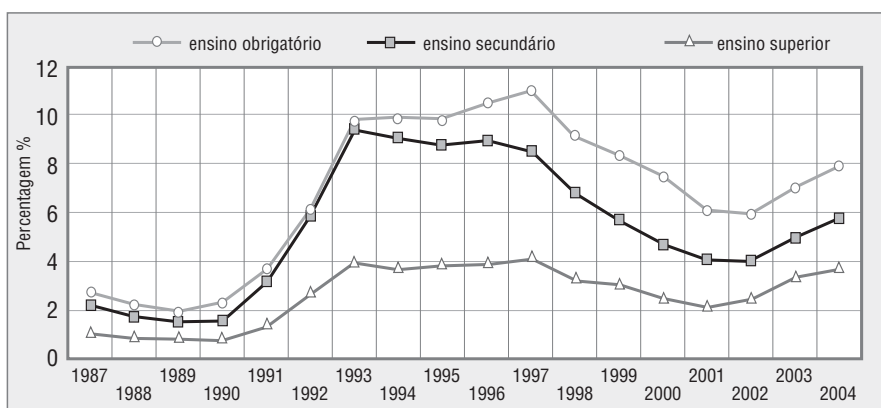
A mudança da posição da Suécia relativamente a outros países e as críticas políticas à elevada taxa de desistências levou os decisores políticos a focarem a sua atenção em formas de fomentar a retenção de estudantes no ensino secundário, com vista a não ficarem atrás de outros países europeus. Algumas das 11 medidas propostas para a melhoria da qualidade do ensino secundário (Projecto de Lei Governamental 2002/04) destinavam-se a combater a elevada taxa de desistências no ensino secundário. O ensino das disciplinas nucleares deveria adaptar-se melhor ao conteúdo dos programas de formação profissional. Uma outra medida poderia ter consistido na substituição de unidades curriculares por disciplinas, de modo a se poder proceder a melhorias de notas às disciplinas, o que não era possível no caso das unidades curriculares após a sua conclusão. Poderiam ter sido introduzidos programas de formação profissional na forma de estágios de aprendizagem

e, por fim, foram prometidos mais recursos para cursos individuais. Estas medidas teriam, provavelmente, tornado, até certo ponto, mais fácil a conclusão do curso. Contudo, o novo Governo não irá implementar as 11 medidas previstas anteriormente. Tencionam efectuar mudanças mais profundas, mas mais tarde, após a execução de um novo estudo. Não são ainda perceptíveis os efeitos que estas mudanças terão sobre os fluxos de estudantes no ensino secundário. Dependerá provavelmente de como as exigências académicas se irão alterar no ensino secundário.

O emprego entre os jovens com e sem educação e formação contínuas

A seguinte secção analisa o desenvolvimento das oportunidades de emprego para os jovens com e sem formação profissional a nível do ensino secundário, antes e depois da reforma de 1991. As taxas de desemprego são um indicador da situação do emprego no mercado de trabalho. No entanto, os jovens e os jovens adultos são mais atingidos durante a recessão (Wadensjö, 1987). Na figura 1 as taxas de desemprego da população activa (com idades entre os 16 e os 64 anos) são apresentadas por ordem de nível de escolaridade.

Figura 1: Desemprego na população activa (dos 16 aos 64 anos)



Fonte: Inquéritos à população activa, Instituto de Estatística da Suécia.

A figura 1 mostra que o desemprego era muito baixo nos finais dos anos 80 mas que cresceu drasticamente de 1991 a 1993, particularmente para os grupos sem educação de nível superior. As taxas de desemprego apenas diminuíram a partir de 1998. Continuaram a decrescer até 2001 e 2002. De-

pois de 2002, voltaram a aumentar. Assim, o desemprego era bastante elevado em 1994, mas bastante mais baixo em 2002-03. Comparando as taxas de desemprego relativas a 1988-90 com as mesmas para 2002-03, verificamos que as taxas registadas em 2002-03 são mais elevadas. Existe também uma maior discrepância entre grupos que possuem níveis de escolaridade diferentes. Em 1988, o desemprego variava em termos de nível de escolaridade entre 0,9 e 1,9 %, em 2001 entre 2,2 e 6,1 %.

Serão analisadas as oportunidades de emprego, antes e depois da reforma, para o grupo de jovens sem educação e formação contínuas, incluindo aqueles que não se inscreveram em programas de educação e formação contínuas e aqueles que abandonaram o ensino secundário. Para fins de comparação, seleccionámos homens e mulheres da mesma coorte, com notas baixas do ensino geral, que concluíram um curso de formação profissional no ensino secundário. No apêndice 1, é descrita a forma como estes foram seleccionados.

O quadro 4 apresenta em quatro grupos as percentagens de jovens profissionalmente activos. O emprego é a sua principal ocupação. Nos estudos de acompanhamento, todos os participantes foram questionados acerca da sua principal ocupação, todos os Outonos desde que deixaram a escola. As estatísticas apresentados no quadro 4 referem-se ao Outono em que tinham ou completaram 22 anos de idade. Relativamente a 2002, os dados sobre a situação profissional foram obtidos a partir da declaração dos empregadores para fins do imposto sobre o rendimento.

Quadro 4: Percentagem de jovens de 22 anos de idade, profissionalmente activos, por nível de escolaridade

Homens / Contexto escolar	1977	1985	1994	2002
Não matriculado no ensino secundário	89	82	70	49
Desistência do ensino secundário	85	74	53	61
Concluiu um curso de metalomecânica	91	91	70	-
Concluiu um curso de engenharia mecânica	-	-	67	90
Concluiu um curso de assistência infantil	-	-	-	76
Mulheres / Contexto escolar	1977	1985	1994	2002
Não matriculada no ensino secundário	69	67	45	30
Desistência do ensino secundário	62	66	44	55
Concluiu um curso de economia doméstica	63	73	49	-
Concluiu um curso de assistência infantil	-	-	-	74
Concluiu um curso de enfermagem	72	76	60	81

Fonte: Instituto de Estatística da Suécia 1980, 1987, 1996 e dados da base de dados da Agência Nacional para a Educação sobre os alunos e estudantes relativamente ao ano de 2002.

O quadro 4 mostra que as taxas de emprego para o grupo que não se matriculou no ensino secundário e para o grupo que abandonou o ensino secundário decresceram, tanto em relação aos homens como às mulheres, antes da implementação da reforma de 1991. Depois da reforma, continuou a decrescer no pequeno grupo daqueles que não prosseguiram os estudos no ensino secundário (1 % da coorte). Relativamente ao muito maior grupo de alunos desistentes, esta taxa aumentou mas não para os níveis de 1977 e 1985.

As taxas de emprego dos jovens com dois anos de formação profissional a nível do ensino secundário eram, geralmente, mais elevadas do que aquelas referentes a grupos de jovens sem este tipo de formação. Em 2002, as taxas de emprego para os jovens com 3 anos de formação profissional do nível do ensino secundário eram muito superiores do que para os mesmos grupos em 1994. Os níveis em 2002 eram semelhantes aos de 1977 e 1985. Isso indica que, após a reforma do ensino secundário, a discrepância das oportunidades de emprego entre os que tinham e os que não tinham formação profissional do nível do ensino secundário aumentou, mesmo se os grupos sujeitos a comparação fossem compostos por jovens com formação completa em programas com requisitos mínimos de acesso.

Relativamente a 2002, as informações que possuímos sobre situação de emprego são mais detalhadas do que as referentes às coortes anteriores. Os

dados relativos às taxas de emprego, que analisámos e que são apresentadas no quadro 5, referem-se tanto àqueles que abandonaram programas específicos no primeiro ou segundo anos como àqueles que o fizeram no terceiro ano.

Quadro 5: Percentagem de jovens de 22 anos de idade, profissionalmente activos em 2002, por contexto escolar

Homens / Contexto escolar	Programa de engenharia mecânica N=2270	Programa de assistência infantil N=974	Programa de enfermagem N=352
Desistência no ano 1 ou 2	63	48	40
Desistência no ano 3	83	73	80
Concluiu um curso nacional	90	76	80
Mulheres / Contexto escolar	Programa de engenharia mecânica N=46	Programa de assistência infantil N=3428	Programa de enfermagem
Desistência no ano 1 ou 2	58	52	40
Desistência no ano 3	63	70	80
Concluiu um curso nacional	76	74	81

O quadro 5 mostra que quanto mais cedo os estudantes deixam a escola menor é a sua taxa de emprego. Os jovens que abandonaram os estudos no primeiro ou segundo anos têm uma taxa de emprego mais baixa do que aqueles que o fizeram no terceiro ano. Tal como esperado, aqueles que concluíram os seus cursos tinham as taxas de emprego mais elevadas. No entanto, a maior diferença em termos de oportunidades de emprego não se verifica entre aqueles que concluíram e os que não concluíram um curso mas sim entre aqueles que abandonaram os estudos no primeiro ou segundo anos e aqueles que o fizeram no terceiro ano. A razão reside provavelmente no facto de muitos terem abandonado a escola no final do terceiro ano mas sem terem obtido aproveitamento em todas as unidades curriculares. A pequena diferença registada na taxa de emprego entre aqueles que abandonaram a escola no terceiro ano e aqueles que completaram um programa de assistência infantil ou de enfermagem pode ser explicada pelo facto de 6 a 9 % estarem matriculados no ensino superior. No programa de engenharia mecânica, esta diferença não era tão reduzida porque apenas 0,5 % se matriculou no ensino superior.

Conclusão e discussão

Assim que o ensino geral de nove anos foi introduzido na Suécia, um crescente número de jovens prosseguiu os seus estudos para o ensino secundário. A expansão mais rápida da educação e formação contínuas teve lugar durante os últimos anos da implementação do ensino geral, no final dos anos 60. Após a introdução do novo ensino secundário integrado (incluindo dois anos de programas de formação profissional) no início dos anos 70, o número de jovens que se matriculava no ensino secundário continuou a aumentar. Em 2004, apenas 2 % dos alunos desistentes do ensino geral não ingressaram directamente no ensino secundário. No entanto, 9 % dos alunos desistentes não se matricularam num curso nacional mas antes num curso individual, que consiste num curso preparatório para cursos nacionais (Agência Nacional para a Educação, 2005).

A proporção de jovens que concluíam os seus estudos no ensino secundário aumentou nos anos 80 e 90 até à implementação da reforma do ensino secundário. A introdução de um terceiro ano em cursos de formação profissional não alterou muito a proporção de jovens que completava os seus estudos no ensino secundário, senão numa medida muito reduzida entre os jovens do sexo masculino. Mas, mais tarde, quando se introduziu o novo sistema de classificação e os novos requisitos de acesso a um curso nacional, esta proporção diminuiu enquanto que a taxa de desistências aumentou drasticamente. No entanto, a maioria dos alunos desistentes abandonaram a escola no seu terceiro e último ano do ensino secundário. Muitos abandonaram a escola no final do terceiro ano mas não obtiveram aproveitamento em todas as unidades curriculares e, por isso, não concluíram os seus estudos no ensino secundário.

Homens e mulheres

Concluímos que os homens tinham uma ligeira vantagem em termos de nível de escolaridade nos anos 70. Estes possuíam, mais frequentemente do que as mulheres, habilitações do nível secundário e do nível secundário académico. Esta diferença desapareceu nos anos 80 e, no início dos anos 90, a percentagem de jovens do sexo feminino com habilitações do nível secundário académico ultrapassou a dos jovens do sexo masculino. Após a última reforma, a vantagem a nível de educação das mulheres aumentou ainda mais. O número de homens que abandonava o ensino secundário sem concluir os seus estudos era superior do que o mesmo entre as mulheres. Assim, os jovens do sexo feminino parecem ter-se adaptado melhor à reforma do ensino secundário do que os homens. O nível de escolaridade aumentou de forma mais rápida entre as mulheres do que entre os homens e esta tendência começou nos anos 70.

Resumidamente, os efeitos da reforma sobre os fluxos de estudantes parecem ter provocado grandes mudanças mas, após o escrutínio dos fluxos, conclui-se que as mudanças não são assim tão grandes. Antes da reforma de 1991, ligeiramente mais de 80 % de uma coorte receberam formação no ensino secundário, dos quais quase metade não completou mais do que dois anos de estudos. Após a reforma, cerca de 70 % receberam formação no ensino secundário, dos quais todos concluíram três anos de formação. Complementarmente, 12 a 17 % frequentaram o ensino secundário durante, pelo menos, dois anos e muitos até durante três anos, o que, em conjunto com a percentagem daqueles que completaram três anos de ensino, perfaz uma percentagem superior a 80 %, a percentagem daqueles que receberam formação no ensino secundário antes da reforma. Em suma, a reforma contribuiu para aumentar o nível de educação dos jovens com idades entre os 19 e os 20 anos, os quais tiveram um período de estudo superior aos das coortes analisadas antes da reforma. Por outro lado, poderá haver um maior número de jovens que sentem que não foram bem sucedidos na escola, tendo em conta que não obtiveram um certificado de fim de estudos do ensino secundário.

A razão do número elevado de matriculas no ensino secundário após a reforma prende-se com a diminuição das oportunidades do mercado de trabalho para as pessoas com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos. Muito poucos jovens conseguem um emprego como ocupação alternativa à escola, como acontecia nos anos 70 e 80. Para os jovens que não se qualificam para um curso nacional, a alternativa é o designado curso individual. No entanto, a inscrição no curso individual prolonga por mais um ano os cursos de formação profissional de três anos. Em comparação com os anteriores cursos de dois anos, os cursos de três anos, com mais um ano no programa individual, fazem uma grande diferença, principalmente para os jovens que estão cansados da escola, o que leva a um aumento das desistências. Mas existem outros factores que podem explicar as crescentes taxas de desistência. A reforma tornou o ensino secundário mais académico em vários aspectos. A descentralização das escolas secundárias para os municípios tornou-as mais acessíveis aos jovens fora das grandes cidades mas os cursos de formação profissional que eram mais dispendiosos tornaram-se menos frequentes em muitas regiões. Diminuíram para as mulheres os cursos de formação profissional com um perfil feminino (Agência Nacional para a Educação, 2002) A introdução de disciplinas académicas, as designadas disciplinas nucleares (Sueco ou Sueco como segunda língua, Inglês e Matemática), em todos os cursos de formação profissional constitui uma nova mudança que tornou os cursos de formação profissional mais académicos, tal como o fez o conteúdo das disciplinas de formação profissional que têm um perfil mais teórico. O facto de haver uma grande proporção de estudantes,

que continua os seus estudos no terceiro ano, não concluir os seus cursos pode, provavelmente, ser explicado pela introdução de disciplinas nucleares em cursos de formação profissional. Os estudantes reprovam em algumas destas unidades curriculares mas obtêm aproveitamento nas unidades curriculares de formação profissional.

A elevada taxa de desistências registada após a reforma pode dever-se a outra mudança: depois da reforma, os estudantes do ensino secundário deixaram de poder fazer melhoria de nota em disciplinas durante o seu período de escolaridade, passando a existir unidades curriculares em que as notas obtidas no primeiro ano e no segundo ano são definitivas em todos os cursos, sem possibilidade fazer melhoria. Apenas noutra via de ensino, nomeadamente no ensino secundário para adultos, é permitido aos jovens fazerem melhoria de nota. Isto tem provavelmente um efeito negativo sobre a motivação dos estudantes que não obtiveram aproveitamento em determinadas unidades curriculares para concluir a sua formação de ensino secundário.

Por fim, o mercado de trabalho melhorou nos finais de 1990 e no início da primeira década do século XXI, o que significou para os jovens cansados da escola melhores possibilidades do que em 1994 de conseguir um emprego, particularmente para os estudantes de 18 ou 19 anos de idade.

Medidas propostas para combater as elevadas taxas de desistência.

Algumas das 11 medidas propostas para a melhoria da qualidade do ensino secundário (Projecto de Lei Governamental 2002/04), mencionadas na introdução, destinavam-se a combater a elevada taxa de desistências no ensino secundário. O ensino das disciplinas nucleares deveria adaptar-se melhor ao conteúdo dos programas de formação profissional. Outra medida consistia na possibilidade de substituir as unidades curriculares por disciplinas, o que possibilitaria fazer melhoria de notas nas disciplinas, o que não era possível após a conclusão de uma unidade curricular. Os cursos de formação profissional na forma de estágios de aprendizagem poderiam ter sido introduzidos e, por fim, mais recursos foram prometidos para os cursos individuais. Estas medidas teriam, provavelmente, facilitado, até certo ponto, a conclusão de um curso. Contudo, o Governo não irá implementar as 11 medidas. O Governo pretende efectuar mudanças mais profundas no ensino secundário, mas mais tarde.

Mudanças nas oportunidades de emprego

Ao estudar a situação do emprego de jovens com e sem formação completa a nível do ensino secundário, concluímos que os grupos que concluíram um curso de formação profissional do ensino secundário obtiveram, geralmente, em todas as coortes, salvo poucas excepções, taxas de emprego mais ele-

vadas do que aqueles que não o fizeram. Após a reforma, esta discrepância aumentou, mas uma análise mais detalhada das taxas de emprego mostra que o grupo que abandonou a escola no seu terceiro ano não obteve taxas de emprego muito mais baixas do que o grupo que concluiu o seu curso. A grande diferença verificou-se entre aqueles que abandonaram o ensino secundário no primeiro ou segundo anos e o pequeno grupo que nem sequer se matriculou no ensino secundário. É difícil de aferir se o programa de engenharia mecânica e o programa de assistência infantil, com requisitos de acesso menos exigentes após a reforma, concederam aos estudantes mais benefícios no mercado de trabalho do que os programas de metalomecânica e de economia doméstica, tendo em consideração que a situação do mercado de trabalho era tão diferente para os jovens com 22 anos de idade em 1994 comparativamente a 2002. No entanto, numa comparação no mesmo período de tempo de taxas de emprego entre os jovens com dois anos de formação profissional e os jovens com três anos de formação profissional, estes últimos tinham uma vantagem mínima (Murray and Skarlind, 2005). A situação do mercado de trabalho mostra, de um modo geral, uma maior discrepância entre os que têm formação a nível do ensino secundário e os que não a têm (ver figura 1). Os jovens que concluíram um curso de formação profissional numa escola secundária reformada constituem, portanto, um grupo mais selectivo em comparação com os grupos com formação profissional a nível do ensino secundário dos anos 90 antes da reforma, tendo aumentado o grupo daqueles que não concluíram uma formação do ensino secundário após a reforma.

Com a reforma do ensino secundário, parece ter aparecido um novo grupo, o daqueles que abandonaram o ensino secundário no seu terceiro e último ano. Estes têm taxas de emprego particularmente semelhantes às daqueles que concluíram um curso, o que indica que muitos abandonaram a escola no final do terceiro ano. Assim, para o grande grupo dos jovens sem uma formação profissional completa a nível do ensino secundário, mas com três anos de escolaridade do ensino secundário, as oportunidades de emprego parecem ser bastante boas, quase ao nível daqueles que concluíram um curso. Como irão as suas carreiras evoluir a longo prazo é já outra questão. O facto de não terem concluído o curso poderá ser uma maior desvantagem.

Os que mais perderam verdadeiramente com a reforma do ensino secundário são aqueles que abandonam a escola no primeiro ou segundo ano. Em comparação com os homens com uma baixa taxa de emprego antes da reforma (aqueles que não se matricularam e aqueles que desistiram), o número destes aumentou dois pontos percentuais. Por outro lado, os grupos de mulheres jovens com taxas de emprego muito baixas diminuiu depois da reforma em cinco pontos percentuais.

Os resultados mostram que a permanência numa escola e a frequência de um curso nacional, mesmo que este não seja concluído, são valorizadas pelos empregadores. Talvez muitos jovens tenham reprovado em disciplinas académicas que não são importantes para os empregos que procuram. Também se poderia interpretar a situação de outra forma. Os estudantes que permanecem na escola têm melhores pré-requisitos para permanecerem na escola e também para conseguirem um emprego no mercado de trabalho. Os jovens sem educação e formação contínuas têm, em média, mais dificuldades na escola do que aqueles que concluem um curso, mesmo que seja um curso com requisitos de acesso pouco exigentes (Murray, 1997).

Referências bibliográficas

- Ahlin, Åsa; Mörk, Eva. *Effects of decentralization on school resources*. [Os efeitos da descentralização nos recursos escolares] Uppsala: Instituto para a Avaliação da Política do Mercado de Trabalho, 2005. (documento de trabalho do IFAU; 2005, p. 5). Disponível na Internet em: <http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2005/wp05-05.pdf> [citação de 02.10.2007].
- Dahlgren, Hans. *Gymnasieskolan: en skola för alla. Fortbildning och utvecklingsarbete: en uppföljning*. [Escola secundária: uma escola para todos: formação em serviço e trabalho de desenvolvimento]. Gotemburgo: Universidade de Gotemburgo - Departamento de Educação, 1985. (Relatório; 1985, p. 21).
- Erikson, Robert; Jonsson, Jan. O. *Ursprung och utbildning. Social snedrekrytering till högre studier*. [Contexto social e educação. Recrutamento selectivo para o ensino superior]. Estocolmo: Ministério da Educação, 1993. (Statens offentliga utredningar; 1993, p. 85).
- Projecto de Lei Governamental 2003/04:140. *Kunskap och kvalitet. Elva steg för utveckling av gymnasieskolans kvalitet*. [Conhecimento e qualidade – Onze etapas para o desenvolvimento da qualidade do ensino secundário]. Estocolmo: Ministério da Educação, 2004.
- Härnqvist, Kjell. *A longitudinal program for studying education and career development*. [Um projecto longitudinal para o estudo do ensino e do desenvolvimento profissional] Gotemburgo: Universidade de Gotemburgo - Departamento de Educação, 1998. (Relatório; 1998, p. 01).
- Härnqvist, Kjell; Svensson, Allan. *Den sociala selectionen till gymnasiet*. [Seleção social para o ensino superior]. Estocolmo: Ministério da Educação, 1980. (SOU; 1980, p. 3).

- Marklund, Sixten. *Skolsverige 1950-1975: del 1: 1950 års reformbeslut*. [Escola - Suécia 1950-1975. Parte 1: a decisão da reforma no ano de 1950]. Estocolmo: Liber Utbildningsförlaget, 1980.
- Murray, Åsa. Changes on the labour market for young adults without further education and training. [Mudanças no mercado de trabalho para os jovens sem educação e formação contínuas]. *Journal of Education and Work*, 2000, nº 3, p. 327-347.
- Murray, Åsa. Young people without an upper secondary education in Sweden. Their home background, school and labour market experiences. [Jovens sem formação a nível do ensino secundário na Suécia. As suas origens e experiências escolares e laborais]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1997, nº 2, p. 93-125.
- Murray, Åsa; Skarlind, Anders. A formação profissional tem importância para os jovens adultos no mercado de trabalho?. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 2005, nº 34, p. 17-29. Disponível na Internet em: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/409/34_pt_murray.pdf [citação de 02.10.2007].
- Murray, Åsa; Steedman, Hilary. Perfis de competência em França, Alemanha, Países Baixos, Portugal, Suécia e o Reino Unido. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 2001, nº 22, p. 3-15.
- Agência Nacional para a Educação. *Efter skolan: en utvärdering av gymnasieutbildning*. [Pós - escola: uma avaliação do ensino secundário]. Estocolmo: Skolverket, 2002. (Relatório; 223).
- Agência Nacional para a Educação. *Väl förberedd? [Bem preparado?]* Estocolmo: Skolverket, 2005. (Relatório; 268).
- Olofsson, Jonas. *Svensk yrkesutbildning: vägval i internationell belysning*. [Educação e formação contínuas suecas: opções de percursos numa perspectiva internacional]. Estocolmo: SNS förlag, 2005.
- Instituto de estatística da Suécia. *Grundskolan: elevuppföljning våren 1978*. [Acompanhamento de estudantes na Primavera de 1978]. Estocolmo: Instituto de Estatística da Suécia, 1980. (Statistiska meddelanden U 1980, p. 13).
- Instituto de Estatística da Suécia. *Ungdomars verksamhet efter grundskolan*. [O emprego depois da escola entre os jovens]. Estocolmo: Instituto de Estatística da Suécia, 1987. (Statistiska meddelanden; U 44. SM8701).
- Instituto de Estatística da Suécia. *Ungdomars verksamhet efter grundskolan*. [O emprego entre os jovens sete anos depois da escola]. Estocolmo: Instituto de Estatística da Suécia, 1996. (Statistiska meddelanden; U 82. SM9601).

- Instituto de Estatística da Suécia. *Elevpanel for longitudinella studier. Elevpanel 4 – Från grundskolan genom gymnasieskolan 1998 – 2002*. [Painéis para estudos longitudinais. Painel 4 – Desde o ensino geral ao longo do ensino secundário]. Estocolmo: Instituto de Estatística da Suécia, 2003. (Statistiska Meddelanden; UF 73 SM 0301).
- Steedman, Hilary; McIntosh, Steve; Green, Andy. *International comparisons of qualifications: skills audit update*. [Comparações internacionais de qualificações: actualização da auditoria de competências] Londres: Departamento de Educação e Competências, 2004. (relatório de pesquisa DfES; RR548). Disponível na Internet em: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR548.pdf> [citação de 02.10.2007].
- Wadensjö, Eskil. The youth labour market in Sweden: changes in the 1980s. [O mercado de trabalho dos jovens na Suécia: mudanças nos anos 80]. *Economia et Lavar*, 1987, p. 97-104.

Apêndice 1

Programas seleccionados e classificação de desistências

A fim de analisar a situação a nível de emprego dos jovens sem educação e formação contínuas, foram seleccionados estudantes de programas especiais para efeitos de comparação. Um dos critérios que assistiu a esta selecção foi o pressuposto de que o programa deveria ser amplo e representativo dos cursos de formação profissional que permitem o acesso ao mercado de trabalho sem muita educação e formação contínuas. Um outro critério foi que este deveria ser uma alternativa possível para os jovens com média baixa de notas do ensino geral de nove anos. O programa de metalomecânica foi um dos três cursos de formação profissional mais amplos leccionado aos homens da primeira, segunda e terceira coortes. Este curso tinha também os requisitos de acesso menos exigentes (Murray, 1997). No entanto, após a reforma do ensino secundário, este programa deixou de existir e o curso mais semelhante tem uma duração mais reduzida. Em seu lugar, foi seleccionado o curso de engenharia mecânica que, aquando da análise, era o segundo programa mais amplo de formação profissional destinado aos homens. Neste programa, os homens tinham também os requisitos de acesso menos exigentes de todos os programas nacionais.

Foi seleccionado o curso de economia doméstica para as primeiras três coortes de mulheres. Este curso englobou muitos estudantes do sexo feminino e, de todos os programas orientados para as mulheres, foi o que teve os requisitos de acesso menos exigentes (Murray, 1997). Foi também seleccionado o curso mais amplo, orientado para as mulheres, o curso de enfermagem, embora a média de notas das estudantes fosse mais elevada do que no curso de economia doméstica. Em 2002, o curso de economia doméstica havia terminado e o curso de enfermagem foi dividido em dois cursos, um curso de enfermagem e um curso de assistência infantil. O curso de assistência infantil, seleccionado na quarta coorte, é actualmente um curso amplo com os requisitos de acesso menos exigentes de todos os cursos orientados para as mulheres.

A formação profissional e o ambiente: sustentabilidade e emprego ⁽¹⁾

Alberto Martínez Villar

Docente de Formação Profissional e Coordenador da Área do Ambiente no FOREM – A (Málaga).

Investigador em Formação e Educação Ambiental pela Universidade de Granada.

Palavras-chave

Occupational training,
employment and
environment,
environmental
awareness,
evaluation,
sustainability,
indicators

Formação
Profissional, Emprego
e Ambiente,
Sensibilização
Ambiental, Avaliação,
Sustentabilidade,
Indicadores

RESUMO

A integração de um Módulo de Sensibilização Ambiental (MSA) na Formação Profissional (FP) ministrada em Espanha é encarada como uma conquista importante e de vastas implicações tendo em conta a necessidade actual de integrar uma cultura ambiental no seio da sociedade em geral e, em particular, nas diferentes profissões e actividades profissionais relacionadas não só com ambiente, mas também com o sistema de produção no seu todo.

Além de abordar as mudanças que, do ponto de vista educativo, são fundamentais para o desenvolvimento sustentável e para a implementação de uma educação ambiental orientada para a sustentabilidade, este estudo aborda as mudanças que se revelam essenciais na formação orientada para o desempenho de uma profissão. Assim, serão analisadas várias dimensões deste MSA relacionadas com a sua criação, desenvolvimento e avaliação, bem como com os objectivos propostos, a função dos centros de formação e os resultados visados para os formandos. Por último, será apresentada uma proposta de definição de Critérios de Qualidade.

⁽¹⁾ A investigação referida no artigo foi realizada sob a direcção dos docentes da Universidade de Granada José Gutiérrez Pérez, professor titular de métodos de investigação e diagnóstico em educação, e F. Javier Perales-Palacios, professor de ciências da educação, no âmbito do Programa de Doutoramento Interuniversitário em Educação Ambiental, que reúne nove universidades espanholas.

Introdução

O objecto do presente estudo enquadra-se no âmbito da Formação Profissional (FP) e na implementação, iniciada em 2000, do Módulo de Sensibilização Ambiental (MSA).

Em Espanha, coexistem três vias de formação de adultos: a formação profissional inicial, sob a alçada das autoridades da área da educação; a FP, sob a alçada das entidades laborais; e a formação contínua de trabalhadores.

A FP abrange uma variedade de grupos profissionais e só recentemente foi criado o grupo de profissões ligadas à Segurança e Ambiente, que ainda está por desenvolver. Ao longo destes cursos de formação, são normalmente integrados alguns módulos comuns, entre os quais, a prevenção de riscos laborais e o apoio na procura de emprego. Ultimamente, em todos estes cursos tem sido incorporado o módulo de Sensibilização Ambiental, cujo objectivo geral consiste em:

“Promover o desenvolvimento de uma consciência ambiental ao nível individual através da motivação e do envolvimento de todos os cidadãos, com vista a alterar comportamentos e hábitos de consumo enraizados, no quadro da concretização do objectivo de desenvolvimento sustentável. Tais mudanças devem processar-se a nível individual, mas também a nível laboral.”

Assim, a Red de Autoridades Ambientales [Rede de Autoridades Ambientais] propôs integrar as questões ambientais em todas as acções co-financiadas pelo Fundo Social Europeu para o período de 2000-2006. Esta rede é responsável pela determinação das necessidades formativas e informativas dos diversos sectores de actividade económica e das administrações regionais e locais, com o objectivo de melhorar a acção dos fundos estruturais, garantindo, assim, a aplicação da política comunitária em matéria ambiental contemplada no V Programa. Durante o ano de 1999, a rede concebeu uma estratégia de formação com base, entre outros, no seguinte fundamento:

“Todos os programas de formação, independentemente da sua matéria de fundo, deverão incluir um MSA com dados gerais sobre a situação ambiental actual, os problemas presentes e os riscos futuros, com vista a dotar o indivíduo de uma consciência ambiental que o leve a utilizar de forma prudente os recursos naturais.”

Até ao início do presente estudo, não tinha sido realizada uma avaliação do alcance e da eficácia desta estratégia pelas autoridades competentes. Assim, foram propostos como objectivos básicos:

1. **Analisar a concepção**, o desenvolvimento e os resultados da integração e da ministração do MSA desde a sua origem na dimensão nacional, bem como o seu desenvolvimento ao nível das comunidades autónomas, associado a um estudo de caso na Província de Málaga (Comunidade Autónoma da Andaluzia) referente a um Centro de Formação Profissional. No quadro deste objectivo, foram analisados quatro cenários:
 - concepção de uma estratégia de nível nacional;
 - concepção de materiais didácticos (nível nacional e nível das comunidades autónomas);
 - concepção de uma estratégia de nível autonómico (Comunidade Autónoma da Andaluzia);
 - implementação do Módulo num centro de formação, incluindo a perspectiva docente, sendo neste centro realizado o estudo de caso com os formandos de um dos cursos.
2. **Confrontar as propostas de avaliação** concebidas para o MSA com as medidas implementadas e esboçar outras linhas de avaliação através de uma proposta de Indicadores de Sensibilização Ambiental ou Conjunto de Critérios de Qualidade.

O ponto de partida é dado pela procura de respostas a várias questões, sendo a primeira a possibilidade de integrar a Sensibilização Ambiental na FP. A obrigatoriedade deste Módulo permite transformar a Educação Ambiental numa ferramenta transversal e fundamental para a prossecução de um desenvolvimento sustentável. Qual o percurso que conduziu a esta proposta educativa pioneira na área da Formação Profissional?, Que técnicas pedagógicas utilizar para promover a Sensibilização Ambiental?, Será possível realizar um programa de sensibilização ambiental em 9 horas?, Que conteúdos conceptuais devem ser adquiridos?, Que valores e mudanças de atitude se pretendem?, Como obter uma mudança de atitude e de valores?, Que aptidões se espera que os formandos adquiram?, Que planeamento estratégico será o mais adequado?, Existe um Plano de Comunicação e Desenvolvimento?

Foram ainda formuladas outras questões importantes:

- Como integrar o MSA na dinâmica do Curso?
O conceito de integração implica a execução de todo um trabalho transversal. Como fazê-lo tendo em conta a dinâmica formativa e burocrática destes cursos?
- Como integrar e avaliar um Código de Boas Práticas Ambientais (BPA) na dinâmica do Curso?
Esta aplicação requer a participação do professor da especialidade e dos gestores do centro de formação.

- Quem deverá ser encarregado da implementação do MSA?
Apesar de tal responsabilidade dever ser atribuída aos professores da especialidade, a falta de preparação destes no domínio ambiental e a dificuldade conceptual e metodológica do tema aconselham a que seja atribuída a educadores especializados no domínio ambiental.
- Como e em que parâmetros se pode avaliar o MSA?
Podem ser avaliados os conteúdos nos planos conceptual, processual e atitudinal. No entanto, alguns objectivos, como a integração das BPA na dinâmica do curso ou no ofício dos formandos, deverão ser analisados depois de concluída a acção educativa.
Para avaliar a criação e o desenvolvimento do programa, foram seleccionados diversos intervenientes, decisores e especialistas. (Figura 1, ver anexos)

Optou-se por aplicar uma metodologia qualitativa-interpretativa, uma vez que, até à data, não fora utilizada qualquer ferramenta de avaliação na aplicação do programa em causa, não existiam registos de avaliações por equipas psicopedagógicas, e a avaliação deste módulo não tinha incidência na avaliação global dos diferentes cursos. Assim, formulou-se um problema de investigação de teor descritivo e orientado para a transformação de uma determinada realidade social.

As ferramentas de investigação qualitativa-interpretativa utilizadas centraram-se na entrevista em profundidade não estruturada e no estudo de caso (mais descritivo do que interpretativo), tendo sido elaborado um questionário como ferramenta complementar, de comparação e validação dos resultados das entrevistas. Todo o trabalho foi ainda complementado com uma exaustiva análise documental, com dados de observação directa e anotações retiradas do caderno de campo do autor.

No marco teórico de referência, é aprofundado o conceito de sustentabilidade e o significado da reorientação da educação, diferenciando a sustentabilidade da aprendizagem e a aprendizagem da sustentabilidade. O enfoque transversal pretendido exige um trabalho transdisciplinar associado à aplicação de princípios construtivistas integrados num quadro sistémico. Não menos importante é a procura de ligações com as Estratégias de Educação Ambiental e de Desenvolvimento Sustentável. A tipologia dos centros de formação, o perfil dos formadores, as características dos formandos e o modelo de avaliação são factores igualmente influentes e que condicionam a formulação das reflexões, conclusões e propostas, entre as quais se incluem um sistema de Indicadores de Sensibilização Ambiental que funcionará como um Conjunto de Critérios de Qualidade.

Partiu-se do pressuposto de que, apesar de o MSA constituir uma oportunidade, o cumprimento de alguns dos seus objectivos, nos termos em que

estão estabelecidos, é muito difícil. O programa necessita de ser reformulado com base numa avaliação rigorosa.

Marco teórico de referência

A integração da cultura ambiental nas diversas práticas laborais da FP envolve necessariamente um processo unificador que poderá ser realizado de forma gradual, o que impõe, numa perspectiva de planeamento coerente, que a cultura ambiental vá permeando progressivamente os diferentes níveis de tomada de decisão. Este processo deverá ocorrer de forma coordenada entre dois sistemas, níveis de administração e âmbitos de actuação: ambiental e sociolaboral. A conciliação da Ecologia e da Economia tem sido tema frequente de debate desde que a Conferência do Rio de 1992 popularizou o conceito de desenvolvimento sustentável, que tem hoje diferentes acepções.

O tratamento do tema dependerá do enfoque: ou o ambiente se converterá em mais uma variável integrada num sistema económico convencional, clássico e indiferente aos custos ambientais (Carpintero, 2005, p. 16), ou a economia passará a estar ao serviço da ecologia e da biosfera, cujas leis (físicas e biológicas) determinam os princípios básicos que sustentam a sociedade.

Este estudo considera que o desafio unificador da sustentabilidade no desenvolvimento das diferentes profissões exige o estabelecimento de elementos consensuais em torno de diferentes conceitos como Sustentabilidade, Ambiente e Desenvolvimento Sustentável.

Este processo deve verificar-se nos vários níveis de tomada de decisão. Segundo Álvarez e Vega (2005, p. 2), esta estratégia não é suportada por todos os modelos, pois as metas visadas e os métodos utilizados são condicionados pela ideologia que lhe serve de suporte, o que implica a necessidade de definir o referido modelo, dado que qualquer proposta educativa exige a concretização prévia de um corpo teórico.

O paradigma da Sustentabilidade. Rumo a uma definição de Sustentabilidade

A aplicação do MSA na FP constitui uma Estratégia de Educação Ambiental (EA), cujo objectivo de fundo consiste na consolidação do MSA em todos os cursos de FP ministrados em território espanhol em 2007. Contudo, como acontece com qualquer estratégia, há que realizar uma alfabetização (Tilbury, 2001, p. 1).

O desenvolvimento sustentável é aquele que oferece serviços ambientais, sociais e económicos básicos a todos os membros de uma comunidade, sem

colocar em risco a viabilidade dos sistemas naturais, construídos e sociais, dos quais depende a oferta de tais serviços. O desenvolvimento sustentável integra, no fundo, vários aspectos inter-relacionados, os quais devem ser tidos em conta no processo de análise dos problemas e de procura de soluções.

Segundo Mayer (2000), a correlação entre os problemas ambientais e os modos de vida e de produção social é cada vez mais evidente. Concluindo, trata-se apenas de assumir “*a necessidade de edificar as bases teóricas, epistemológicas e metodológicas da Educação Ambiental com base na sua classificação como uma ciência da Educação Crítica*” (Caride, Meira; 2001, p. 214). Sauvé (1999, p. 10) recorda-nos que o movimento de Educa  o Ambiental aliado à crítica social, descrito, entre outros, por Robotton e Hart e iniciado na década de 1980 “*inscrevia a EA num processo de análise crítica de realidades ambientais, sociais e educativas inter-relacionadas (portadoras ou reflexo das ideologias), com o objectivo de as transformar*”.

A resistência    mudança tem de ser enfrentada através da cria  o de um processo que nos permita tomar consciência das causas e possíveis solu  o  es dos problemas ambientais que afectam a nossa sociedade. “*Para aprender a aprender a complexidade ambiental,    necessário desaprender e abandonar as ideias pré-concebidas*”. (Leff, 2000).

A “defini  o oficial” de desenvolvimento sustentável foi-se difundindo pouco a pouco desde que em 1972 se publicou um relatório encomendado pelo Clube de Roma, com o título “Os limites do Crescimento”. O conceito de sustentabilidade é recente. Todavia, o consenso declarado depara-se com dificuldades práticas que nos levam a reflectir sobre a ambiguidade do conceito e que tornam essencial o papel da Educa  o no futuro.

Os “princípios do Rio” (1992) fornecem-nos os parâmetros que nos permitirão pôr em prática um desenvolvimento sustentável culturalmente adequado e localmente relevante para os nossos países, regiões e comunidades. Estes princípios ⁽²⁾ ajudam-nos a compreender o conceito abstracto do desenvolvimento sustentável e a iniciar a sua implementa  o, essencialmente através das já conhecidas Agendas 21.    também de salientar o acordo da estratégia europeia de desenvolvimento sustentável alcançado na Cimeira de Gotemburgo, em 2001, na qual se deu um salto importante na integra  o dos valores económicos, sociais e ambientais ao declarar-se que o desenvolvimento sustentável “exige que o crescimento económico apoie o progresso social e respeite o ambiente, que a política social favoreça o desempenho económico e que a política de ambiente seja economicamente eficiente”. Tais

(2) Entre os quais se destacam o ambiente, o planeamento do futuro, a qualidade de vida, a equidade, o princípio de precau  o e o pensamento holístico.

definições, que, por sua vez constituem compromissos a honrar, implicam mudanças profundas na nossa forma de produzir, consumir, trabalhar e investigar e, logicamente, na formação e preparação com base na Formação Profissional. Promover o desenvolvimento sustentável significa modificar e adaptar a novos modelos o nosso actual crescimento, de forma a que esses novos modelos sejam repercutidos nas formas de vida e de trabalho das futuras gerações da sociedade europeia. No que respeita à produção e ao emprego, factores de fundamental importância, a sociedade e o sistema económico necessitam de um novo modelo.

A sustentabilidade parece ser encarada como um termo mediador concebido para lançar uma ponte sobre o abismo que separa os “defensores do desenvolvimento” dos “ambientalistas”. Quando falamos de desenvolvimento sustentável ou de sustentabilidade, ficamos imersos numa ambiguidade conceptual de fundo, impossível de resolver através de simples retoques de ordem terminológica. O termo inglês “*sustainability*” é traduzido como sustentabilidade ou durabilidade. É praticamente consensual que a Sustentabilidade possui três dimensões: ambiental, social e económica. Trata-se, portanto, de um desenvolvimento ambientalmente sustentável, que não exceda a “capacidade de carga dos ecossistemas”, economicamente sustentável e viável para as populações autóctones residentes e com benefícios a longo prazo em termos de melhoria ambiental e social da zona, e ainda socialmente sustentável enquanto prática de equidade.

Reorientação da educação para a sustentabilidade: significado prático

As Nações Unidas declararam o decénio 2005-2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. O paradigma actual da educação deve mudar em alguns aspectos fundamentais: hoje em dia, é necessário pensar mais em termos de aprendizagem do que de ensino, de formação contínua e ao longo da vida, de um sistema educativo multidisciplinar, sensível às questões de género e à diversidade, participativo, etc.

A integração do presente Módulo de Sensibilização Ambiental na Formação Profissional constitui um passo muito importante, pois fornece um exemplo prático de reorientação da Educação para a Sustentabilidade.

O presente estudo encontra-se centrado na estratégia indicada no documento “La Integración del Medio Ambiente en las Acciones Cofinanciadas por el Fondo Social Europeo” [A Integração do Ambiente nas Acções Co-Financiadas pelo Fundo Social Europeu] (Rede de Autoridades Ambientais, Valência 1999). Foram igualmente analisados os materiais didácticos e os procedimentos de implementação do módulo formativo, através dos centros de

formação, tendo como foco de atenção a análise do perfil profissional do corpo docente de um estabelecimento incluído num estudo de caso realizado em Málaga (Comunidade Autónoma da Andaluzia). O estudo de caso abrange os períodos anteriores e posteriores a um MSA com a duração de nove horas num Curso de Cozinha.

Contudo, a avaliação das atitudes e comportamentos dos formandos após nove horas de formação, e sobretudo ao longo do curso e após o seu termo, coloca-nos alguns problemas metodológicos que escapam à dimensão temporal deste trabalho. Segundo Alvarez, Gutiérrez e Perales (1996, p. II), o estudo das mudanças comportamentais *“deve ser uma linha prioritária de investigação e de inovação didáctica, que no caso da EA é imprescindível... Para podermos desenvolver uma metodologia associada ao ensino/aprendizagem de comportamentos ambientais, devemos saber, em primeiro lugar, em que consistem tais comportamentos, como se adquirem e como determinam as nossas acções, além de saber como se avaliam”*.

Um dos desafios consiste em perceber como efectivar a integração do Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 1998, p. 42-43). No capítulo dedicado à Educação Ambiental e à Formação, Michael Härte, sociólogo e membro do Comité Científico do Instituto Federal para a Formação Profissional de Berlim, afirma:

“A protecção ambiental efectiva não consiste apenas na aplicação de conhecimentos tecnológicos e no cumprimento das normas. Para actuar com integridade ambiental, é da máxima importância que os indivíduos compreendam as consequências das suas acções”.

Neste documento, refere-se também que, em 1997, o Cedefop levou a cabo uma investigação centrada em dois eixos prioritários:

- estudo do impacto das mudanças associadas ao ambiente no mercado de trabalho;
- estudo da relação entre as mudanças observadas e as novas competências emergentes.

A mobilização para um novo paradigma exige uma revisão prévia dos valores, pois quando falamos de sustentabilidade, não falamos apenas de um novo conceito (Folch 1998, p. 33-36). É necessário fortalecer e partilhar a responsabilidade de educar para estilos de vida sustentáveis num vasto leque de grupos sociais. (Tilbury, 2001, p. 67; UNESCO, 1997).

No modelo associacionista da aprendizagem (García, 2004, p. 92), são aplicados princípios construtivistas assentes, por exemplo, no relativismo do conhecimento, na sua construção conjunta, no indivíduo como agente activo da sua própria aprendizagem e com capacidade de controlo sobre a mesma.

Não menos importante é a transversalidade como elemento constituinte do processo. No projecto de estratégia nacional do MSA (Rede de Autoridades Ambientais, Seeda e Analiter, 2001, p. 11) afirma-se o seguinte: *“Sem dúvida, um dos aspectos fundamentais deste Módulo é o seu carácter transversal, ou seja, os critérios de sensibilização ambiental estão presentes ao longo de todo o curso...”*

Este é um esforço para romper com o mecanicismo como único meio de aquisição de conhecimentos, substituindo-o por princípios holísticos, pela teoria geral dos sistemas, de Bertalanffy ou pelos princípios da complexidade, de Morin. (Pujol 2003, p.18).

Formação profissional. Ambiente e emprego

No que diz respeito à FP, hoje em dia considera-se que a gestão ambiental é imprescindível para o exercício de qualquer actividade com incidência ambiental, pressupondo uma análise do foro legislativo, profissional e das competências em todos os sectores, com vista a minimizar os riscos para o ambiente.

Por outro lado, os contributos e os estudos de âmbito europeu destacam as principais preocupações ambientais e tecem recomendações, destinadas a todos os agentes envolvidos na definição, implementação e avaliação de políticas ambientais, para a realização de políticas activas e aplicadas, bem como para a investigação de temas relacionados com o mesmo âmbito aos níveis local, regional e global.

A Comissão Europeia contribui para a criação de novos empregos nas áreas de “Gestão de resíduos”, “Gestão da água”, “Protecção e conservação de zonas naturais” e “Controlo da poluição e gestão ambiental”.

Os ecossistemas urbanos, a poluição atmosférica, a água potável, as águas residuais, o solo urbano, o clima, os resíduos, o ruído, o tráfego, os sistemas municipais de gestão ambiental, etc. geram uma série de actividades de carácter económico-productivo que se enquadram na área de competência da Gestão Ambiental e afectam vários sectores, tendo, portanto, um carácter intersectorial e transversal (INCUAL - Arbizu, 2002, p. 74 – 82).

As necessidades educativas que o desafio ambiental impõe apresentam, no mínimo, cinco dimensões (INEM, 2003a), relacionadas com determinadas forças económicas e institucionais:

1. Sector de produção ambiental.
2. Sector ambiental do conhecimento. O seu desenvolvimento tem sido promovido não só pela emergência de novas funções sociais de importância estratégica, mas também pelo crescimento da procura de serviços ambientais por parte do sector ambiental.

3. Introdução de novas funções e instâncias de modernização ecológica do processo produtivo nas actividades tradicionais (departamentos e áreas do ambiente) e na governação.
4. Adaptação das administrações públicas e das organizações sociais a um modelo institucional e social mais sensível às preocupações ambientais.
5. Mudança no paradigma tecnológico, que implica uma nova cultura do trabalho e a adaptação das aptidões de todos os trabalhadores da organização. A sensibilização e a qualificação ambientais tenderão a abranger praticamente todos os planos curriculares, com as consequentes exigências educativas que toda a mudança de rotinas requer.

Outra questão a que será preciso prestar uma atenção especial prende-se com a forma de concretizar a transição para a sustentabilidade. Neste contexto, o MSA fornece uma ajuda verdadeiramente preciosa.

Sensibilização ambiental na FP. MSA

Com vista a apoiar o desenvolvimento e implementação do Módulo, a Rede de Autoridades Ambientais elaborou um documento estratégico. A Rede de Autoridades Ambientais tem a sua origem na própria política ambiental da União Europeia, sendo o resultado prático das disposições do Regulamento (CEE) n.º 2081/93 relativo aos Fundos Estruturais, o qual estabelece que os Estados-Membros deverão associar as respectivas autoridades ambientais à preparação e execução dos planos e programas de desenvolvimento regional financiados por fundos comunitários.

Com este objectivo, a Comissão Europeia promoveu, em todos os Estados-Membros, a criação de redes de autoridades ambientais.

Sendo uma das funções atribuídas à Rede de Autoridades Ambientais definir as necessidades formativas e informativas dos diversos sectores de actividade económica e das administrações regionais e locais, com vista a melhorar as intervenções dos fundos estruturais e assim garantir a aplicação da política comunitária em matéria de ambiente contemplada no V Programa (entretanto, entrou já em vigor o VI Programa), propõe-se integrar as questões ambientais em todas as acções co-financiadas pelo Fundo Social Europeu durante o período de 2000-2006.

Na Comunidade Autónoma da Andaluzia (tal como acontece noutras comunidades autónomas), a *Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico* (Secretaria do Emprego e Desenvolvimento Tecnológico), na sua Portaria de 12 de Dezembro de 2000, publicada no BOJA n.º 146, de anúncio e desenvolvimento dos Programas de Formação Profissional, propõe que todos os cursos de formação profissional sejam dotados de um Módulo de Sensibili-

zação Ambiental. Para tal, é preconizada a elaboração de materiais didácticos e de manuais de Boas Práticas Ambientais. O MSA é ministrado por educadores ambientais contratados pelos centros de formação, e os formandos matriculados nos cursos das diversas especialidades recebem nove horas de formação.

Metodologia e instrumentos de recolha de dados

As ferramentas de investigação qualitativa-interpretativa utilizadas para avaliar o desenvolvimento e a integração do MSA na formação profissional são as seguintes:

- Entrevista em profundidade não estruturada.
- Estudo de caso (de tipo mais descritivo do que interpretativo) através de um questionário.
- Observação. Caderno de campo.
- Análise documental.

A criação e o desenvolvimento do programa foram avaliados. Para tal, foram seleccionados diversos agentes, responsáveis e especialistas nos âmbitos especificados.

Os especialistas entrevistados enquadram-se em vários níveis:

- Nível 1: Responsáveis / Especialistas na concepção da Estratégia Nacional, pertencentes às administrações estatais e a uma comunidade autónoma.
- Nível 2: Responsáveis / Especialistas na elaboração dos materiais didácticos.
- Nível 3: Responsáveis / Especialistas na concepção da Estratégia implementada na Comunidade Autónoma da Andaluzia.
- Nível 4: Responsáveis / Especialistas no processo de ensino/aprendizagem do MSA num centro de formação.

Os níveis 1 e 3 estão mais relacionados com a gestão de programas, implicando a utilização de recursos económicos e uma certa participação na tomada de decisões.

Os níveis 2 e 4 estão mais relacionados com a educação. A amostra seleccionada do nível 2 é constituída por educadores ambientais que concebem materiais didácticos em conformidade com as directrizes preconizadas nos níveis 1 e 3 - Figura 1 (ver anexos).

As perguntas que compõem a entrevista em profundidade a 11 profissionais dizem respeito à concepção, desenvolvimento e avaliação do programa, em

níveis distintos, do ponto de vista do centro de formação e dos formandos. O Quadro 1 (ver anexos) apresenta a entrevista realizada.

Foi estabelecido um sistema de categorias aberto (Quadro 2) (ver anexos) e uma codificação manual, atribuindo palavras, frases, temas ou parágrafos a cada uma das categorias estabelecidas, que são as seguintes:

1. Profissionalização (perguntas 1, 2 e 3)

Determinar o grau de profissionalização e experiência dos entrevistados em relação à educação ambiental e à formação profissional, bem como a sua relação com o MSA. São aqui contabilizadas a experiência profissional dos responsáveis pela concepção da estratégia a nível nacional e autónomo, dos responsáveis pela elaboração dos materiais didácticos e dos responsáveis do centro de formação no que diz respeito à coordenação e ministração.

Subcategorias

- 1.1. Função actual.
- 1.2. Experiência prévia.
- 1.3. Título académico e formação.
- 1.4. Relação com o MSA.

2. Conceptualização (perguntas 4, 5, 9, 10)

Grau de conhecimento e familiaridade dos profissionais das diferentes áreas assinaladas relativamente ao significado da educação e da sensibilização ambiental: o que é, para que serve, como está a evoluir e quais são os problemas que dificultam a sua evolução e, neste caso, a sua integração na dinâmica da formação profissional.

Possibilidades e ferramentas utilizadas para a avaliação dos conhecimentos e mudanças comportamentais durante e depois da realização dos cursos e respectivas dificuldades.

Procura-se assim estabelecer uma lista de elementos susceptíveis de configurar critérios de qualidade para efeitos de controlo dos Processos de Sensibilização Ambiental relacionados com este módulo e comparar as respostas com esses critérios, os quais podem igualmente constituir propostas para o modelo de avaliação.

Subcategorias

- 2.1. Conceitos e conhecimentos.
- 2.2. Acções e objectivos.
- 2.3. Problemas.
- 2.4. Evolução.
- 2.5.- Indicadores de sensibilização ambiental.

3. Institucionalização (perguntas 6, 7, 8)

Como surgiu, se desenvolve e se estabelece a proposta de MSA. Este processo passa, entre outras coisas, pela análise das possibilidades e do grau de integração das Boas Práticas Ambientais na dinâmica dos centros de formação e dos diferentes cursos de formação profissional, pois este é o seu objectivo principal. Estas são oportunidades proporcionadas pelas estratégias de desenvolvimento sustentável e de educação ambiental de âmbito nacional e autonómico, que constituem pilares para a institucionalização do Módulo, tal como acontece com outros documentos estratégicos, entre os quais o VI Programa Comunitário de Acção em Matéria de Ambiente e a declaração da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, das Nações Unidas (2005-2014).

Subcategorias

- 3.1. Criação e desenvolvimento.
- 3.2. Oportunidades.
- 3.3. Dificuldades.

No que diz respeito às entrevistas, os dados serão apresentados em três quadros, correspondendo cada um deles a uma categoria distinta (Quadros 1, 2 e 3, ver anexos).

Para ilustrar o presente estudo, foi seleccionado um Curso de Cozinha de FP (com 900 horas de duração). De entre todas as profissões possíveis, foi seleccionada esta área da restauração por ser uma das que mais se relaciona com factores ambientais: biodiversidade e espaços naturais, água, resíduos, energia, ar.

Além disso, o sector do turismo converteu-se num dos pilares da economia espanhola. A hotelaria dá emprego a mais de um milhão de pessoas, sendo um dos ramos de actividade com mais trabalhadores. Existem mais de 250 000 empresas no sector da restauração.

No estudo de caso, analisaremos um Curso de Cozinha durante o qual os alunos preencheram um questionário com perguntas relacionadas com os objectivos conceptuais a alcançar. Os objectivos em termos de atitudes e comportamentos serão objecto de outro estudo, o qual abarcará escalas temporais diferentes das deste.

Foram formuladas catorze perguntas, das quais cinco relacionadas com os objectivos gerais e as restantes nove relacionadas com os objectivos específicos.

Os resultados do estudo de caso foram registados através da transcrição das respostas para quadros, tendo estas sido comparadas antes (pré-questionário) e depois (pós-questionário) da implementação do módulo. Ao grupo seleccionado foi pedido que respondesse ao questionário antes do pe-

ríodo de formação de nove horas. Sem aviso prévio, o grupo foi submetido ao mesmo questionário no final do referido período de formação (Quadro 3, ver anexos).

Análise dos dados, discussão e interpretação

No que diz respeito à profissionalização, é necessário definir os títulos académicos e as experiências em dois campos, ambiental e sociolaboral, para que os pareceres e as decisões sejam contextualizados na área da formação profissional e da educação ambiental para a sustentabilidade. Também se considera imprescindível a coordenação e implicação das administrações competentes nos três níveis que são, por outro lado, também aqueles que se encontram reflectidos na presente mostra: nacional, regional, local.

A concepção desta estratégia faz parte daquilo que podemos designar como “sistema de gestão partilhada”, pelo que é de esperar que as funções e tarefas imputadas à categoria e nível profissional de cada nível de responsabilidade sejam distintas mas convirjam, no presente e no futuro, nos diferentes aspectos de aplicação do MSA. Contudo, apesar de a amostra seleccionada ser qualificada, não foram encontradas funções e tarefas especificamente adstritas ao acompanhamento e avaliação da sua aplicação.

A influência da formação e dos títulos académicos no ambiente verifica-se sobretudo quando se trata de pessoas que têm entre as suas tarefas e funções a ministração de cursos (entre os quais o MSA) e a concepção de materiais de EA, embora, na sua maioria, não possuam conhecimentos académicos e experimentais no domínio sociolaboral. Ao nível dos gestores, dos responsáveis pela tomada de decisões e dos assessores destes últimos, existe uma quase total ausência de experiência e formação no domínio ambiental.

A conceptualização é outro elemento sobre o qual se centraram as nossas reflexões. O nosso objectivo tem a ver com a prossecução de uma educação sustentável, em que a aprendizagem seja concebida como um processo de mudança e se dê especial importância à capacidade de construir comunidades e instituições sustentáveis e activas. Neste contexto, os resultados indicam que a comunidade docente compreende melhor esta visão transformadora da educação, apesar de existir uma certa unanimidade na adopção, como um objectivo, da melhoria do ambiente através da actividade profissional e, no quadro da sua concretização, do código de Boas Práticas Ambientais. Tanto nos documentos estratégicos da Rede de Autoridades Ambientais, como nos materiais didácticos elaborados a nível nacional e a nível das comunidades autónomas, os objectivos em termos de atitudes e procedimentos figuram explicitamente, em contraste com a ausência de menções específicas aos objectivos comportamentais no documento do progra-

ma de MSA por parte dos serviços públicos de emprego (ver <http://prometeo.us.es/recursos/guias/formacioncompl/FC-AM02.doc>).

No que se refere ao âmbito da gestão, a ideia predominante é a de que se trata de um processo para integrar o ambiente na realidade da formação profissional e em cada especialidade, e apenas uma das entidades responsáveis faz referência mais explícita à consciencialização e incorporação de hábitos. No que se refere à comunidade docente que tem contacto com os processos educativos relacionados com pessoas, abundam as ideias respeitantes à mudança de valores e de comportamentos, incluindo a noção da necessidade de transformação no sentido de um novo paradigma socioeconómico baseado na sustentabilidade.

Em qualquer dos dois âmbitos (gestão e educação), considera-se de importância crítica o problema da escassa, e por vezes nula, preparação inicial do corpo docente para as questões ambientais, o que sugere que esta função deve ser desempenhada pelos educadores ambientais, que deverão ainda ministrar cursos de especialização ao resto do corpo docente e do pessoal técnico. É possível que o presente módulo venha a ser ministrado pelos próprios formadores do curso se estes tiverem título universitário ou habilitação profissional equivalente. Contudo, dada a ausência de competências ambientais que afecta a generalidade do corpo docente, dificilmente são concretizados objectivos conceptuais e menos ainda objectivos atitudinais. Por este motivo, é fundamental que se vão fornecendo habilitações no domínio ambiental, promovendo acções de melhoria em relação à qualidade dos formadores e do processo, as quais podem ser diversas e complementares.

Se bem que a importância deste MSA seja clarificada logo na fase de concepção da estratégia, esta não prevê acções conducentes à sua valorização por parte dos diferentes intervenientes, ou seja, à compreensão e aceitação da sua importância e à potenciação de um protagonismo activo na sua integração.

Por outro lado, não existem mecanismos para avaliar as mudanças comportamentais e a concretização das Boas Práticas Ambientais durante a ministração dos diversos cursos profissionais e após a conclusão do módulo.

Não menos importante é o factor de institucionalização. Apesar de existir um Plano Estratégico de Criação e Desenvolvimento, até à data, este ainda não foi sujeito a uma avaliação. Neste plano de criação e desenvolvimento, não se destaca a necessidade de informar e formar gestores e educadores, nem de empreender acções de sensibilização para a importância deste MSA, ou de assegurar os conhecimentos e aptidões básicos para a compreensão da problemática ambiental e respectiva contribuição nas esferas de competência de cada uma das entidades envolvidas.

Quer ao nível da gestão, quer ao nível da formação, consideram-se fundamentais o apoio e o controlo por parte das entidades administrativas, bem

como a coordenação entre estas – o que, como já tivemos ocasião de demonstrar na parte referente à conceptualização dos problemas, não está a ocorrer e que é exigido em todos os sectores. Ambos os níveis consideram muito importante avaliar a concretização dos objectivos de aprendizagem por parte dos formandos e dos objectivos de Boas Práticas Ambientais ao longo do curso e após a integração dos formandos em postos de trabalho, mas importa diferenciar muito bem as várias partes do processo de avaliação e conceber as ferramentas necessárias. Isto constitui uma lacuna, tal como a inexistência de propostas de avaliação que incidam sobre a valorização da aquisição de objectivos a mais longo prazo e referentes a atitudes e procedimentos. A avaliação do projecto e das necessidades é mais um dos elementos necessários. E é neste domínio que o presente estudo fornece um contributo importante.

No plano de criação e desenvolvimento, é evidente a importância dos educadores com experiência na área ambiental para conferir ao processo um grau de institucionalização que reúna os critérios de qualidade a que foi feita referência na subcategoria dos indicadores de sensibilização ambiental. Fundamental também é a criação de uma base de dados de peritos associados ao Módulo, que tornará imprescindível a criação de um perfil profissional de educadores ambientais.

A própria avaliação do MSA e a prossecução dos seus objectivos foram apresentadas como dificuldades na dinâmica do Módulo, do mesmo modo que a sua perspectiva de futuro e a sua institucionalização, com um sistema de controlo e qualidade. Não obstante, como vimos atrás, o processo de avaliação divide-se em quatro domínios bem distintos, podendo assumir-se como fio condutor do processo em momentos específicos. Tanto os níveis de gestão, como os de educação, consideram fundamental avaliar a concretização dos objectivos de aprendizagem dos formandos e dos objectivos de Boas Práticas Ambientais ao longo do curso e após a integração dos formandos em postos de trabalho. Contudo, é necessário diferenciar muito bem as várias partes do processo de avaliação e conceber as ferramentas necessárias.

Conclusões gerais do estudo de caso

O estudo de caso, levado a cabo também como método de validação, permitiu constatar que a ministração deste MSA pelo professor (especializado no domínio ambiental) não serviu para clarificar o conceito de ambiente, nem para determinar as causas, consequências e soluções de uma grande parte dos problemas ambientais locais, regionais ou globais relevantes para a especialidade de Cozinha, nomeadamente os relacionados com o consumo de água e energia e com a produção e utilização de produtos tóxicos ou não biodegradáveis.

Importa referir que a elaboração do questionário fornecido aos formandos e a análise dos resultados tiveram em conta os materiais didácticos publicados pela Rede de Autoridades Ambientais e pela Comunidade Autónoma da Andaluzia, assim como os Manuais de Boas Práticas relacionados com o sector da restauração, editados pelos serviços públicos de emprego.

Por exemplo, a reutilização dos óleos não é valorizada em nenhuma das respostas, apesar de metade dos inquiridos ponderar a utilização de recipientes estanques para a sua recolha e a entrega a empresas autorizadas de recolha de óleos. O mesmo não se verifica, porém, com as respostas relativas à reutilização ou reciclagem, para adubo, da matéria orgânica.

Também não se considera que o MSA tenha sido útil no esclarecimento sobre a legislação (sancionadora e preventiva) ou da necessidade de investir em soluções tecnológicas ou de consagrar verbas a este tipo de medidas. Os resultados não revelam conhecimento da figura de delito ecológico prevista no código penal ou das sanções associadas, nem da norma voluntária relacionada com a ecogestão (ISO 14.000, sistema EMAS), tal como não revelam qualquer resposta individual promovida por uma consciencialização e um comportamento responsável.

É importante destacar que as respostas fornecidas pelos formandos não contemplam medidas de economia energética e que metade delas revela desconhecimento sobre as energias renováveis e o seu significado. São pouco conhecidas as medidas e dispositivos relacionados com a economia de água. Contudo, apesar de o grupo partir de um desconhecimento total do significado dos três “R” (Reduzir, Reutilizar, Reciclar), posteriormente é capaz, pelo menos, de os enumerar. A reutilização ou a selecção de recipientes com retorno como medida de redução das embalagens não é conhecida antes nem mencionada depois da ministração do MSA.

Conclusões gerais. Propostas e recomendações

1. Verifica-se a confirmação da hipótese de partida. O modelo educativo no qual se baseia a programação do MSA é o da Educação para a Sustentabilidade. Contudo, para a prossecução dos objectivos definidos, é importante colocar a tónica na sustentabilidade do processo de aprendizagem e não apenas na aprendizagem da sustentabilidade. Torna-se, pois, necessário reformular o programa.
2. A sustentabilidade do processo de aprendizagem requer uma visão sistémica global, um pensamento complexo e a aplicação de princípios construtivistas.
3. O MSA constitui uma oportunidade, confirmada pela sua aplicação prática em todos os cursos de FP.
4. Torna-se necessário integrar um código de BPA (Boas Práticas Ambientais) não só na dinâmica dos cursos, mas também nos centros de formação e nas entidades administrativas promotoras.
5. O desafio unificador da sustentabilidade na execução das diversas actividades profissionais requer a definição de planos conceptuais comuns a todos os actores implicados.
6. Neste processo, prevê-se o diálogo entre dois sectores: os educadores ambientais terão de ter experiência e/ou formação no domínio sociolaboral e da realidade da FP; os peritos na área da gestão sociolaboral terão de ter experiência e/ou formação na área da educação ambiental.
7. Os educadores ambientais estão suficientemente preparados para a ministração com segurança deste MSA, mas é necessário incidir e contar com todo o colectivo de docentes das várias especialidades, que são aqueles que ficarão encarregados de orientar o processo de aplicação do código de BPA.
8. De tudo isto se deduz que são necessárias acções de formação e sensibilização, destinadas:
 - aos formadores das várias especialidades e aos educadores ambientais;
 - aos responsáveis das entidades promotoras e dos centros de formação.
9. Poderá constituir um avanço significativo a criação de uma assessoria técnica permanente a cargo da administração competente ou de alguma entidade relevante.

10. A consolidação / institucionalização deste programa no período 2007 – 2013 exige a incorporação de critérios de qualidade e a aplicação de um modelo de avaliação global ⁽³⁾, que siga a mesma orientação proposta pelo programa – uma orientação sistémica e construtivista.
11. Foi criado um registo de “formadores ambientais” acreditados pela autoridade ambiental.
12. Este MSA poderá contribuir para promover a integração das questões ambientais nas políticas públicas.
13. O estudo de caso realizado no âmbito da presente investigação confirma e apoia grande parte das conclusões aqui formuladas. A implementação do MSA não serviu para clarificar o significado do conceito “ambiente”, nem para esclarecer, em absoluto, alguns elementos a ele referentes, como a sobrepopulação, o desperdício energético ou a contaminação dos solos. Também pouco serviu para sensibilizar a população para os problemas associados aos resíduos, ao ruído ou à contaminação das águas, bem como para o efeito de estufa ou o aquecimento global. O mesmo se pode dizer dos problemas relacionados com as chuvas ácidas.

Em jeito de conclusão final

A formação profissional é o reflexo da procura de emprego existente nos diversos sectores de produção. Não há dúvida de que é necessário adaptar as actividades económicas e de produção à legislação e normas ambientais. Neste contexto, pode considerar-se que a implementação do MSA foi uma realização importante e que, antes de mais, é necessário consolidá-lo com critérios de qualidade avaliáveis.

Está em curso um estudo sob a alçada do Ministério de Trabalho e dos Assuntos Sociais, que visa determinar o grau de implementação do MSA nas diferentes Comunidades Autónomas. O ano de 2006 foi o ano estabelecido para a implementação generalizada do módulo. O referido estudo comparativo tem como objectivo descrever e avaliar os seguintes elementos:

- promotores: entidades responsáveis pela implementação na Comunidade Autónoma;
- alguns dados de balanço: tipos de cursos onde o módulo foi integrado;
- aplicação: forma como foi implementado o módulo – houve ou não alterações em relação ao previsto (estrutura, conteúdo, forma de ministração, etc.);
- materiais didácticos: tipo de material utilizado, eventual publicação do material, etc;

⁽³⁾ Ver anexo 2: Conjunto de Critérios de Qualidade. Proposta de um sistema de Indicadores de Sensibilização Ambiental.

- avaliação: o quê, quem, como e quando se avalia;
- integração das questões ambientais: incorporação em toda a dinâmica do curso, utilidade e viabilidade da aplicação destes conhecimentos e atitudes ambientais na evolução profissional dos formandos;
- formadores: determinar o perfil do formador;
- formação de formadores: realizou-se algum curso de formação de formadores;
- serviços de apoio complementar: foi ou não prestado algum tipo de apoio técnico, assistência, etc;
- centro de Formação: grau de participação do centro de formação e grau de aplicação de alguma das Boas Práticas Ambientais.

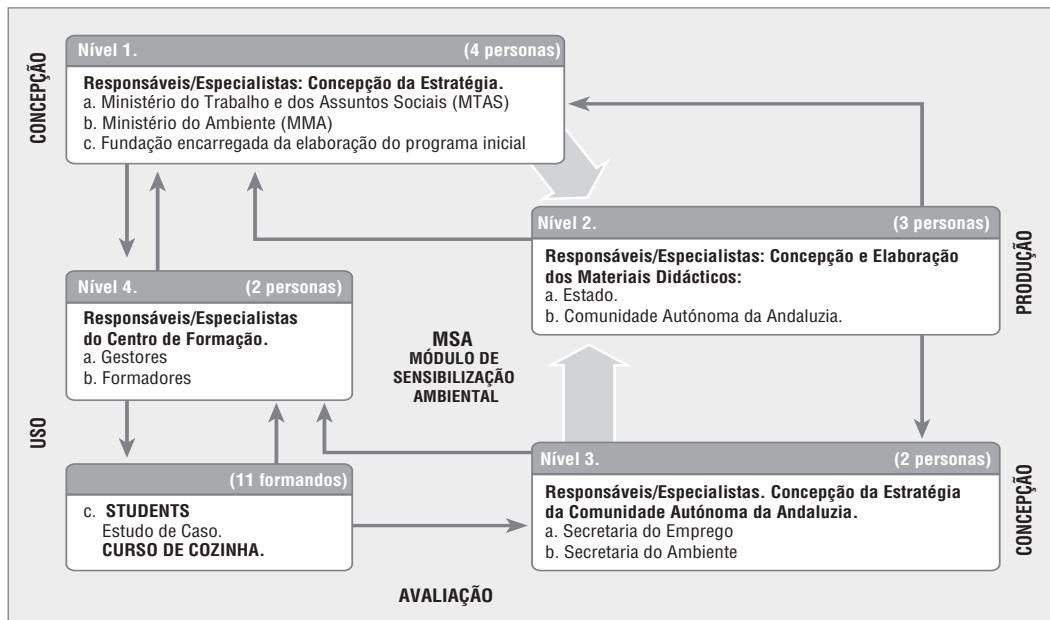
Referências bibliográficas

- Alvarez Suarez, P; Vega Marcote, P. Planteamiento de un marco teórico de la educación ambiental para un desarrollo sostenible [Estabelecimento de um marco teórico de educação ambiental com vista a um desenvolvimento sustentável]. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2005, 4. 1. Artigo 4.º. Disponível na Internet: http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen4/ART4_Vol4_N1.pdf [Data de consulta: 6.12.2007]
- Caride, J. A.; Meira, P. A. *Educación ambiental y desarrollo humano* [Educação ambiental e desenvolvimento humano]. Barcelona: Ariel Educación, 2001.
- Carpintero, O. Economía ecológica: más allá de la valoración monetaria del medio ambiente [Economia ecológica: para além de uma avaliação monetária do ambiente]. *Rev. Ciclos. Cuadernos de comunicación, interpretación y educación ambiental*, 2005, 17, p. 15-18.
- Folch, R. *Ambiente, emoción y ética. Actitudes hacia la cultura de la sostenibilidad* [Ambiente, emoção e ética. Atitudes para uma cultura da sustentabilidade]. Barcelona: Ariel, 1998.
- García, J. E. *Educación ambiental, constructivismo y complejidad* [Educação ambiental, construtivismo e complexidade]. Serie Fundamentos N.º 20. Colección investigación y enseñanza. Sevilla: Diada, 2004.
- Gutiérrez Pérez, J. La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares [A educação ambiental. Fundamentos teóricos, propostas de transversalidade e orientações extra-curriculares]. Madrid: Editorial La Muralla, 1995.
- INCUAL (instituto nacional de qualificações). Arbizu Echevarri, F. M. (Dir.). *Guía sectorial de la formación de profesionales en España* [Guia setorial da formação profissional em Espanha]. Madrid: MTAS, 2002.

- INEM. *Estudio de las ocupaciones relacionadas con el cuidado y mejora del medio ambiente* [Estudo das profissões relacionadas com a preservação e melhoria do ambiente]. Estudo realizado pelo Observatório profissional do INEM, com a colaboração do IMEDES. Instituto nacional de emprego (INEM). Subdirección-geral de serviços técnicos, Serviço do observatório profissional. Madrid: INEM, 2003a.
- Leff, E. *La complejidad ambiental* [A complexidade ambiental]. México: Siglo XXI editores, 2000.
- Mayer, M. *Complexity, quality and evaluation. A challenge for environmental education* [Complexidade, qualidade e avaliação. Um desafio para a educação ambiental]. UNESCO, 2000.
- Pujol, R.M. *Didáctica de las Ciencias en Educación Primaria* [Didáctica das ciências no ensino primário]. Madrid: Síntesis, 2003.
- Rede de autoridades ambientais. *La Integración del medio ambiente en las acciones cofinanciadas por el Fondo Social Europeo* [A integração do ambiente nas acções co-financiadas pelo Fundo Social Europeu]. Valência: Rede de autoridades ambientais, 1999.
- Rede de autoridades ambientais, SEEDA, ANALITER. *Programa y guía para la impartición del módulo de sensibilización ambiental* [Programa e guia para a ministração do módulo de sensibilização ambiental]. Madrid: Rede de autoridades ambientais, 2001.
- Sauvé, L. La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia integrador [A educação ambiental entre a modernidade e a pós-modernidade: em busca de um marco de referência integrador]. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1999, 2, p. 7-25.
- Sterling, S. Towards sustainable education: re-visioning learning and change. In *Learning for a sustainable future: the role of communication, ethics, and social learning in environmental education* [Rumo a uma educação sustentável: revisão da aprendizagem e da mudança. In *Aprender para um futuro sustentável: o papel da comunicação, da ética e da aprendizagem social na educação ambiental*]. VIII Conferência sobre Educação Ambiental na Europa. Gent: Província de Oost-Vlaanderen, 2002.
- Tilbury, D. Reconceptualizando la educación ambiental para un nuevo siglo [Reconceptualizar a educação ambiental para um novo século]. *Tópicos en Educación Ambiental*, 2001, 3, p. 65-73.
- UNESCO. *Vocational Education and Training in Europe on the Threshold of the 21st Century* [Educação e formação profissional no limiar do século XXI] (em preparação para o Segundo Congresso Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional). Berlim: UNESCO, 1998.

ANEXO 1

Figura 1



Quadro 1: Entrevista

1. Que funções desempenha hoje em dia no seu posto de trabalho?
2. Que relação tem com o Módulo de Sensibilização Ambiental dos cursos de FP?
3. Que preparação e experiência profissional específica possui relativamente à formação? E relativamente à Educação Ambiental?
4. Na sua opinião, que oportunidades e dificuldades decorreram da ministração do Módulo?
5. O que mudou e o que deverá ainda mudar?
6. No que diz respeito às denominadas Estratégias Nacionais e Regionais nas áreas de Educação Ambiental e de Desenvolvimento Sustentável, considera que estão ou estiveram relacionadas com o referido Módulo?
7. Que tipo de relação existe ou deveria existir entre os responsáveis da FP e os responsáveis pela Educação Ambiental da Comunidade Autónoma?
8. De que forma é ou deve ser cumprido o objectivo de incluir comportamentos sustentáveis na actividade profissional exercida durante o próprio curso e/ou no futuro emprego dos formandos? Como se pode avaliar a concretização de tal objectivo?
9. Como influencia a avaliação deste Módulo a avaliação global do curso em causa? De que forma deveria influenciar?
10. De futuro, quais os principais obstáculos a evitar na ministração do Módulo no que diz respeito ao corpo docente, à utilização de materiais didácticos, aos critérios de avaliação dos formandos, à adopção de Boas Práticas Ambientais durante o curso e no futuro emprego dos formandos...?
11. Deseja acrescentar alguma coisa ao presente questionário?

Quadro 2

PROFISSIONALIZAÇÃO	Função actual	Experiência prévia	Título académico e formação	Relação com MSA	
CONCEPTUALIZAÇÃO	Conceitos e conhecimentos	Ações e objectivos	Problemas	Evolução	Indicadores de sensibilização ambiental
INSTITUCIONALIZAÇÃO	Criação e desenvolvimento	Oportunidades	Dificuldades		

Quadro 3: Questionário

P.1 RELATIVAMENTE AOS OBJECTIVOS GERAIS

1. Que é para si o Ambiente?
2. Que problemas ambientais de carácter global (planetário) considera mais importantes?
3. Que problemas de carácter regional / local considera mais importantes?
4. Na sua opinião, existem soluções para esses problemas? Em caso afirmativo, quais são? Que medidas devem ser adoptadas?
5. Que relação tem para si a cozinha com o ambiente e com os problemas ambientais?

P.2 RELATIVAMENTE AOS OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

1. Forneça dois exemplos que demonstrem que a origem e procedência dos produtos utilizados na cozinha têm influência no ambiente.
2. Que entende pelos três R?
3. Refira duas fontes de energias renováveis.
4. Que se deve fazer com os óleos usados?
5. Refira 5 produtos que se possam reciclar e que sejam habitualmente utilizados na cozinha.
6. De que forma poderemos diminuir na cozinha os resíduos de embalagens?
7. Refira algumas normas ambientais que promovam a utilização eficiente da água.
8. Refira algumas normas ambientais que promovam a utilização eficiente da energia.
9. Existem produtos de limpeza na cozinha nocivos para a saúde e o ambiente? Quais?

Quadro 4

		Função actual	Experiência prévia	Titulación y Formación	Relação com o MSA
NÍVEL 1	E.1.	Responsável pela área de formação do Centro.	Desde 1999. Recepção e min- istração de cursos de EA.	Título académico e for- mação	Estou informada do que acon- tece no âmbito do módulo.
	E.2.	Há 6 anos, Coordenador- Gestor do Programa de Formação Ambiental do MMA-OAPPNN- CENEAM.	23 anos de experiência prá- tica em EA.	Licenciada em Pedago- gia e Sociologia. Li- cenciado em Ciências Biológicas. Técnico de ambiente. Formação específica e variada até ao nível de mestrado.	Participei no grupo de traba- lho de concepção original do módulo e da sua forma de im- plementação. Ministrei o módulo em algu- mas ocasiões.
	E.3.	Gestão económica no Gabi- nete Técnico de uma Secretaria-Geral do Mi- nistério do Ambiente.	Ministração de mais de 10 cursos com mais de 100 ho- ras de Metodologia Didáctica (desde 1993). Em 1998, curso experimen- tal de Formador, com dura- ção de 360 horas. Programação de Formação Ambiental em CENEAM. Par- ticipação, coordenação, jor- nadas, encontros, etc. de EA.	Formador do INEM desde 1991. Técnico Facultativo Su- perior de Organismos Autónomos MMA, na especialidade de EA.	Fiz parte do Gabinete encar- regado da sua elaboração e correção, desde o início até à publicação.
	E.4.	Responsável perante a autoridade de gestão da coordenação dos recur- sos do FSE nas regiões do Objectivo 1.	Sem experiência específi- ca.	Grau de Formador do INEM.	Propus a integração do mó- dulo em toda a Formação co- financiada pelo FSE e, após muitos esforços, consegui.
NÍVEL 2	E.5.	Estudo do património. Concepção e planeamen- to. Organização de ex- posições.	Desempenho funções na área de EA desde 1985. Em- presa privada relacionada com Doñana. Monitor, guia. Docente de cursos de for- mação profissional.	Licenciado em Ciên- cias Biológicas.	Fui encarregado da elaboração de material didáctico a nível nacional.
	E.6.	Chefe da Área de Dina- mização Social da Fun- dação desde 2000. Coordenação de progra- mas de educação am- biental e dinamização de Agendas 21 Locais.	Técnico de Uso Público e responsável pelos progra- mas de EA em Doñana du- rante 13 anos. Publicação de guias, jogos, artigos, guiões audiovisuais, apresentação de propostas, formador, coordenador do mestrado em Gestão Ambiental e De- senvolvimento Sustentável.	Diplomado na área do ensino. Licenciado em Humanidades.	Autor e coordenador do Ma- terial de Apoio do MSA e res- ponsável perante a Secretaria do Emprego. Coordenador e organizador da Jornada de Apresentação do MSA em Novembro de 2004, em Sevilha.
	E.7.	Concepção, organização e desenvolvimento de programas de EA.	25 anos de experiência em EA.	Licenciado em Ciên- cias Biológicas.	Coordenação, concepção di- dáctica, redacção e acompa- nhamento da edição dos ma- teriais didácticos na Andaluzia.

		Função actual	Experiência prévia	Titulación y Formación	Relação com o MSA
NÍVEL 3	E.8.	Responsável pelo Departamento de Divulgação Ambiental da Direcção-Geral de EA da Secretaria do Ambiente da Junta da Andaluzia. Coordenação da revista Aula Verde e do DVD Educam.	Sem experiência na área de Formação. Chefe do Departamento de EA da Secretaria do Ambiente durante 4 anos e chefe do Departamento de Divulgação Ambiental durante 5 anos, dirigindo a revista de EA Aula Verde, do n.º 23 ao 28, inclusive.	Licenciado em Ciências Físicas. Licenciado em Geografia e História.	Assumimos, em 2005, novas competências relacionadas com a organização de acções de formação a título do Fundo Social Europeu (formação contínua). Acção de formação sobre a integração do MSA nos cursos de FP, com vista a preparar os formadores designados para a ministração dos cursos. (Dezembro de 2005 em Cádiz, Sevilha e Granada).
	E.9.	Chefe do Departamento de Formação de Formadores da Direcção-Geral de Formação Profissional [Dirección General de Formación para el Empleo] dos serviços de emprego da Andaluzia (há 4 anos).	5 anos de experiência docente em cursos de FP. INEM, Delegação de Sevilha, Forem, e outros centros colaboradores na área da FP. Cursos para funcionários públicos no IAAP. Técnica de Formação (cerca de 9 anos)	Licenciada em Pedagogia. Curso de especialização na organização, desenvolvimento e avaliação da FP. Universidade de Sevilha.	Coordenação do projecto de elaboração de material didáctico relativo ao MSA dos Cursos de FP na CA da Andaluzia Primeira experiência na área do ambiente.
NÍVEL 4	E.10.	Auxiliar de Coordenação da entidade ministradora. Planeamento dos Cursos – Controlo orçamental.	Sem experiência profissional nas áreas de formação ou EA. Estou a frequentar o ensino Técnico Superior em Prevenção de Riscos Laborais e a adquirir informação sobre as questões ambientais.	Diplomado em ciências sociais.	Nomeio formadores e calendarizo o módulo.
	E.11.	Ministração do Módulo de Sensibilização Ambiental.	Guia de Jardim Botânico. Elaboração de material didáctico de EA.	Licenciada em Ciências Biológicas. Formação específica na área do Ambiente. Membro de várias associações.	Monitora dos módulos.

Quadro 5

		Conceitos e conhecimentos	Ações e objectivos	Problemas	Evolução	Indicadores de sensibilização ambiental
NÍVEL 1	E.1.	Transversalidade.	Relacionar toda a FP com o MA.	Formação e sensibilização inicial do corpo docente.	Formação. Apoio, Plano de Coesão com os Centros. Assistência técnica.	Transversalidade.
	E.2.	Integrar as questões ambientais e de sensibilização nos cursos profissionais.	Aprender e reflectir sobre a respectiva actividade profissional e a sua influência no Ambiente (recursos, processos, resíduos e espaços). Criar um código de boas práticas ambientais. Garantir uma formação eficaz e com repercussão positiva na qualidade ambiental envolvente.	Não se fez o seguimento da implementação. Não foi respeitado o número de horas do MSA. O professor titular especialista não participa no processo. Não existe plano de introdução/formação para os responsáveis de entidades nem para os professores especializados.	Foi implementado pelas CA, segundo as suas conveniências e sem coordenação. É necessário coordenar a forma de implementação do projecto. Acções de sensibilização para a importância do MSA. O responsável do MSA deveria ser um especialista orientado, formado e sensibilizado por educadores ambientais. Relação com estratégias de EA e de DS.	Relação com a Estratégia de EA. BPA por grupos de profissões. Relação com a estratégia de EA. Não pode ser uma “moda”. Relação com o professor especializado. Elaboração do código de boas práticas. Implicação dos responsáveis da EA nas CA. Inquirir os formandos algum tempo depois.
	E.3.	O MSA deverá adaptar-se a qualquer situação profissional.	Prático e útil. Escassa incidência na mudança de comportamentos.	Falta de concretização nas actividades profissionais.	Procura da transversalidade no início, a meio e no final do curso.	Transversalidade ao longo do curso. Há que relacionar os responsáveis da FP com a EA. Mais prático do que teórico.

		Conceitos e conhecimentos	Acções e objectivos	Problemas	Evolução	Indikatoren der Sensibilisierung für ökologische Fragen
NÍVEL 2	E.4.	Sensibilização básica ao alcance de todos os trabalhadores.	Qualquer acção financiada por fundos estruturais deve respeitar o ambiente.	Não ingerência nos assuntos das CA.	Foram propostas várias mudanças em Abril de 2005. Especialistas de 6 comunidades autónomas. Actualização da legislação compilada.	Qualquer acção co-financiada pelos fundos estruturais deve obrigatoriamente respeitar o ambiente e fomentar o desenvolvimento sustentável. Incidir no comportamento e na actividade profissional dos formandos.
	E.5.	Educação Profissional Integral.	Chegar a todos os sectores da sociedade. Código de Boas Práticas passível de ser adaptado ao curso e às actividades profissionais dos formandos.	Transversalidade em todo o curso e em todos os módulos.	Há que prolongar o MSA.	É necessário que o módulo seja transversal. O MSA deve estar relacionado com as estratégias de EA e de DS. Os responsáveis de EA e de FP devem ter actividades relacionadas.
	E.6.	Sustentabilidade como novo paradigma socioeconómico. Nova sensibilização social. Educação para os valores e para a acção.	Conduzir a uma mudança de atitudes e comportamentos.	Os formadores têm poucos conhecimentos sobre temas ambientais. Dificuldade de avaliar as mudanças comportamentais e BPA.	Novas abordagens da FP. Expectativas laborais e profissionais dos temas ambientais.	Carácter global de toda a acção humana. Relação com estratégias de EA e de DS e entre entidades administrativas laborais e ambientais. Estabelecimento de BPA.
	E.7.	Não é possível avaliar a sensibilização ambiental de uma pessoa em nove horas.	Aumentar a receptividade dos trabalhadores e aplicar as boas práticas nas suas esferas de competência.	Falta de Formação Ambiental dos Formadores. Impossível avaliar a melhoria na sensibilização ambiental de uma pessoa depois de nove horas de EA.	Promover a receptividade dos futuros trabalhadores à aplicação das boas práticas. Poderia avaliar-se com muitos recursos e com um bom projecto feito por especialistas.	Colaboração entre responsáveis de EA e FP. Avaliação com muitos recursos e com um bom projecto.

		Conceitos e conhecimentos	Ações e objectivos	Problemas	Evolução	Indicadores de sensibilização ambiental
NÍVEL 3	E.8.	Formação ambiental específica passível de ser ministrada relativamente a cada uma das especialidades formativas.	Conservação dos recursos naturais e do Ambiente em geral através de actividades profissionais.	Os monitores ou formadores têm pouca preparação na área da sensibilização ambiental.	Preparar os formadores dos cursos de FP. Os formandos deveriam superar um teste mínimo de boas práticas antes de poderem exercer a sua profissão.	As estratégias de EA e de DS estão incluídas no final do módulo.
	E.9.	Sensibilizar a população para a necessidade de proteger o ambiente, incorporar hábitos e comportamentos ambientais nas práticas laborais, podendo estes ser facilmente extrapolados para o dia-a-dia.	Aquisição ou modificação de atitudes que promovam a protecção ambiental no trabalho, com vista a fomentar o desenvolvimento sustentável do planeta.	O formador deverá estar sensibilizado para a protecção do ambiente e ter hábitos ecológicos profundamente enraizados.	Inclusão obrigatória (antes voluntária) do MSA nos cursos de FP e seu financiamento pela Direcção-Geral de Formação Profissional. Há que evitar ministrar este módulo como um conjunto de conteúdos.	Integrar o módulo nos conteúdos da formação específica (transversalidade). Por proposta da Rede de Autoridades Ambientais, compilação no Livro Branco de EA em Espanha e na EAdEA (Estratégia Andaluza de Educação Ambiental). (ponto 6.5). Coordenação entre entidades administrativas. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de sensibilizar, consciencializar e desenvolver atitudes.
NÍVEL 4	E.10.	Transmissão de conhecimentos básicos aos formandos.	Cultura preventiva.	Nove horas são insuficientes. Renitência dos formandos, que não percebem a relação do tema com a sua actividade profissional. Desconhecimento da existência de estratégias.	Ampliar os conteúdos e a duração.	Se existirem estratégias, estas devem ser tidas em conta.
	E.11.	Educação para a mudança comportamental.	Capaz de chegar a uma certa parte da população. Sensibilização, normas de conduta ambientais, perduráveis na execução futura das suas actividades profissionais e nos seus hábitos diários.	Não existe inter-relação com os professores titulares. Transforma-se numa actividade pontual.	O corpo docente deveria informar-se sobre o tema.	Há que promover a relação com a EA-dEA. Colaboração entre responsáveis de EA e FP. Coordenação entre os intervenientes.

Quadro 6

		Criação e desenvolvimento	Oportunidades	Dificuldades
NÍVEL 1	E.1.	Elaborámos um plano de acção até 2006, em coordenação com o Serviço Regional de Emprego e os sindicatos CCOO e UGT.	Medidas de formação e comunicação ambiental. Elaboração de 20 códigos de Boas Práticas para as diferentes profissões. Cursos de capacitação do corpo docente.	A avaliação do MSA e o cumprimento dos objectivos.
	E.2.	Auditar o trabalho profissional dos alunos. Realização de questionários a uma mostra significativa, após um ano ou um ano e meio da formação.	Integração do tema ambiental em todos os cursos de FP.	Tem pouca ou nenhuma influência na avaliação global do curso.
	E.3.	O MSA deveria contar 30% para a nota do curso.	Aumentar a cultura ambiental no domínio da formação.	Não há colaboração entre os responsáveis da FP e da EA.
	E.4.	Se o módulo for ministrado por um profissional na área ambiental, terá um nível técnico mais elevado e fomentar-se-á a contratação. Se for ministrado por um docente do curso, será aplicado automaticamente. Satisfação com os resultados. A avaliação deve ter mais peso.	Está a ser concebido o programa para o período de 2007 – 2013. Somos pioneiros na aplicação deste módulo na Europa.	Apesar do convite que lhe foi dirigido, o INEM não faz parte da Rede de Autoridades Ambientais.
NÍVEL 2	E.5.	É necessário incidir mais sobre a minimização dos impactos: economia de energia e de água e gestão adequada dos resíduos.	Foram muitos os esforços envidados para a concretização dos objectivos fixados. Formação do corpo docente, em matéria de avaliação e elaboração do Código de Boas Práticas.	Duração insuficiente. A avaliação deve repercutir-se na avaliação do curso. Não foi salientada a importância do Módulo.
	E.6.	Relutância em incluir a EA na FP. Linguagens diferentes entre a EA e a FP. Apoio permanente nos temas ambientais. O MSA deve integrar todos os conteúdos do curso.	Excelente oportunidade para o desenvolvimento de estratégias.	Acesso difícil ao material de apoio da Internet. Formação insuficiente dos formadores. Predominância do vector biológico na formação ambiental. As organizações laborais e ambientais ignoram-se mutuamente.

		Criação e desenvolvimento	Oportunidades	Dificuldades
NÍVEL 2	E.7.	A decisão de inclusão deste MSA é uma recomendação extraída do Livro Branco de EA e da EAdEA.	Ministração da EA na FP. Análise e promoção da formação em novas áreas relacionadas com a EA e a actividade laboral.	Falta de cursos específicos para a ministração do Módulo.
NÍVEL 3	E.8.	Os formandos poderiam ser sujeitos a um inquérito a posteriori, sobre as boas práticas ambientais. Não foram estabelecidas as necessárias pontes (entre nós e a Secretaria do Emprego).	Criação de atitudes pró-ambientais nos futuros profissionais.	A realização destes cursos suscita alguma resistência e desconfiança. A avaliação do MSA não influi na nota global do curso.
	E.9.	Formação do corpo docente em matéria ambiental.	Para a aplicação de estratégias de avaliação: Projectos experimentais ou quase-experimentais, escalas de observação, entrevistas a formadores. Comparação do investimento na formação com as economias decorrentes da adopção de práticas sustentáveis nas empresas.	Dificuldades de coordenação, devido à complexidade das estruturas administrativas. Falta de cultura de responsabilidade ambiental no domínio laboral. Dificuldades na avaliação do impacto desta formação (avaliação posterior).
NÍVEL 4	E.10.	Ignoro a origem do MSA. Existe uma ordem da Junta. A avaliação não é considerada na avaliação global do curso. As Boas Práticas devem ser aplicadas pelo docente do curso.	A sensibilização do futuro trabalhador de uma empresa para a cultura preventiva. Especialização ambiental dos docentes do MSA.	O professor titular do curso e o formando sentem que perdem nove horas. O professor titular não conhece nem dá continuidade aos conteúdos ambientais. Continuo a considerar o ecológico mais caro (por exemplo, o papel).
	E.11.	Ministrado por pessoal especializado. Apoio e controlo pela administração. Acompanhamento posterior dos comportamentos adquiridos pelos formandos.	A integração deste MSA na formação contínua e profissional é encarada com uma grande vantagem. As empresas assumem responsabilidades ambientais.	Pode considerar-se uma “moda”. Os responsáveis pela FP e pela EA deveriam manter uma relação dinâmica, constante e bidireccional. A avaliação do MSA não tem incidência na avaliação global do curso. Não lhe é atribuída a importância devida. Falta de comunicação entre os intervenientes.

ANEXO 2

CONJUNTO DE CRITÉRIOS DE QUALIDADE. PROPOSTA DE UM SISTEMA DE INDICADORES DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL

Indicadores de Concepção

1. Relação desta estratégia formativa com outras, como as estratégias regionais de educação ambiental ou de desenvolvimento sustentável.
2. Implicação dos responsáveis das CA das Secretarias do Emprego e do Ambiente.
3. Utilização de indicadores de qualidade dos materiais didácticos concebidos para o MSA.
4. Critérios utilizados para fomentar a participação.
5. Foi realizada uma campanha de informação sobre o MSA?

Indicadores de processo no Centro de Formação

6. Formação Inicial destinada aos responsáveis dos centros de formação e ao corpo docente de todas as especialidades.
7. Elaboração e aplicação de um código de BPA no Centro de Formação. Estabelecimento de normas de participação na gestão do centro.
8. Perfil do corpo docente que ministra o curso. Experiência e formação no âmbito sociolaboral e na EA.
9. Disponibilidade de recursos materiais adequados aos critérios ambientais.
10. Adequação do Equipamento do Centro de Formação aos critérios ambientais.

Indicadores de processo no Curso

11. Formação completa do trabalhador. Comportamentos e atitudes respeitadores do meio envolvente, dentro e fora do local de trabalho.
12. Aplicação de princípios:
 - a. Construtivismo.
 - b. Enfoque sistémico.
 - c. Transversalidade.
 - d. Transdisciplinaridade.
13. Melhoria da compreensão, análise e sensibilização da problemática ambiental (actualidade local e regional). Recolha de propostas dos formandos.
14. Utilização de Técnicas de sensibilização ambiental.
Técnicas de motivação: Princípios construtivistas (contacto com a realidade, experiências dos formandos, utilização de jogos, diversidade de recursos, ambiente informal).

Técnicas de sensibilização: Educação e aproximação sensorial (utilização dos sentidos). Consciencialização. Afectividade e desenvolvimento emocional.

Técnicas lúdicas e de simulação: Desenvolvimento afectivo-emocional, conceptual, de aptidões orientadas para uma atitude positiva para com a problemática ambiental. Aproximação temática (ambiente natural e social) à realidade global, interconexão.

15. Elaboração de um Código de BPA.
16. Integração das questões ambientais na programação do curso. O formador, verdadeiro conhecedor da área que ministra e condutor do processo de aprendizagem, deverá exercer a função de mediador dos conteúdos ambientais.

Indicadores de Resultados

17. Posicionamento ético para actuar e participar na resolução dos problemas.
18. Atitudes pró-ambientais do formando no que respeita a:
 - utilização dos recursos (tratamento do material, instalações, etc.);
 - resíduos originados no decorrer do curso;
 - o grupo no seu conjunto (respeito, participação, solidariedade, etc.);
 - actividades ambientais propostas pelo monitor;
 - orientação para um Código de Valores no âmbito do Curso para formadores e participantes.
19. Aplicação de um Código de BPA na especialidade em causa.
20. Avaliação e determinação do grau de integração das BPA no futuro desempenho profissional dos formandos. Determinar a aquisição de comportamentos pró-ambientais.
21. Utilização da avaliação e dos resultados para melhorar a eficácia e a eficiência em futuras intervenções.

Sobre a relevância da abordagem sectorial para a cooperação europeia no domínio da educação e formação

Herbert Tutschner

Director da Secção "Empregos na área dos serviços às empresas"

Bundesinstitut für Berufsbildung [Instituto Federal de Formação Profissional], Bona.

Erik Heß

Vice-Presidente da Nationale Agentur Bildung für Europa [Agência Nacional

de Educação para a Europa] no *Bundesinstitut für Berufsbildung* [Instituto Federal de Formação Profissional], Bona

Georg Spöttl

Director do Instituto de Tecnologia e Educação, Universidade de Bremen

Palavras-chave

Domain, sector,
classification,
economic branches,
qualification
framework,
specialisation

Domínio, sector,
classificação, áreas
de actividade
económica, quadro
de qualificações,
especialização

RESUMO

No âmbito do debate europeu sobre a formação profissional, tem-se salientado, desde há muito tempo, a necessidade de adoptar abordagens sectoriais, já que os responsáveis têm a expectativa de que esta abordagem propicie sobretudo uma maior participação dos parceiros sociais. Todavia, continua por esclarecer qual o conceito de sector que está subjacente. O termo "sector" é habitualmente mencionado nos debates como uma fórmula pragmática, desprovida de uma fundamentação baseada em resultados científicos. No presente trabalho, procura-se abordar este termo na óptica da política de formação profissional e apresentar as oportunidades que as referências sectoriais implicam para uma formação profissional europeia. É demonstrada a relação com o debate sobre o Quadro Europeu de Qualificações (QE) e o Sistema Europeu de Transferência de Créditos para a Educação e Formação Profissional (ECVET).

Introdução

A Declaração de Copenhaga (2002), adoptada em Novembro de 2002 pelos Ministros da Educação da União Europeia e pela Comissão Europeia, com a participação dos parceiros sociais, constitui um marco importante no caminho para um espaço europeu da educação e formação. A declaração realça expressamente as abordagens sectoriais e as competências e qualificações relevantes a este nível: “*Increasing support to the development of competences and qualifications at sectoral level, by reinforcing cooperation and co-ordination especially involving the social partners*” [Intensificação do apoio ao desenvolvimento de competências e qualificações a nível sectorial, reforçando a cooperação e coordenação, especialmente através do envolvimento dos parceiros sociais] (*ibidem*) ⁽¹⁾ são duas afirmações centrais da declaração.

À primeira vista, o conceito de sector parece revestir-se de menor sensibilidade política do que os demais objectivos de Copenhaga. É, contudo, notória a referência, incluída num dos textos de convite à apresentação de propostas, ao facto de um número substancial de projectos apoiados pelo programa Leonardo entre 1995 e 2003 ter sido bem-sucedido a nível sectorial (Call, 2004). Por esse motivo, esta abordagem deverá passar a funcionar como “terreno de ensaio” para o desenvolvimento de qualificações e competências. De acordo com o referido convite à apresentação de propostas para o programa Leonardo da Vinci, a principal vantagem da abordagem sectorial reside nos seguintes aspectos (*ibidem*):

- Uma referência sectorial permite aos operadores identificar claramente as “necessidades de qualificações”.
- Com base em sectores, é possível desenvolver soluções para abordagens de educação e formação europeias e internacionais.
- A referência a sectores facilita a cooperação europeia em matéria de formação profissional.

Acresce que os projectos com uma ligação clara a sectores envolvem, em regra, os parceiros sociais. As vantagens são evidentes: na maioria dos casos, os parceiros actuam num sector específico, estão na posse do respectivo *know-how*, estão a par da evolução do sector e conhecem as suas necessidades. Nesse sentido são, por um lado, parceiros fundamentais im-

(¹) Graças ao apoio dado às experiências-modelo a nível europeu (Fahle 2004) no âmbito do programa Leonardo da Vinci, os agentes da formação profissional dispõem de um instrumento importante para implementar projectos de referência numa abordagem ascendente (*bottom-up*). O convite à apresentação de propostas de 2005-06 para as últimas duas fases do programa LEONARDO baseia-se neste potencial criativo e está claramente em linha com os objectivos de Copenhaga (Comissão Europeia, 2004).

prescindíveis para garantir o sucesso dos projectos e, por outro lado, importantíssimos portadores de *know-how* trans-sectorial e transnacional. Os parceiros sociais ocupam, portanto, uma posição privilegiada para promover o necessário diálogo europeu em matéria de formação profissional. O estudo de Jonathan Winterton vem confirmar esta ideia. Nele se constata que os parceiros sociais desempenham, a nível europeu, um papel formal no desenvolvimento da política de formação profissional e participam, de modo particular, na sua implementação a nível sectorial (cf. Winterton, 2006).

Um estudo empírico realizado por Martin Mulder revela, no entanto, que ao nível do sector agro-alimentar, a participação dos parceiros sociais foi muito baixa ou inexistente, pelo menos nos 60 projectos Leonardo analisados (no período de 2000 a 2003) neste sector (Mulder, 2006). Em qualquer dos casos, os projectos não contaram com a participação de organizações de parceiros sociais. Ao mesmo tempo, porém, os inquiridos neste estudo confirmaram que uma participação dos parceiros sociais contribuiria significativamente para o sucesso do projecto.

No seguimento de uma reunião de trabalho do Comité do programa Leonardo da Vinci, realizada em Bona em Dezembro de 2003, a Comissão Europeia salientou, neste sentido, que os objectivos de Copenhaga que visam a transparência, o reconhecimento e a qualidade só podem ser alcançados através do envolvimento activo e sistemático dos agentes responsáveis a nível sectorial (Comissão Europeia, 2003).

Desde então, os debates realizados no âmbito do Fórum Europeu de Cibercompetências (*European E-Skills Fórum*), criado pela Direcção-Geral da Empresa e da Indústria e do “Workshop Agreement on the ICT Skills Meta Framework” [Acordo sobre o metaquadro europeu para as qualificações nas TIC] do CEN ⁽²⁾ têm contribuído para manter a actualidade do tema, na medida em que lançaram as bases para o desenvolvimento de um quadro europeu de qualificações sectoriais.

Existe, pois, uma evidente necessidade de esclarecer o que se entende por “sector”. Além disso, importa debater a questão estratégica de saber se existem sectores particularmente indicados para, através da intervenção dos decisores nacionais na área da formação profissional, ser conferido um carácter duradouro, sustentável e relevante em termos de política regulamentar aos resultados convincentes dos respectivos projectos e, caso existam, quais são esses sectores (cf. Heß, 2004). Por último, importa analisar se os projectos sectoriais apoiados com fundos europeus conseguem, afinal, cumprir as expectativas.

(2) O *workshop agreement* do CEN (Comité Europeu de Normalização) pode ser descarregado em: <ftp://ftp.cenorm.be/PUBLIC/CWAs/e-Europe/ICT-Skill/CWA15515-00-2006-Feb.pdf>

O conceito de sector – sobre a carreira de um termo pouco preciso

Uma panóplia de modelos sectoriais

Muitas vezes, os termos “ramo de actividade” e “sector” são usados indiscriminadamente. De acordo com o dicionário alemão *Duden*, o termo “ramo de actividade” (*Branche* em alemão) é definido como “Wirtschafts- und Geschäftszweig, Fachgebiet” [ramo de actividade económica e comercial, área de especialidade] (Duden, 2001). Tanto os ramos de actividade económica ou comercial como as áreas de especialidade são altamente variáveis e só podem ser especificados mediante a identificação concreta dos seus conteúdos, o que, em regra, sucede de forma muito circunstancial. Termos como “ramo da electricidade”, “ramo da construção”, “ramo automóvel”, etc. demonstram, por um lado, a grande amplitude do conceito, mas ao mesmo tempo indicam também que existe uma certa necessidade de categorização. Essa tarefa torna-se mais fácil com o conceito de sector, uma vez que este é passível de definição.

O debate sobre a questão dos sectores concentra, em regra, as suas reflexões em estruturas de classificação macroeconómicas. No âmbito da sua teoria dos três sectores, Jean Fourastié, que descreve a emergência da sociedade de serviços e, simultaneamente, a transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento (cf. Helmstädter, 2000), definiu

- o sector primário (agricultura, silvicultura, pesca),
- o sector secundário (indústria transformadora)
- e o sector terciário (sector dos serviços) (cf. Fourastié, 1954).

Na ciência económica é frequente adoptar-se, além disso, uma divisão sectorial por ramo de actividade económica, com as seguintes categorias principais:

- agricultura e silvicultura, pesca;
- indústria transformadora;
- comércio e transportes;
- empresas de serviços (cf. Helmstädter 2000, p. 15).

Paralelamente, existem inúmeras outras definições sectoriais como, por exemplo, aquela que toma por base os sujeitos económicos (empresas, Estado, agregados familiares, etc.) para efeitos de contabilidade nacional (cf. Becks, sem indicação do ano) ou o modelo do IAB para a análise de serviços (cf. Spöttl *et al.*, 2002).

É interessante constatar que, por exemplo, com o aparecimento das novas tecnologias da informação e da comunicação, houve quem tentasse introduzir mais um sector “quaternário” no jogo. Actualmente, essa questão já

nem sequer se coloca, provavelmente porque as novas tecnologias da informação e da comunicação são utilizadas e aplicadas em todos os domínios. Neste caso, não se recomenda uma delimitação sectorial específica, uma vez que se trata simplesmente de uma tecnologia transversal. Uma limitação sectorial constituiria antes, neste caso, um obstáculo à divulgação e à análise do impacto desta tecnologia.

Os exemplos apresentados demonstram, desde já, que os sectores e os conceitos de sector podem ser fundamentados, definidos e adaptados de maneiras muito diferentes consoante a função objectiva e os interesses.

Todavia, com a definição do conceito de sector pertinente no presente contexto, pretende-se caracterizar uma base para a formação profissional, bem como áreas de investigação que possam ser exploradas com custos comportáveis e mediante uma integração clara no panorama geral da formação profissional.

Para obviar ao problema da multiplicidade de asserções sobre os modelos de sector e de ramo de actividade, impõe-se desenvolver um conceito de sector de duplo sentido:

- a. Ao *macro-nível*, devem ser enumeradas as áreas relevantes para a formação profissional que, em última análise, caracterizam um sistema de formação profissional. Os estudos efectuados em algumas ou todas estas áreas sobre questões de relevância política e económica, tendências de desenvolvimento, necessidades de qualificação, perfis profissionais, etc. contribuem para a aquisição de conhecimentos fundamentais sobre o desenvolvimento dos sistemas de formação profissional e para o seu aproveitamento no âmbito da política em matéria de formação profissional. O objectivo dos estudos consiste, prioritariamente, em obter uma base segura para o aperfeiçoamento dos sistemas de formação profissional.
- b. No *meso-nível*, importa ir além da simples análise das relações estruturais, que estão no centro do macro-nível, e investigar a mutação das tarefas e os seus conteúdos no contexto laboral, a fim de produzir primeiras conclusões direccionadas para a “reconfiguração e o aperfeiçoamento das iniciativas de qualificação” (cf. Spöttl, 2000), sem no entanto desenvolver uma investigação mais aprofundada e detalhada.

Neste segundo nível, a noção de sector visa enquadrar os dados e, por exemplo, as iniciativas de formação profissional num contexto claramente definido, a fim de assegurar a validade das análises mais aprofundadas. Para o efeito, as fronteiras sectoriais têm de ser bem visíveis e claramente traçadas.

Perspectivam-se aqui, portanto, alguns primeiros pontos de partida para uma definição de sector que permita abordar as questões fulcrais da formação profissional com referências claras a áreas temáticas (cf. Hanf, 2003).

Definição de sector na óptica das iniciativas de formação profissional

Um sector neste sentido é caracterizado por

- uma área (de especialidade) que se ocupa de tarefas laborais comparáveis e semelhantes e que apresenta estruturas de produção, de assistência pós-venda ou de serviços semelhantes;
- dados, estatísticas e estudos que – a nível nacional e, eventualmente, também a nível transnacional – abrangem a mesma área (de especialidade) e podem ser usados para identificar evoluções específicas do sector;
- uma definição de actividades de acordo com as nomenclaturas de actividades económicas como, por exemplo, NACE ⁽³⁾ (cf. NACE, 2004); e
- um confronto com produtos, clientes, *know-how*, questões de assistência pós-venda, competências técnicas, que não se distinguem em termos estruturais.

Considerando o sector automóvel, por exemplo, esta definição obriga a uma cuidadosa ponderação das delimitações a estabelecer, caso a caso. Numa análise superficial, o “sector automóvel” inclui toda a indústria de produção e actividades a ela ligadas a montante, bem como o sector de assistência pós-venda e reparação, incluindo estações de serviço, empresas de *leasing*, empresas de motociclos, stands de automóveis usados, etc. No entanto, se examinarmos o sector com base na definição acima mencionada, é possível diferenciar entre produção e assistência pós-venda, reparação e comércio. A primeira categoria - a produção - inclui os fabricantes de automóveis e os seus fornecedores (que fabricam os produtos) e a segunda categoria inclui a assistência pós-venda, a reparação e o comércio. Este último é incluído nesta categoria porque está directamente ligado a unidades de assistência pós-venda e de reparação. A segunda categoria caracteriza-se por uma forte orientação para o cliente, que é o contratante directo. Nesta categoria podem ainda incluir-se o comércio de automóveis usados (desde que não seja independente) e a reparação de motociclos, uma vez que ao nível da técnica e assistência pós-venda existe uma estreita relação prática com o automóvel. Devem, no entanto, excluir-se as estações de serviço e as empresas de *leasing*, na medida em que a sua actividade está orientada para a venda e o alugar, não podendo ser comparadas, em termos estruturais, com a assistência pós-venda, a reparação ou o comércio de automóveis (cf. Rauner, *et al.*, 1994).

No caso do “sector da reciclagem”, a questão prática da definição já se coloca de forma inteiramente diferente. Este conceito não se encontra nas

⁽³⁾ NACE = *Nomenclature statistique des activités économiques dans la Communauté européenne* - Nomenclatura Estatística das Actividades Económicas na Comunidade Europeia.

estatísticas e normas correntes (por exemplo, nas nomenclaturas NICE ⁽⁴⁾ ou ISIC – Directiva 1999/42/CE, L 201/77 ⁽⁵⁾), mas sim na classificação NACE. O sector da reciclagem, assaz heterogéneo, só pode ser definido com base na lei relativa à gestão do ciclo de vida dos produtos (*Kreislaufwirtschaftsgesetz*, em alemão). Assim sendo, há que começar por adoptar um termo diferente, nomeadamente o de “*closed loop waste economy*”, já que este abrange o processo de redução, prevenção e valorização de resíduos. Incluem-se nele o processo de reciclagem (*closed loop*), a gestão de resíduos (*waste economy*) e o ciclo (numa acepção geral). O sector inclui, portanto, a recolha, a triagem, a reciclagem e a fabricação de produtos comercializáveis e de matérias-primas secundárias. Na Europa, este conceito abrange, pelo menos, 13 categorias, entre as quais, por exemplo, o vidro usado, o papel usado, veículos em fim de vida, resíduos de madeira, entulho, têxteis usados, electrodomésticos usados, etc. Por conseguinte, a incineração, a venda e a deposição em aterro fazem parte do “sector da reciclagem”. Também neste caso, só uma definição sectorial consegue garantir uma área de actuação clara. Na ausência desta delimitação, corre-se o risco de imputar, por exemplo, os veículos em fim de vida e o respectivo desmantelamento ao sector da assistência pós-venda e reparação automóvel, apesar de se tratar de um caso típico de reciclagem.

O modelo determinante para a apresentação de dados relacionados com actividades económicas é, em última análise, o das classificações das Nações Unidas e da UE, nas suas versões actuais e sincronizadas ISIC Rev. 3.1 e NACE Rev. 1.1.

A classificação das actividades económicas do Instituto Nacional de Estatística alemão, harmonizada com o Código NACE, apresenta uma estrutura profundamente ramificada, sem recorrer, para o efeito, à categoria de sector. Constitui, no entanto, uma fonte de informação fulcral para as reflexões sobre as definições de sector e, acima de tudo, permite a transferência dos dados, desde que as fronteiras sectoriais se orientem pelos ramos de actividade económica. Ainda assim, este tipo de definição não se adequa a um conceito de sector na óptica da formação profissional, como nos mostra o exemplo seguinte:

Se usarmos exclusivamente a nomenclatura de actividades económicas NACE e analisarmos

- a subsecção DJ: Indústrias metalúrgicas de base e
- a subsecção DK: Fabricação de máquinas e equipamentos,

⁽⁴⁾ NICE = *Nomenclature des Industries établies dans les Communautés Européennes* - Nomenclatura das Indústrias Estabelecidas nas Comunidades Europeias.

⁽⁵⁾ ISIC = *International Standard Industrial Classification of All Economic Activities* - Classificação internacional tipo, por indústria, de todas as actividades económicas.

podemos constatar que, por exemplo, o “tratamento e revestimento de metais” faz parte da subsecção DJ enquanto a “fabricação de máquinas para a produção de metal ...” está incluída na subsecção DK. No âmbito da formação profissional inicial, é provável que estas duas tarefas estejam associadas a uma única profissão, já que entre elas existem grandes afinidades em termos de execução. Por conseguinte, é muito natural que, na óptica da formação profissional, o traçado das fronteiras entre sectores seja, em certos pontos, diferente daquele adoptado nas nomenclaturas das actividades económicas, embora se procure assegurar ao mesmo tempo a possibilidade de utilizar as informações das nomenclaturas.

O regulamento subjacente (regulamento da Comissão, de Dezembro de 2001), refere-se à nomenclatura das actividades económicas (em inglês: “*classification of economic activities*”); também o relatório intercalar sobre o processo de revisão das classificações económicas até 2007 evita o termo “sector” (cf. Greulich, 2004; Regulamento CE, 2002). Isto é compreensível, uma vez que se trata de classificar dados que se referem à unidade estatística, isto é, a uma determinada empresa ou a um grupo de empresas que formam uma unidade económica. No entanto, convém não esquecer que diversas classificações se baseiam, por exemplo, em classificações sectoriais por ramo de actividade económica. Na divisão de acordo com as “regras e definições referentes às secções” do NACE, procede-se ao agrupamento de unidades económicas como, por exemplo, “Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis, de motociclos e de bens de uso pessoal e doméstico” (cf. NACE Rev. 1), unidades económicas essas que não só podem, como estão explicitamente predestinadas a constituir a base para as reflexões sectoriais na óptica da formação profissional. ⁽⁶⁾

Resumo

As explicações apresentadas acerca do conceito de sector revelam não só a existência de uma panóplia de definições, como também que, do ponto de vista da formação profissional, se trata de um termo “apolítico”, que pode ser utilizado de variadíssimas formas. Além disso, ficou claro que o termo, tal como é geralmente usado, não implica qualquer distinção entre, por um lado, sectores representativos de uma categorização no âmbito da formação profes-

⁽⁶⁾ As “explanatory notes” [notas explicativas] relativas ao projecto de revisão das normas ISIC das Nações Unidas de Maio de 2004 utilizam, por sua vez, o termo “manufacturing sector” e referem-se, no contexto da administração pública, a “...*subsidy allocation, for different economic sectors: agriculture, land use, energy and mining resources, infrastructure, transport*”.

Por um lado, isto demonstra que o conceito de sector é, sem dúvida, importante. Por outro lado, estas diferenças de linguagem não reflectem apenas uma categorização divergente; a associação terminológica pouco clara contrasta, de forma peculiar, com a importância que é actualmente atribuída às abordagens sectoriais nos debates e programas na área da política de educação e formação.

sional e, por outro lado, sectores que servem de base para a classificação de dados económicos.

Se adoptarmos a supramencionada definição de sector na óptica da formação profissional, torna-se evidente que as autotclassificações utilizadas para a economia – por exemplo, NACE – podem, em certos casos, constituir a base para a definição de sector na formação profissional. Contudo, estima-se que a formação profissional terá vantagens em adoptar uma definição de sector própria, orientada para as necessidades da sua organização. As estruturas sectoriais associadas à economia constituem a base para o “fornecimento” de dados, informações, requisitos, etc.

Se a noção de sector na formação profissional fosse completa e formalmente dissociada das classificações económicas, isso teria a desvantagem de não permitir a transposição para a formação profissional de quaisquer dados e perspectivas sobre as tendências de desenvolvimento. Por isso, a função de “fornecedor” afigura-se mais adequada. No entanto, os sectores na formação profissional não têm de coincidir exactamente com os sectores económicos. Assim sendo, não pode considerar-se propriamente feliz a decisão tomada pelo Comité do programa Leonardo de adoptar o código NACE como base para as estruturas sectoriais no convite à apresentação de propostas de 2004. O NACE serve, sem dúvida, de referência quando está em causa a questão dos sectores na formação profissional, mas certamente não pode ser aí aplicado de forma idêntica, uma vez que nem todos os sectores económicos se prestam a ser alvo de acções de formação profissional próprias.

Sobre a relevância da abordagem sectorial para a política de educação e formação

Uma formação profissional sectorial não constitui, nem na Alemanha, nem noutros países europeus, tema do actual debate sobre a política oficial de formação profissional. Na Alemanha, continua a dominar a vertente que privilegia a referência ao meio profissional, que não é coincidente com os sectores. Noutros países europeus, existem abordagens divergentes como, por exemplo, a referência geral ao sistema, a referência às instituições, a referência ao trabalho, a referência à escola, entre outras.

Uma política de formação profissional europeia com referência sectorial poderia, no entanto, constituir um primeiro passo para um diálogo social europeu de sucesso, que apoie uma política de formação profissional europeia comum e transnacional. A referência aos interesses de determinados sectores seria útil para conferir maior objectividade às frequentes metadiscussões, privilegiando assim os interesses específicos dos sectores.

A adopção deste modelo sectorial confronta-se, essencialmente, com três objecções:

- As fronteiras sectoriais confundem-se devido à dinâmica do mundo laboral.
- As qualificações e competências trans-sectoriais ganham relevância e ficam associadas a um sector.
- O modelo sectorial não absorve novas evoluções, mantendo-se estático.

Os dois primeiros pontos estão intimamente relacionados, mas só se aplicam se adoptarmos o modelo sectorial tradicional e, em última análise, estático, teorizado por Jean Fourastié em 1954. Este modelo não é adequado para debater a formação profissional a nível sectorial, uma vez que não está aberto ao desenvolvimento e, como tal, não permite apreender simultaneamente a mudança das fronteiras sectoriais, os novos progressos e, acima de tudo, as especificidades da cultura industrial de cada país.

No que diz respeito às qualificações e competências trans-sectoriais, importa referir que os investigadores peritos nesta matéria partilham da opinião que estas não podem ser transmitidas de forma abstracta e descontextualizada ⁽⁷⁾; pelo contrário, a referência ao domínio é um requisito fundamental neste contexto. Só uma referência ao domínio permite o desenvolvimento, com qualidade, de qualificações e competências “ligadas” e “independentes”. Isso significa que, para ser eficaz, a transmissão de qualificações e competências deve ser feita com base numa referência ao sector. Assim, garante-se, ao mesmo tempo, que os conceitos desenvolvidos para este efeito também possam ser transpostos.

Para que a definição dos sectores seja um facto estruturante para a formação profissional, o conceito de sector tem de servir os objectivos de:

- constituir uma base para a concepção de perfis profissionais, que possa ser explorada com custos comportáveis e mediante uma integração clara no panorama geral da formação profissional, e
- identificar os contextos de trabalho num determinado sector considerados relevantes para a formação profissional.

Estas duas condições contrariam claramente as abordagens adoptadas nos debates europeus em matéria de formação profissional, em que o nível de competências e as estruturas modulares continuam a ser concebidos de acordo com o modelo de organização taylorista do trabalho ⁽⁸⁾. A formação profissional sectorial assenta no princípio de identificação dos contextos la-

(7) A posição favorável à transmissão descontextualizada de qualificações foi com frequência defendida no contexto do debate sobre as qualificações fundamentais.

(8) Um exemplo actual destas abordagens falhadas na área da formação profissional é o relatório elaborado para o Cedefop, intitulado *ICT and e-business skills and training at sub-degree and vocational level in Europe* [Competências e formação na área das TIC e dos negócios electrónicos a nível pós-secundário e profissional na Europa] (cf. Petersen; Ward; Wehmeyer; Revill, 2004).

borais e processos de gestão e de trabalho de um determinado sector e a sua utilização como plataforma para desenvolver e organizar a formação profissional. Em todas as reflexões a este respeito, é fundamental a forma como se entendem e descrevem os sectores ou as fronteiras sectoriais.

DOMÍNIO

As "competências específicas de domínios" (cf. Gerstenmaier, 2004) são, há já algum tempo, objecto de debate, sobretudo na investigação em matéria de qualificações e competências. Por domínio designa-se, em geral, uma esfera de acção, um território sob uma autoridade senhorial ou uma área de especialidade "a que alguém se dedica em particular" (definição alemã retirada do Duden). Nesse sentido, parece, à primeira vista, justificado designar como domínio qualquer área de actuação que possa ser delimitada e em que alguém possa exercer o seu domínio. A investigação em matéria de qualificações e competências faz uso desta possibilidade. Partindo do princípio de que as competências de um perito se referem exclusivamente à sua área de especialidade, são identificadas as seguintes condições para a competência específica do domínio:

1. Baseia-se em redes mentais de conhecimentos específicos de uma determinada área.
2. É determinada por aptidões e rotinas específicas, cuja explicação declarativa só é possível em casos limitados.
3. A sua aquisição requer muitos anos de prática e uma vasta experiência (cf. Gruber/Mandl, 1996). Neste nível de abstracção, qualquer acção intelectual ou material numa determinada área pode configurar um domínio de exercício de uma competência.

A tese defendida (cf. Becker, 2004) é a de que os domínios devem, naturalmente, ser associados a uma área concreta – por exemplo, ao trabalho de assistência pós-venda, ou diagnóstico automóvel, ou a instalação de uma rede de TI – para que possa desenvolver-se um conceito sustentável de competência. Isso só é possível mediante a descrição do contexto em que as tarefas são realizadas. Já Platão afirmava que um domínio é a "unidade abstracta de uma matéria" (Krohn 2002, 19). Só uma perspectiva holística poderá garantir uma utilização sensata dos conceitos de domínio e de competência. A referência sectorial é, sem dúvida, a ferramenta ideal para a concretização de um domínio.

Por exemplo, a indústria transformadora abrange vários ramos de actividade e "sectores", como o ramo automóvel ou o sector da assistência pós-venda automóvel, a produção, as técnicas de produção, a construção de máquinas e instalações, a transformação do aço etc. Isto evidencia que a noção de ramo de actividade e/ou sector que geralmente predomina é muito ampla e deve ser antes classificada como categoria analítica. Se quisermos, no entanto, obter conhecimentos mais aprofundados na investigação em matéria de formação profissional, afigura-se pouco útil uma abordagem baseada em ramos de actividade talhados à medida, em estruturas sectoriais não delimitadas ou em áreas de produção. Neste caso, importa definir como área de referência os contextos comuns aos sectores que são relevantes para os perfis profissionais, as iniciativas de qualificação e a política de formação profissional.

Perspectivas de êxito de uma abordagem sectorial na política de formação e educação

Uma orientação sectorial da formação profissional, bem como da investigação e da política em matéria de formação profissional a nível europeu apresenta uma série de vantagens:

- As estruturas sectoriais na indústria e nas artes e ofícios a nível europeu são geralmente semelhantes e podem ser claramente identificadas.
- Também os desafios que se colocam a sectores semelhantes variam muito pouco a nível europeu, razão pela qual é possível identificar qualificações e competências não só relacionadas com um determinado sector, mas também comuns a vários sectores, e torná-las objecto de formação profissional.
- A dinâmica inerente aos sectores é passível de ser transferida para os perfis e para o nível dos perfis profissionais(-chave) de cariz europeu, bem como para a política de formação profissional.
- A evolução e mudança dos sectores é fortemente condicionada pela legislação e outras medidas restritivas europeias, o que torna possível a sua monitorização rigorosa e a sua documentação, que vão permitir retirar conhecimentos importantes para o mercado de trabalho.
- As especificidades da cultura industrial podem ser respeitadas através de perfis de competências e/ou perfis profissionais com uma referência sectorial. É justamente aí que reside uma oportunidade, por enquanto não explorada, de se alcançar um consenso generalizado a nível europeu em matéria de formação profissional.
- A opção de aplicar um sistema de unidades de crédito às estruturas de processos de trabalho de um sector afigura-se mais adequada do que a tentativa de melhorar a transparência dos diplomas e das qualificações através de estruturas de certificação formalizadas. Uma referência ao sector torna mais fácil especificar e comunicar sistemas de unidades de crédito e sistemas de transferência de créditos. Ainda assim, isso não significa que se possa dispensar uma concretização.
- Uma formação profissional sectorial propicia e garante a participação e o apoio dos parceiros sociais, uma vez que se concentra nas relações com o mundo laboral que é relevante para eles. Além disso, os parceiros sociais conseguem ponderar e avaliar melhor os “procedimentos” dentro dos sectores, o que constitui um incentivo à sua intervenção.
- O envolvimento sectorial dos parceiros sociais no debate sobre a formação profissional é uma das principais condições para instituir um “diálogo europeu em matéria de formação profissional”.
- Uma vez que possui um quadro susceptível de ser definido, a abordagem sectorial permite “traduzir” de forma operacional para o nível do

projecto os objectivos ambicionados em termos de política de educação e formação.

As referências claras ao mundo do trabalho contidas na Declaração de Bolonha quase exigem que este seja declarado como núcleo de um “sistema europeu de formação profissional” no sentido de uma formação profissional orientada para o trabalho. Em princípio, isso só será possível com a ajuda de referências sectoriais, uma vez que com elas

- os desafios multidimensionais ao nível dos processos laborais se tornam mensuráveis,
- a importância dos modelos de organização do trabalho é levada em conta,
- as estruturas de comunicação das empresas também passam a ser estudadas,
- as disposições legais são incluídas na formação profissional,
- as ferramentas, os produtos etc. passam a estar no centro da formação profissional.

Enquanto o debate sobre a comparabilidade formal, as regras de reconhecimento mútuo e a transparência dos certificados só é possível através de uma abordagem descendente (“*top-down*”), a orientação sectorial coloca a ênfase numa abordagem ascendente (“*bottom-up*”), que tem o potencial de promover uma conversão dos sistemas nacionais, já que o enquadramento cultural e as culturas industriais de cada uma das sociedades são à partida levados em consideração e respeitados. Acresce que, tal como já foi referido, as diferenças que existem entre os países europeus ao nível dos sectores laborais não são tão significativas como no caso dos sistemas de formação profissional. Por isso, o nível sectorial proporciona excelentes pontos de partida para uma política europeia em matéria de formação profissional.

As referências sectoriais também implicam sempre uma concretização da formação profissional e uma confrontação com os ideais e desejos quanto aos níveis de qualificação necessários e esperados num contexto de trabalho real. Mesmo que daí resultem discussões e posições controversas e movidas por interesses, é precisamente assim que se assegura um processo participativo, no qual reside a grande oportunidade para um diálogo europeu sobre educação e formação.

Campos de acção e vantagens de uma abordagem sectorial

De acordo com as explicações apresentadas até agora, um sector deve ser definido de molde a permitir a identificação exacta de uma área economicamente relevante incluindo os respectivos domínios e as questões conexas de qualificação e desenvolvimento de pessoal. Impõe-se uma delimitação face a outros sectores individuais que se regem por interesses económicos, modos de produção, conteúdos e questões de qualificação totalmente diferentes.

Consequentemente, quando se traçam fronteiras na abordagem sectorial, também há que ter em conta:

- as relações materiais que predominam no trabalho real,
- até que ponto é possível identificar estruturas empresariais, um grau de especialização, um conflito centrado num foco típico, etc.,
- se existem parceiros sociais e estruturas de co-decisão relevantes para a política social, económica e de qualificações neste sector,
- que estruturas ocupacionais e profissionais existem e como está organizada a formação inicial e contínua e o desenvolvimento do pessoal.

Traçando fronteiras entre os vários sectores, é possível identificar as alterações específicas de cada sector no que toca à evolução demográfica, as inovações tecnológicas, à dinâmica da área de actividade, às formas de organização do trabalho, à informatização, aos desafios em termos de qualificações, à internacionalização, às estruturas profissionais e aos requisitos em matéria de formação inicial e contínua. A partir daí, é possível desenvolver actividades direccionadas para iniciativas de formação profissional que têm uma ligação clara aos sectores. A participação dos parceiros sociais dentro dos sectores está assegurada.

Em sectores com uma forte vertente transnacional como, por exemplo, o ramo das TI e o ramo automóvel, este tipo de dados constitui a base para perfis profissionais de carácter europeu. Nos sectores mais orientados para o mercado nacional, é possível conferir maior destaque às necessidades nacionais e complementar os perfis com prioridades temáticas europeias e trans-sectoriais.

Na prática, estas considerações traduzem-se em três abordagens de estratégias sectoriais de formação profissional:

- Perfis profissionais-chave de cariz europeu com referência sectorial, que podem ser complementados com perfis adicionais que levam em conta as especificidades nacionais, da cultura industrial e do sector em questão.
- Perfis de competências adicionais europeizados e trans-sectoriais, que podem ser complementados com os perfis nacionais.

- Uma estratégia de formação profissional com orientação europeia em sectores que actuam a nível europeu ou mundial, a fim de promover a sua competitividade.

Os pensadores e decisores europeus e globais nutrem, há muito tempo, interesse por procedimentos e regras eficazes que possam ser aplicados na formação profissional europeia com o objectivo de elevar a nossa competitividade para o nível dos sectores correspondentes norte-americanos ou japoneses. Uma formação profissional com orientação europeia pode prestar um contributo fundamental para este objectivo (cf. Heß; Tutschner, 2003, Rauner; Spöttl, 2002).

A abordagem sectorial e o QEQ/ECVET

Uma orientação sectorial das actividades europeias na área da formação profissional permite uma associação lógica da formação profissional e, por inerência, do desenvolvimento de competências a domínios claramente definidos (por exemplo, a assistência pós-venda no sector automóvel). Isso não só possibilita a criação de processos de aprendizagem associados a domínios, permitindo desenvolver simultaneamente competências técnicas e qualificações fundamentais, como também admite uma avaliação baseada em conteúdos. Na medida em que a aprendizagem é orientada por domínios, a abordagem sectorial pode, à semelhança de uma lupa, potenciar os esforços europeus com vista a uma maior transparência e à implementação de um sistema de unidades de crédito na formação profissional (ECVET, cf. *Technical Working Group*, 2003 e Le Mouillour; Sellin; Simon, 2003). Isto torna-se possível graças a um trabalho e a uma aprendizagem claramente orientados para os conteúdos. Os resultados deste processo são mensuráveis e constituem um garante do potencial de competências de cada indivíduo. No contexto do quadro europeu de qualificações (COM QEQ, 2006), a abordagem sectorial serve ainda para, num campo que pode ser definido e como tal se torna “manuseável”, organizar, de forma exemplar e transparente, a permeabilidade da área da formação profissional até ao ensino superior.

Através da referência sectorial, torna-se possível concretizar o debate abstracto sobre o QEQ e o ECVET e descrever o conteúdo dos descritores do QEQ e, sobretudo, dos quadros nacionais de qualificações (QNQ) com os requisitos associados aos domínios próprios dos sectores e criar as condições para atribuir unidades de crédito aos níveis de qualificações, segundo o espírito do ECVET. Esta é a oportunidade para todos os países europeus envolvidos alcançarem soluções que correspondam às suas estruturas e prin-

cípios básicos, garantindo ao mesmo tempo referências à consolidação europeia das qualificações e dos perfis.

Uma das principais oportunidades da abordagem sectorial reside, por conseguinte, no facto de permitir que o debate sobre

- o apoio dos processos de aprendizagem e das abordagens didácticas, e sobre
- um sistema de crédito se torne bastante mais concreto e possa ser aliçado em conteúdos sectoriais associados a domínios.

Em última análise, é ao nível dos conteúdos sectoriais específicos que se decide quantas unidades de crédito serão atribuídas a que competências e que peso estas terão num espaço europeu de formação profissional. Esta questão não pode ser decidida sem a participação dos parceiros sociais, que estão respectivamente ligados a determinados sectores. ⁽⁹⁾

O ECVET/QEQ e a abordagem sectorial

O processo de consulta sobre a implementação de um sistema europeu de créditos para a educação e formação profissional (ECVET) demonstra, no contexto da proposta de um Quadro Europeu de Qualificações (EQR) e de Quadros Nacionais de Qualificações, a complexidade dos problemas a resolver.

Assim, por exemplo, os debates sobre a definição de conceitos (o que se entende, por exemplo, por competências?) por imposição política estão, em grande medida, desactualizados, mas continua por responder a seguinte questão:

Como devemos idealizar uma norma europeia para a avaliação das competências? No que diz respeito à validação, também não se compreende qual o actor institucional – e mais quem? – que deve ser definido como "organismo competente". E será que o alcance destes actores está limitado ao respectivo subsistema (formação profissional – ensino superior, mas também ensino geral)? Ou será que o seu papel se compreende reciprocamente?

Da mesma maneira, a concepção de unidades de aprendizagem e a respectiva atribuição de unidades de crédito requer uma regulamentação prática.

Neste contexto, a abordagem sectorial permite, através de uma delimitação definidora do terreno, alcançar consensos mais práticos e geralmente aceites no sector.

⁽⁹⁾ A avaliação sectorial específica dos resultados do trabalho do *Technical Working Group "Credit Transfer in VET"* [Grupo de Trabalho Técnico, Transferência de Créditos na FP] ainda não está disponível (cf. Le Mouillour et al., 2003), razão pela qual ainda não foram tomadas quaisquer decisões definitivas sobre o valor dos resultados alcançados por este gru-

Projectos sectoriais e interfaces nacionais

Independentemente de todas as dificuldades terminológicas, o debate relativo a perfis europeus de formação profissional e contínua com características nacionais em sectores específicos continua a ser marcado pela circunstância fundamental de que um currículo relevante para o sistema é o produto de um processo de negociação social no qual os actores responsáveis pela política regulamentar desempenham o seu papel e as suas competências de forma activa e participativa.

Tanto o processo de Copenhaga como o convite à apresentação de propostas de 2005-06 para o programa Leonardo realçam esta função e responsabilidade política ao requererem, tal como a abordagem ascendente, uma concertação entre os intervenientes na execução dos projectos sectoriais. Deste modo, a interpretação do conceito de sector é, em certa medida, deixada ao critério dos promotores dos projectos, uma vez que o convite à apresentação de propostas não fornece qualquer esclarecimento a este respeito.

O projecto sectorial é portanto formulado, enquanto hipótese de trabalho, com um duplo sentido, numa zona de tensão entre o nível das organizações de coordenação europeias e o nível das competências nacionais. Assim sendo, por um lado, os responsáveis sectoriais que actuam sobretudo a nível nacional vêem-se confrontados com a questão de como transpor as soluções europeias para o quadro regulamentar nacional, cujo mecanismo é marcado por diferentes requisitos legais, valores normativos, tradições culturais e de ética laboral, gestão de conflitos específicos, padrões políticos e estruturas de decisão.

Por outro lado, a abordagem sectorial encerra a oportunidade de, com base nos progressos e êxitos nacionais, alcançar uma harmonização europeia, já que a cadeia de valor acrescentado sectorial percorre frequentemente vários países no âmbito da divisão internacional do trabalho. A normalização dos requisitos daí resultante induz soluções comuns e transnacionais e, como tal, contribui para melhorar a transparência e a comparabilidade dos diplomas e das qualificações profissionais.

O reconhecimento da importância dos projectos sectoriais, por parte dos programas e agentes europeus, proporcionaria oportunidades de participação construtiva ao nível laboral e às pessoas na base. Simultaneamente, permitiria alcançar uma grande dinâmica de desenvolvimento capaz de potenciar, mediante o envolvimento das bases, o rápido avanço dos processos iniciados.

De acordo com o conceito sectorial aberto ao desenvolvimento, os responsáveis pela formação profissional enfrentariam, caso a caso, o desafio de fazer com que as competências europeias, inicialmente constituídas a nível sectorial, possam ser transferidas e, assim, em certa medida exploradas a nível trans-sectorial.

As abordagens de desenvolvimento na prática

Esta linha de desenvolvimento traçada de forma tipicamente idealista encontra correspondência nas elevadas expectativas que o “meio europeu” ao nível político, científico e prático deposita, por exemplo, nos projectos de inovação transnacionais no âmbito do programa Leonardo.

Os projectos Leonardo na Alemanha apresentam, sem dúvida, resultados notáveis desde a reorientação do programa em 2000. ⁽¹⁰⁾ Um número considerável de parcerias de projecto prosseguiu, desde o início, uma orientação predominantemente sectorial (ver caixa).

Considerando a dinâmica do processo de Copenhaga, tanto os agentes ao nível laboral nos Estados-Membros, como também os representantes dos projectos encontram-se num limiar que só pode ser ultrapassado através de iniciativas comuns: os agentes da formação profissional necessitam de pro-

Temas dos projectos Leonardo seleccionados na Alemanha:

- Comercial UE para o serviço de transportes
- Desenvolvimento de um perfil profissional europeu e de um currículo no sector da reciclagem
- Modularização da formação profissional e do ensino superior na área das profissões de saúde
- JobArt – preparação profissional para pessoas desfavorecidas nas áreas profissionais da produção técnica de eventos e da criação de suportes digitais
- Desenvolvimento e experimentação transnacional de um modelo de preparação profissional nos sectores automóvel e metalúrgico
- Material de instrução e de ensino para uma loja-modelo virtual com ligação ao sistema de gestão de stocks para a formação profissional na área do comércio retalhista
- “MediaCoach” (grupo-alvo consultores/formadores na área da comunicação social)
- Área de competências europeia “Domótica”
- “Virtual Academy” para o sector europeu dos têxteis-lar
- Laboratório virtual para a formação profissional em mecatrónica
- Protocolos de instrução e de ensino para equipamentos terminais móveis (PDA, telemóvel, MDE) na formação inicial e contínua na área do comércio retalhista
- Criação de um sistema de unidades de crédito para perfis de especialistas no sector das TI/multimédia

Os detalhes dos projectos podem ser consultados em <http://www.leonardodavinci-projekte.org>

⁽¹⁰⁾ Cf. a avaliação da primeira fase do programa Leonardo da Vinci (1995-99), *Nationale Agentur Bildung für Europa* no BIBB, 2001.

jectos de referência que demonstrem a viabilidade dos objectivos de Copenhaga e, por conseguinte, a sustentabilidade das soluções europeias; à medida que avança a organização sistemática do diálogo europeu, os projectos, por sua vez, deparam-se com limites (Fahle, 2004 a e 2004 b) cuja transposição só se afigura possível através de abordagens alternativas. Em qualquer dos casos, as abordagens sectoriais encerram a oportunidade de tornar os projectos bastante mais concretos e de demonstrar a sua utilidade para a indústria e para as artes e os ofícios.

Perante este pano de fundo, os sectores devem ser eleitos como protótipos de um trabalho europeu na área da educação e formação, que satisfazem tanto os pontos de vista estratégicos (relevância para a política regulamentar, poder carismático) como os requisitos de conteúdo (modelo transferível com carácter de referência). Pressupõe-se, neste caso, uma atribuição das competências necessárias para a execução de projectos.

Síntese e perspectivas

As explicações acerca do conceito de sector demonstram que predominam as definições que se regem por estruturas económicas. Tendo em conta o seu elevado grau de ramificação, não se recomenda que a política de formação profissional assuma estas definições em absoluto, pois tal só contribuiria para a fragmentação da formação profissional. Por isso, optou-se por introduzir aqui uma definição de sector que é adequada à prática e à política de educação e formação e que consegue, ao mesmo tempo, assimilar todos os dados relevantes que as estatísticas sectoriais nos fornecem.

As características e as oportunidades das abordagens sectoriais podem resumir-se da seguinte forma:

- As abordagens sectoriais no contexto europeu fazem sentido sobretudo quando se pode pressupor a existência de um elevado grau de integração transfronteiriça e quando é possível iniciar uma cooperação transnacional na área da educação e formação.
- As abordagens sectoriais permitem concretizar significativamente o debate sobre os temas da política europeia de formação profissional, sobretudo no que diz respeito ao ECTS, ao ECVET e ao QEQ, à transparência e à qualidade.
- No processo de selecção dos sectores, por exemplo, no âmbito do desenvolvimento e da experimentação de modelos, devem ser respeitadas as preferências nacionais. Esta exigência não se aplica apenas à selecção dos sectores em si, mas também ao processo de selecção propriamente dito.
- Ao nível da execução, é importante que programas como, por exemplo,

o programa comunitário de formação profissional Leonardo da Vinci sejam aproveitados e desenvolvidos segundo uma abordagem ascendente. As diferentes prioridades e intenções manifestadas sobretudo no projecto dos “perfis profissionais europeus”, designadamente o mecatrónico automóvel ou o profissional de reciclagem (“ECO-Recycler”), são já um primeiro sinal neste sentido.

- A abordagem ascendente e a abordagem sectorial são complementares, porque as fronteiras sectoriais exactas têm de ser decididas na base de acordo com as actividades e classificações económicas. Deste modo, a participação fica assegurada.

A execução de uma política europeia de formação profissional com fortes referências sectoriais teria a vantagem fundamental de permitir colocar todas as actividades numa base muito concreta. Isso representaria um grande contributo para o abandono do debate, por vezes abstracto, sobre o QEQ e o ECVET e para a fundamentação da utilidade dos projectos. Além disso, tornaria mais fácil comprovar o sucesso dos projectos, uma vez que os resultados são compreendidos pelos representantes dos sectores.

A integração da referência sectorial na política europeia de formação profissional é sobretudo uma exigência política. Até à data, porém, este assunto não tem sido estudado de forma suficientemente exaustiva, nem ao nível da política nem ao nível da investigação. Já é altura de o fazermos.

Referências bibliográficas

- Becker, Matthias. Domänenspezifische Kompetenzen für die Facharbeit im Automobilsektor. [Competências específicas no domínio do trabalho técnico no sector automóvel.] In Röben, Peter; Rauner, Felix (eds.). *Domänenspezifische Kompetenzentwicklung zur Beherrschung und Gestaltung informatisierter Arbeitssysteme [Desenvolvimento de competências específicas com vista ao domínio e à organização de sistemas de trabalho informatizados]*. Bielefeld, 2004.
- Becks, Rolf. *Volkswirtschaftslehre [Ciências económicas]*. Darmstadt, s.a. Duden. *Fremdwörterbuch [Dicionário de estrangeirismos]*. Dudenverlag. Mannheim 2001.
- Cedefop; Petersen, A. et al. *ICT and e-business skills and training at sub-degree and vocational level in Europe [Competências e formação na área das TIC e dos negócios electrónicos a nível pós-secundário e profissional na Europa]*. Projecto de relatório final, Maio de 2004.
- Comissão Europeia, Direcção-Geral da Educação e da Cultura (Edit.). *Con-*

vite à apresentação de propostas no âmbito da segunda fase do Programa Leonardo da Vinci (EAC/11/04), Bruxelas, 2004.

Comissão Europeia, DG EAC (Edit.). *Sector oriented projects in the Leonardo da Vinci program: Elements in a strategy* [Projectos sectoriais no programa Leonardo da Vinci: elementos de uma estratégia]. Bruxelas, 22 de Dezembro de 2003. Documento não publicado.

Comissão Europeia. *Proposta de RECOMENDAÇÃO DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO relativa à instituição do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*, COM(2006) 479 final, Bruxelas, 5.9.2006

Declaração de Copenhaga. Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training “The Copenhagen Declaration” [Declaração dos Ministros Europeus de Educação e Formação Profissional e da Comissão Europeia, adoptada em Copenhaga em 29 e 30 de Novembro de 2002, sobre o reforço da cooperação europeia na área da educação e formação profissional “A Declaração de Copenhaga”]. Copenhaga, 2002.

Fahle, Klaus. *Sektorale Projekte im Programm Leonardo da Vinci* [Projectos sectoriais no programa Leonardo da Vinci]. Bona, Março de 2004a. Documento não publicado.

Fahle, Klaus. *Leonardo Da Vinci – ein europäisches Modellversuchsprogramm im Wandel* [Leonardo Da Vinci – um programa europeu de experiências-modelo em mutação]. BWP, Caderno 2, 2004b, p. 34-38.

Fourastié, Jean. *Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts* [A grande esperança do século XX]. Köln-Deutz 1954.

Gerstenmaier, Jochen. Domänenspezifisches Wissen als Dimension beruflicher Entwicklung [Conhecimentos específicos de domínios enquanto dimensão do desenvolvimento profissional]. In Rauner, F. (Edit.). *Qualifikationsforschung und Curriculum* [Investigação na área das qualificações e currículo]. Bielefeld 2004, p. 151-163.

Greulich, Matthias. Revision von Wirtschaftsklassifikationen bis 2007 – ein Zwischenbericht [Revisão das classificações económicas até 2007 – relatório intercalar]. In Statistisches Bundesamt [Instituto Federal de Estatística] (Edit.). *Wirtschaft und Statistik* [Economia e Estatística], Caderno 4, 2004.

Gruber, Hans; Mandl, Heinz. Expertise und Erfahrung [Conhecimentos especializados e experiência]. In Gruber, H.; Ziegler, A. (Edit.). *Expertise-forschung* [Investigação em matéria de qualificações e competências]. Opladen, 1996, p. 18-34.

Helmstädter, Ernst. *Der tertiäre Sektor im volkswirtschaftlichen Zusammenhang. Zwei alternative Sichtweisen* [O sector terciário no contexto económico.

- Duas perspectivas alternativas*. Diskussionspapier Nr. 14 [Documento de reflexão n.º 14]: Institut Arbeit und Technik [Instituto do Trabalho e da Tecnologia]. Gelsenkirchen, 2000.
- Heß, Erik. *Leonardo Da Vinci: Vom "Innovationslabor" zum Reforminstrument* [*Leonardo da Vinci: do "laboratório da inovação" ao instrumento de reforma*]., 2004, S. 1 – 7. Disponível na Internet em: <http://www.bibb.de/de/4925.htm> [consultado em 6.12.2007]
- Heß, Erik; Tutschner, Herbert. Experiment und Gestaltung. Über das Wirkungspotential des Programmes Leonardo da Vinci [Experiência e concepção. Sobre o potencial de acção do programa Leonardo da Vinci]. In Kölner Arbeitskreis Wirtschaft/Pädagogik e.V. [Grupo de Trabalho Economia/Pedagogia de Colónia] (Edit.). *Bildung in Europa* [Educação e formação na Europa]. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik* [*Revista de Colónia para a Economia e Pedagogia*], Ano 18, Caderno 34, 2003, p. 135-150.
- Hanf, Georg. *Sektorale Bildungszusammenarbeit versus nationale Standards* [*Cooperação sectorial na área da educação e formação versus normas nacionais*]. Bona, Novembro de 2003. Manuscrito não publicado.
- Normas ISIC: <http://forum.europa.eu.int/irc/dsis/nacecpacon/info/data/en/index.htm#>; classe 8713 Classificações: <http://w3gewan.bayern.de/klasswww/klassw03/wz0301.htm>, 2003.
- Krohn, Wolfgang. *Platons Philosophie der Technik, Festschrift für Gernot Böhme* [*A Filosofia da Técnica de Platão, publicação em homenagem a Gernot Böhme*]. <http://www.uni-bielefeld.de/iwt/gk/profs/krohn/festschrift-boehme.pdf> (Versão: 24.04.2004).
- Le Mouillour, Isabelle; Sellin, Burkhardt; Simon, Jens (Edit.) *Credit Transfer System in VET*. First Report of the Technical Working Group [*Sistema de Transferência de Créditos na EFP*. Primeiro Relatório do Grupo de Trabalho Técnico]. Outubro de 2003.
- Mulder, Martin. EU-level competence development projects in agri-food-environment. The involvement of sectoral social partners [Projectos europeus de desenvolvimento de competências no sector agro-alimentar. Envolvimento dos parceiros sociais do sector]. *Journal of European Industrial Training* [*Revista de Formação Industrial Europeia*], Vol. 30, No. 2, 2006, p. 80-99.
- NACE Rev. 1: Nomenclatura estatística das actividades económicas na Comunidade Europeia. Introdução. RAMON-Eurostats Classification Server, Rev. 1, 2004 p. 5.
- Nationale Agentur Bildung für Europa beim BIBB (Edit.). *Valorisation durch Evaluation* [*Valorização pela avaliação*]. impuls, Caderno 1, 2001.
- Rauner, Felix; Spöttl, Georg. *Der Kfz-Mechatroniker – Vom Neuling zum Experten* [*O mecatrónico automóvel – do novato ao perito*]. Reihe Berufs-

bildung, Arbeit und Innovation [Série Formação Profissional, Emprego e Inovação], Volume 12, Bielefeld 2002.

Spöttl, Georg. Der Arbeitsprozess als Untersuchungsgegenstand berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung und die besondere Rolle von Experten (Facharbeiter-)Workshops [O processo laboral enquanto objecto de estudo para a investigação na área das qualificações profissionais e o papel especial dos *workshops* de peritos (trabalhadores especializados)]. In *Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufswissenschaften* [Conhecimentos sobre processos de trabalho profissionais. Um objecto de pesquisa para as ciências do emprego]. Baden-Baden 2000, p. 205-221.

Spöttl, Georg; Hecker, Oskar; Holm, Claus; Windelband, Lars. *Dienstleistungsaufgaben sind Facharbeit. Qualifikationsanforderungen für Dienstleistungen des produzierenden Gewerbes* [As funções de prestação de serviços são um trabalho especializado. Exigências de qualidade aos serviços da indústria transformadora]. Bielefeld 2002.

Regulamento (CE) n.º 29/2002 da Comissão, de 19 de Dezembro de 2001, que altera o Regulamento (CEE) n.º 3037/90 do Conselho relativo à nomenclatura estatística das actividades económicas na Comunidade Europeia. Em: Jornal Oficial das Comunidades Europeias L 6/3 de 10.1.2002. *Technical Working Group: First Report of the Technical Working Group on Credit Transfer in VET* [Grupo de Trabalho Técnico: Primeiro Relatório do Grupo de Trabalho Técnico sobre a Transferência de Créditos na EFP]. Bruxelas, Outubro de 2003. Documento não publicado. Disponível na Internet em: <http://communities.trainingvillage.gr/credittransfer-eqf> [consultado em 6.12.2007]

Winterton, Jonathan. Social dialogue and vocational training in Europe. Are we witnessing the emergence of a European model? [Diálogo social e formação profissional na Europa. Estamos a assistir à emergência de um modelo europeu?] *Journal of European Industrial Training* [Revista de Formação Industrial Europeia], Vol. 30, n.º 1, 2006, p. 65-76.

Aprendizagem em contexto real – um estudo de caso no ensino superior português

Fernando Miguel dos Santos Henrique Seabra

MSc in Management. Adjunct Professor at Escola Superior de Ciências Empresariais, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal

Jorge José Martins Rodrigues

MSc in Management. Adjunct Professor at Escola Superior de Ciências Empresariais, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal

Maria Teresa Gomes Valente da Costa

MSc in Management. Lecteur at Escola Superior de Ciências Empresariais, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal

RESUMO

As relações entre as instituições de ensino superior e as organizações da sua envolvente externa são consensualmente consideradas como um factor de extrema importância no sucesso da oferta formativa e do próprio tecido social que envolve a Escola. Neste artigo relata-se um caso concebido para aproximar duas partes interessadas nas acções da escola: os estudantes e as empresas. O instrumento de avaliação “trabalho realizado em grupo” para a resolução de um problema específico ou análise detalhada de uma realidade empresarial, ao ser concretizado junto do tecido empresarial, possibilita que a aprendizagem aconteça em contexto do dia a dia. Tal situação favorece a prossecução do objectivo dos estudantes – aprendizagem e sucesso escolar, paralelamente ao cumprimento dos objectivos empresariais – desfrutarem da troca de conhecimento com uma escola co-laborante e aberta à envolvente externa.

Palavras-chave

Educational innovation, social partners, pedagogy, examination, problem based learning

Inovação educacional, parceiros sociais, pedagogia, examinação, aprendizagem baseada em problemas

Introdução

O ensino superior português está estruturado, desde 1973, num sistema binário – ensino universitário e ensino politécnico – com matrizes conceptuais e formativas distintas (Simão et al., 2005). O ensino universitário, orientado para uma constante perspectiva de investigação e criação de saber, visa proporcionar uma ampla preparação científica de base sobre a qual assenta uma sólida formação técnica e cultural, tendo em vista garantir uma elevada autonomia individual na relação com o conhecimento, incluindo a possibilidade da sua aplicação, designadamente para efeitos de inserção profissional. O ensino politécnico, orientado para uma constante perspectiva de compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma preparação científica orientada, com incidência na sua aplicação, sobre a qual assenta uma sólida formação técnica, tendo em vista garantir elevada autonomia na relação com o conhecimento aplicado ao exercício de actividades profissionais e à participação activa em acções de desenvolvimento ⁽¹⁾.

Os gestores precisam de associar aos seus conhecimentos teóricos, necessários ao exercício da respectiva função, a capacidade de trabalharem em equipa, comunicarem de forma satisfatória e desenvolverem um processo de aprendizagem permanente. Esta última necessidade é considerada muito importante, porquanto, inserindo-se as organizações em meios envolventes em mudança constante, os gestores devem ser capazes de identificar, analisar, avaliar e implementar soluções para novos problemas. A metodologia da aprendizagem através da resolução de problemas (*problem based learning*) (Hmelo-Silver, 2004), possibilita a adequação dos objectivos da aprendizagem à realidade distinta de cada empresa, já que os estudantes se podem adaptar, dentro de alguns limites, àquelas necessidades específicas.

Um dos mais recentes modelos de avaliação conceptual do desempenho de uma organização, o modelo prisma do desempenho (Neely et al., 2001), introduz como novidade, a ideia de as partes interessadas da organização serem incluídas no modelo numa dupla perspectiva: o que esperam estas da organização? e, simultaneamente, o que podem elas oferecer à organização? para que esta possa continuar a criar valor para a Sociedade. Esta nova abordagem estratégica parece, assim, reconhecer que as organizações não querem apenas ser criadoras de valor para as suas partes interessadas, mas pretendem estabelecer com elas um relacionamento mais duradouro, assente na colaboração (Donaldson et Preston, 1995).

Portanto, a elaboração de trabalhos de grupo pelos estudantes, junto do tecido empresarial envolvente, reforça aqueles relacionamentos. Por parte

⁽¹⁾ Lei de Bases do Sistema Educativo; nºs 3 e 4, art.º 11º, Lei nº 4/86, de 14/10 e Lei nº 49/2005, de 30/08.

da Escola Superior de Ciências Empresariais (ESCE) com as empresas circunvizinhas, levando-lhes novos conhecimentos sem compromisso com as decisões empresariais anteriormente tomadas. Por parte das empresas, franqueando as suas portas a estudantes, com sentido crítico e sem as restrições próprias de quem tem que manter uma organização a funcionar, com rentabilidade económica, amiga do meio ambiente e socialmente responsável. Assim, os objectivos apresentados nos parágrafos anteriores, designadamente a ligação da Escola com a Sociedade, em particular com as empresas, assumindo um compromisso de resposta às suas necessidades específicas, são os fundamentos dos trabalhos objecto de análise neste artigo.

O artigo estrutura-se do seguinte modo: após a introdução, apresentam-se os fundamentos teóricos da aprendizagem através da resolução de problemas ou análise de contextos empresariais e explica-se como se identificaram as partes interessadas na metodologia em causa, onde se procuram articular a missão e os objectivos da instituição de ensino, o processo de aprendizagem e os principais actores sociais que afectam e são afectados pelas actividades de ensino da ESCE. No ponto três apresenta-se o contexto de ensino das disciplinas objecto de relato. No ponto quatro analisa-se a importância do trabalho efectuado, quer para os estudantes quer para as organizações acolhedoras. Os resultados são validados no ponto cinco, com a expansão da amostra. O ponto seis apresenta as principais conclusões.

Metodologia de aprendizagem e partes interessadas

Fundamentos da aprendizagem através da resolução de problemas

A aprendizagem através da resolução de problemas teve origem na Escola de Medicina da Universidade de McMaster em Hamilton, Ontário, Canadá, na década de 1960 (Champ, 1996; Herried, 2003) e durante muitos anos ficou restrita à formação de profissionais da área da saúde. O sucesso alcançado nesta área fez com que esta metodologia se expandisse para outras áreas do conhecimento, tal como a engenharia, gestão de empresas, economia, sociologia (Champ, 1996). É uma metodologia que visa a participação do estudante, o desenvolvimento da sua capacidade crítica e da sua auto-aprendizagem, em contacto com os problemas reais.

Nesta metodologia, os estudantes, organizados em pequenos grupos, com o apoio de um tutor, defrontam-se com um problema (breve descrição de um contexto problemático) que habitualmente pode ser observado no dia a dia das empresas, o qual requer uma explicação ou a tomada de uma acção ou acções de correcção para ser solucionado (Schmidt, 1993). O problema constitui o ponto de partida do processo de aprendizagem. O problema, o trabalho em grupo, o estudo individual e o papel desempenhado pelo tutor, são

componentes fundamentais desta metodologia (Schmidt, 1993). Pretende-se que o aluno desenvolva a capacidade de conduzir de forma autónoma o seu próprio processo de aprendizagem e não se espera que o professor detenha o controlo total sobre a definição dos objectivos, dos recursos e métodos de aprendizagem. Cabe ao tutor dar suporte ao trabalho do grupo, zelando para que este conduza de forma apropriada o seu processo de aprendizagem. O papel do facilitador é o de colocar questões pertinentes que ajudem o grupo a reflectir de forma mais profunda sobre os seus objectivos, pontos a melhorar e contradições a esclarecer. É também função do tutor favorecer a dinâmica do trabalho de grupo, de modo que possibilite o processo de aprendizagem, a partir da contribuição de todos os membros do grupo, particularmente dos estudantes que têm maiores dificuldades neste campo, e favorecer o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipa (Schmidt, 1993).

A aprendizagem com recurso à resolução de problemas assenta em alguns pressupostos. Enfatiza a importância do conhecimento prévio detido pelo aluno. O conhecimento que um indivíduo possui sobre um tema é o factor mais importante que determina a natureza e a quantidade de novas informações sobre o tema que ele é capaz de processar. Aponta a necessidade de favorecer a activação do conhecimento prévio, através de indícios no contexto em que as novas informações estão a ser estudadas, possibilitando assim o estabelecimento de relações destas novas informações com os conhecimentos de que ele já dispõe. A forma como o conhecimento se estrutura na memória, em redes semânticas constituídas sobre conceitos e suas interações, influencia a possibilidade de utilização do conhecimento existente. Também o armazenamento de informações na memória e a sua recuperação posterior são favorecidos quando o aluno, durante o processo de aprendizagem tem, de alguma forma, a possibilidade de fazer uma elaboração sobre as novas informações. A dependência contextual da aprendizagem pressupõe que a activação de conhecimentos para utilização em momentos posteriores à sua aprendizagem é facilitada quando há similaridade entre o contexto em que os conhecimentos foram apreendidos e aquele onde deverão ser utilizados. Por fim, também a motivação intrínseca dos estudantes favorece o aumento do tempo dedicado ao estudo e, conseqüentemente, a obtenção de melhores resultados (Schmidt, 1993). Adicionalmente, a contextualização da aprendizagem e o trabalho em grupo orientado para o esclarecimento e o confronto de diferentes perspectivas e pontos de vista individuais tende a estimular a criatividade e a motivação intrínseca dos estudantes, por referência ao tema abordado (Lowry e Johnson, 1981).

Identificação das partes interessadas

O processo de avaliação pedagógica insere-se na lógica da concepção da escola como sistema aberto, seguindo uma abordagem contingencial, a qual atribui importância às flutuações ou incertezas do meio envolvente, da tecnologia e das estruturas internas de uma organização (Boddy, 2002), o que torna a avaliação mais pessoal e objectiva, não se confinando ao âmbito da sala de aula. Portanto, este tipo de trabalho pretende contrariar as estratégias de absorção de conhecimento passivas e promover uma atitude activa e participativa por parte dos estudantes, motivando-os a aplicarem os conhecimentos transmitidos em sala de aula a um problema concreto, levando-os a trabalharem em equipa. Assim, na sua função pedagógica, a avaliação é encarada como um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Entre os múltiplos critérios sobre os quais podiam ser avaliados os trabalhos de grupo em contexto real, cingimo-nos a apenas três, considerados neste caso as mais pertinentes:

- Missão e objectivos da ESCE;
- Processo de Bolonha;
- Identificação das partes interessadas.

A ESCE é uma das escolas do Instituto Politécnico de Setúbal. Foi criada em Dezembro de 1994 apresentando actualmente uma oferta formativa de seis cursos de licenciatura: Contabilidade e Finanças, Gestão de Recursos Humanos, Marketing, Gestão da Distribuição e da Logística, Gestão de Sistemas de Informação e Contabilidade e Finanças Nocturno. Ao nível pós graduado apresenta dois cursos: o curso de Pós Graduação em Higiene e Segurança no Trabalho e o curso de Pós Graduação em Fiscalidade. Inserida nos seus estatutos, a ESCE tem como missão: ensinar, investigar e desenvolver as Ciências Empresariais, dignificando o Homem, e promover o desenvolvimento da região de Setúbal e do país.

Ao nível do chamado processo de Bolonha, Valente (2005) sugere que a receita para Bolonha seja temperada com os problemas de cada região e de cada instituição, pelo que estas devem ter capacidade para procurarem soluções inovadoras. O ensino centrado no aluno vai mudar as mentalidades, as atitudes, a organização e as formas de trabalhar. A própria região em que as instituições de ensino se inserem terá responsabilidades no processo de aprendizagem, uma vez que se pretende uma forte ligação ao mundo empresarial e à realidade. Esta ligação poderá ser feita através de trabalhos de estudantes em grupo, com um número mínimo de horas de trabalho nas empresas, e na resolução de problemas. Assim, as instituições de ensino acompanharão com regularidade o mundo empresarial, através de contactos recíprocos regulares entre os seus constituintes organizacionais (docentes, es-

tudantes, funcionários) e essa realidade. De entre as partes interessadas poder-se-ão destacar como principais "stakeholders" (Freeman, 1984) de uma instituição de ensino superior politécnico, os estudantes e as organizações da sua região.

Assim, neste trabalho procuramos aferir em que medida, a realização de um trabalho junto das empresas, em duas disciplinas, conduz à prossecução dos objectivos dos estudantes e das empresas da região. Entende-se por objectivo dos estudantes, a aprendizagem traduzida na prática em sucesso escolar. Desta forma as práticas pedagógicas que favoreçam este objectivo e a sua tradução em resultados escolares positivos poderão ser classificadas como sendo favoráveis aos estudantes. Entende-se que as empresas da região pretendem que lhes seja possibilitado contar com recursos humanos qualificados em ciências empresariais e conhecedores das realidades específicas do tecido empresarial regional. As práticas pedagógicas que favoreçam este objectivo serão percebidas como correspondendo aos seus interesses.

A Península de Setúbal integra-se na Região de Lisboa e Vale do Tejo (RLVT). É constituída por nove concelhos: Alcochete, Almada, Barreiro, Moita, Montijo, Palmela, Seixal, Sesimbra e Setúbal. A população residente na Península de Setúbal era de 714 589 habitantes em 2001 (cerca de 7 % da população residente em Portugal). É identificada como uma região com elevada atractividade, implicando fluxos de entrada provenientes de outras regiões do país e de outros países, designadas por migrações internas e migrações internacionais, respectivamente. As migrações internacionais correspondem a africanos, cidadãos brasileiros e nos últimos anos a estrangeiros provenientes do leste da Europa. Importa salientar que, em muitos casos, as condições em que vivem e trabalham geram problemas sociais de alguma gravidade que até ao momento estão longe de ser resolvidos e que passam nomeadamente pela marginalidade, toxicodependência e criminalidade (Rebello, 2000). Demonstrando os problemas sociais mencionados anteriormente, em 2001 o distrito de Setúbal registou o maior número de novos equipamentos sociais, consequência das carências existentes, tendo iniciado a sua actividade 160 novas instituições sociais. Relativamente à taxa de desemprego, esta é constantemente superior na Península de Setúbal face à taxa nacional. Em 1991 era superior cerca de 4,1 %; em 2001 era superior em 2,1 % (Mata et al., 2005). Tal como acontece a nível nacional, as PME dominam no distrito de Setúbal, tendo crescido no triénio 2000-2003, quer em termos de número de unidades quer em termos de emprego ou de volume de negócios. O número de grandes empresas reduziu-se, com consequências ao nível da contracção dos postos de trabalho (INE, 2005).

Contexto do ensino das disciplinas objecto de relato

As disciplinas objecto de estudo têm como enfoque metodológico a participação do estudante, o desenvolvimento da sua capacidade crítica e de auto-aprendizagem, através da resolução de problemas surgidos no dia a dia das empresas. Estas, são escolhidas pelos estudantes, segundo um critério de conveniência, em geral, pelo conhecimento directo de alguém que trabalha na empresa, a disponibilidade desta para os receber, e a proximidade geográfica da ESCE ou da zona de residência dos estudantes ⁽²⁾. Para os trabalhadores estudantes, sugere-se a mesma metodologia; contudo, estes poderão acordar com o docente um modo diferente de participação na resolução de problemas, de esforço equivalente. As duas disciplinas objecto do estudo são transversais aos cursos ministrados na ESCE.

Este artigo tem como principal objectivo aferir a importância da elaboração de um trabalho de grupo, versando sobre a resolução de uma situação-problema ou descrição detalhada de uma situação empresarial, no regime de avaliação contínua ⁽³⁾. Assim, nesta secção serão abordados os objectivos, o âmbito de aplicação regional e sectorial, a relação percebida entre a realização do trabalho e a aprovação na disciplina.

⁽²⁾ No semestre de validação foram investigadas as razões para a escolha das empresas. Dos 28 grupos auscultados, 20 % atribuiu o maior grau de importância à proximidade das instalações em relação à ESCE ou residência dos estudantes e 40 % atribuiu o maior grau de importância aos contactos interpessoais.

⁽³⁾ São apresentadas neste artigo as linhas de orientação e as principais conclusões de um trabalho de investigação, no qual, com base em dados do ano lectivo 2004/2005 se pretendem aferir os resultados da metodologia de ensino e aprendizagem – Trabalhos de Grupo em Contexto Real, quer ao nível do cumprimento das expectativas dos estudantes quer ao nível do cumprimento das expectativas das organizações acolhedoras (Seabra et al., 2006). Os resultados preliminares da investigação foram previamente apresentados nas XVI Jornadas Luso-Espanholas de Gestão Científica, organizadas pela Universidade de Évora e pela Universidade de Sevilha em Fevereiro de 2006, e publicados nas actas deste Encontro. O presente artigo, parte do trabalho apresentado naquelas jornadas, integra uma validação de resultados efectuada com base no 1º Sem. do ano lectivo 2005/2006 e uma auscultação aos estudantes, através da qual se procurou compreender as suas opiniões sobre a metodologia em causa.

O posicionamento das duas disciplinas, no currículo dos respectivos cursos, é o seguinte:

Cursos	Princípios de Gestão de Operações	Planeamento e Controlo de Gestão
	Ano/semestre	Ano/semestre
Contabilidade e Finanças	2º ano/1º semestre	3º ano/2º semestre
Gestão de Recursos Humanos	2º ano/2º semestre	2º ano/2º semestre
Marketing	2º ano/2º semestre	2º ano/2º semestre
Gestão da Distribuição e da Logística	1º ano/2º semestre	2º ano/2º semestre
Gestão de Sistemas de Informação	3º ano/1º semestre	2º ano/2º semestre
Contabilidade e Finanças (Nocturno)	2º ano/2º semestre	2º ano/2º semestre

O facto de neste artigo se analisarem dados referentes às disciplinas de Princípios de Gestão de Operações e de Planeamento e Controlo de Gestão, justifica-se por os estudantes poderem elaborar os trabalhos para as duas disciplinas com o apoio da mesma empresa. Os estudantes poderão, se assim o entenderem, analisar uma empresa de forma mais ampla, comparativamente à situação na qual optam por contactar duas empresas uma para cada trabalho. Em qualquer dos casos, os estudantes deverão sempre elaborar dois relatórios, defendendo-os em diferentes discussões com os docentes, dado que o processo de avaliação decorre autonomamente, pelo que os trabalhos realizados com base na mesma empresa poderão ter resultados não coincidentes.

A análise dos resultados do ano lectivo 2004/2005 (ambos os semestres) apresenta-se a seguir.

Disciplina Princípios de Gestão de Operações (PGO)

A disciplina de Princípios de Gestão de Operações é comum a todos os cursos da ESCE. É leccionada em anos e semestres diferentes. Funciona em ambos os semestres.

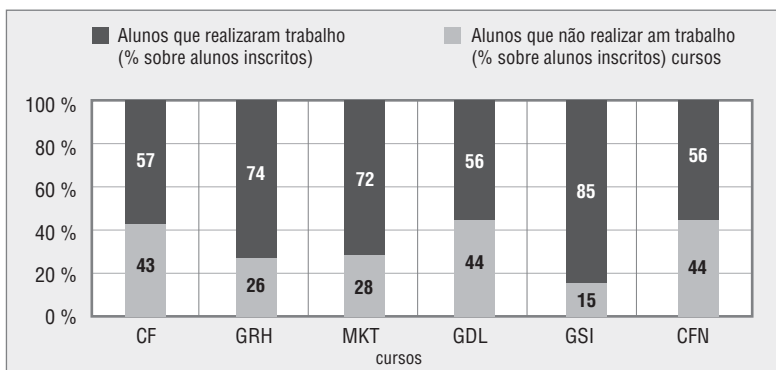
Trabalho de grupo e objectivos

Para a elaboração do trabalho de avaliação contínua os estudantes agrupam-se em grupos de 4 ou 5 estudantes. O trabalho tem como objectivo a compreensão do funcionamento e opções estratégicas e operacionais de uma empresa, no que respeita à dimensão operações.

O grupo deverá identificar uma empresa do sector industrial e após obter o acordo do docente que acompanha o trabalho, solicitar aos responsáveis da empresa a disponibilidade para a visitar e para a marcação de reu-

niões de trabalho, para conhecimento da empresa e recolha de documentação pertinente ⁽⁴⁾. Na elaboração do trabalho o grupo segue uma proposta de guião que poderá adaptar à empresa estudada, incluindo uma apresentação da empresa e sua orientação estratégica quanto às operações. Deve apresentar os principais pontos de caracterização da gestão de operações.

Gráfico 1: PGO. Adesão dos alunos ao trabalho de A.C.



A adesão ao trabalho de grupo corresponde à adesão ao processo de avaliação contínua. Após a entrega do relatório do trabalho ocorrerá uma discussão do mesmo entre o docente e o grupo de trabalho. Para além da elaboração do trabalho e sua discussão, o processo de avaliação contínua envolvia ainda a realização de um teste. Tal como se poderá constatar na leitura do Gráfico 1, a adesão ao processo de avaliação contínua é elevada.

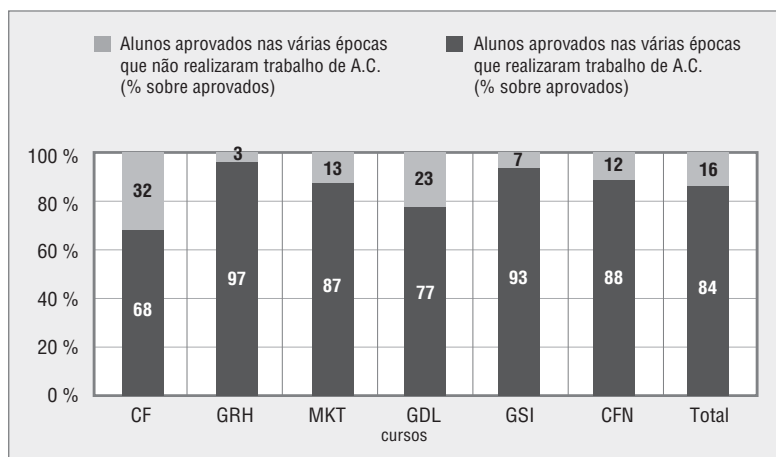
Importância do trabalho no sucesso na disciplina

Todos os estudantes aprovados em avaliação contínua realizaram com sucesso o trabalho de grupo (condição necessária). Os estudantes que optam por não aderir ao processo de avaliação contínua ou que nela reprovam, prestam prova de conhecimentos em exame de Época Normal ou de Época de Recurso. Neste caso a avaliação circunscreve-se à realização de um teste escrito (exame).

⁽⁴⁾ O acompanhamento dos estudantes foi maioritariamente prestado pelos próprios gerentes (46,4 %), em média em duas entrevistas, conforme questionário aplicado aos estudantes, no semestre de validação. Este mesmo questionário evidenciou que 3,6 % dos grupos entendeu ter sido pouco o apoio prestado pela empresa. A informação prestada pela empresa materializou-se em visitas às instalações fabris (82,1 %), em reuniões de trabalho onde foram prestados esclarecimentos (82,1 %), esclarecimentos por e-mail ou telefone (60,7 %) e partilha de informação institucional (53,6 %).

Os resultados evidenciam que o número de estudantes aprovados em exame de época normal ou de recurso, na sua maioria tinham já realizado o trabalho de grupo em avaliação contínua. Os resultados globais, expostos no Gráfico 2, confirmam a associação entre a realização do trabalho de avaliação contínua e a aprovação na disciplina. Ou seja, a maioria dos estudantes que são aprovados, independentemente da época em que tal sucedeu, realizaram o trabalho. Naturalmente a leitura inversa não é possível, dado que a elaboração e discussão do trabalho são complementadas pela realização de um teste (em avaliação contínua); o sucesso no trabalho não garante o sucesso na disciplina.

Gráfico 2: PGO. Resultados Globais (Avaliação Contínua, Exame de Época Normal e Exame de Época de Recurso)



Disciplina Planeamento e Controlo de Gestão (PCG)

A disciplina de Planeamento e Controlo de Gestão é comum a todos os cursos da ESCE, embora leccionada em anos e semestres diferentes; funciona em ambos os semestres.

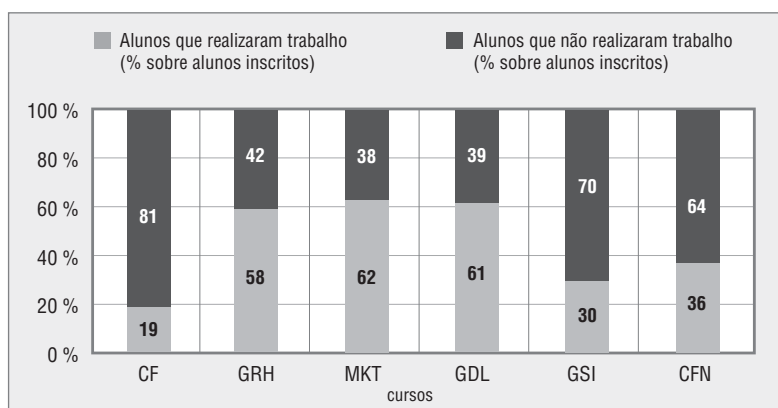
Trabalho de grupo e objectivos

O método de avaliação através do trabalho de grupo insere-se no regime de avaliação contínua. Tem por objectivo familiarizar os estudantes com metodologias de planeamento e controlo de gestão. Para a elaboração do trabalho de grupo, são organizados grupos de 4 a 5 estudantes. Cada grupo deverá identificar uma empresa do sector industrial, com pelo menos três anos de existência. Após obter o acordo do docente que acompanha o trabalho, os estudantes deverão solicitar aos responsáveis da empresa a disponibilidade para a visitar e para a marcação de reuniões de trabalho, para o co-

nhecimento desta e para recolha de informação pertinente. Para estas reuniões de trabalho, os estudantes são preparados com a apresentação prévia de um guião. Este, contempla a estrutura de um relatório com a caracterização da empresa, a análise das suas principais funções e as suas orientações estratégicas. Apresenta, ainda, os pressupostos para a construção dos elementos previsionais e dos respectivos instrumentos de controlo.

A adesão ao trabalho de grupo corresponde à adesão ao processo de avaliação contínua. Após a entrega do relatório do trabalho ocorrerá uma discussão do mesmo entre o docente e o grupo de trabalho. Para além da elaboração do trabalho e sua discussão, o processo de avaliação contínua envolvia ainda a realização de um teste. Tal como se poderá constatar na leitura do Gráfico 3, a adesão ao processo de avaliação contínua é elevada.

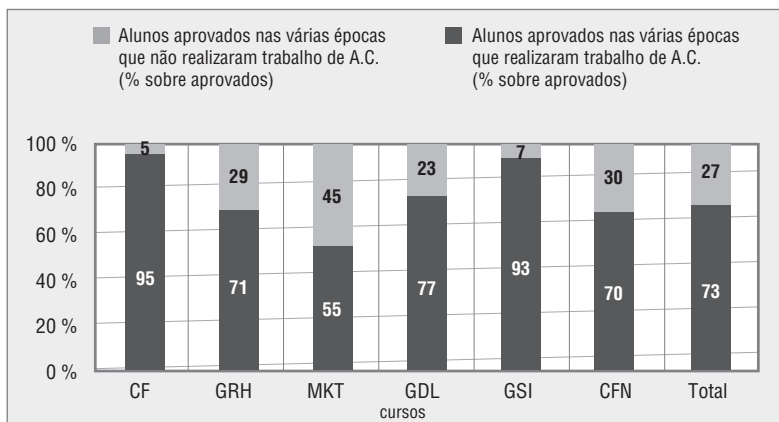
Gráfico 3: **PCG. Adesão dos alunos ao trabalho de A.C.**



Importância do trabalho no sucesso da disciplina

Os estudantes aprovados em avaliação contínua tiveram sucesso no trabalho de grupo (condição necessária). Os estudantes que optaram por não aderir ao regime de avaliação contínua ou que nele reprovam, prestam prova de conhecimentos em exame de Época Normal ou de Época de Recurso. Neste caso a avaliação circunscreve-se à realização de um teste escrito (exame). Em termos globais, o trabalho de grupo mostrou-se um instrumento “amigável” dos estudantes, com 73 % dos aprovados a terem escolhido a realização de trabalho de grupo (Gráfico 4).

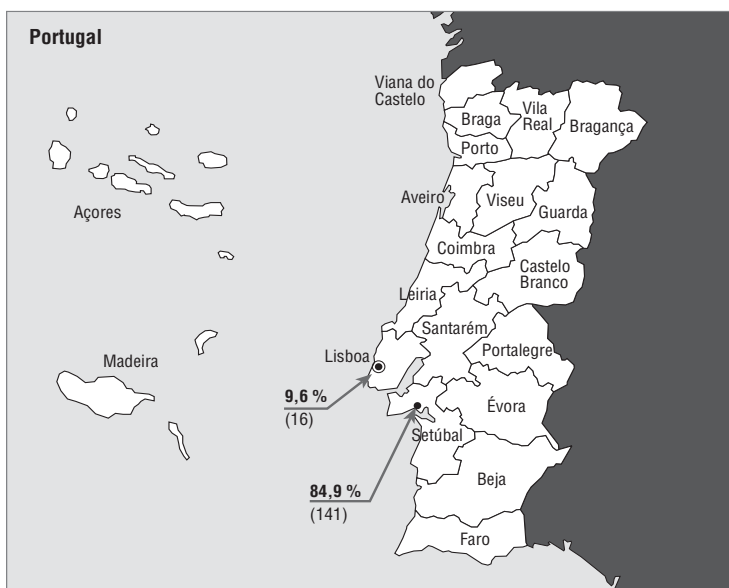
Gráfico 4: PCG. Resultados Globais (Avaliação Contínua, Exame de Época Normal e Exame de Época de Recurso)



Importância do trabalho para as organizações acolhedoras

O estudo efectuado a 166 trabalhos (90 trabalhos na disciplina de PGO e 76 trabalhos na disciplina de PCG) revela que 84,9 % dos trabalhos foram realizados no distrito de Setúbal e 9,6 % no distrito de Lisboa. A forte concentração de trabalhos no distrito de Setúbal cobre a quase totalidade dos seus concelhos. Os sectores económicos mais representados foram a indústria transformadora (66 %), comércio por grosso e retalho (14 %) e construção (9 %).

Figura 1



No sentido de auscultar os indivíduos que apoiaram os estudantes nas empresas, sobre a utilização deste instrumento de avaliação contínua, onde claramente se incentiva uma aproximação entre Escola e empresas, foram efectuadas por um docente, telefonicamente, duas questões a uma amostra de 21 empresas. Nesta amostra encontram-se empresas que apoiaram a realização do trabalho de PGO ou de PCG.

As questões efectuadas foram:

- Ficou com boa opinião do grupo?
- Acha importante a realização deste tipo de trabalhos?

Procurou-se, através destas questões, compreender os aspectos comportamentais, a preparação da entrevista e o dinamismo e interesse demonstrado pelos membros do grupo de trabalho. Foram obtidas vinte e uma respostas favoráveis para a primeira questão. Ficaram com boa opinião do grupo quinze responsáveis empresariais; ficaram com muito boa opinião do grupo cinco responsáveis e um responsável revelou ter uma opinião mediana. Não foram registadas respostas desfavoráveis.

Todos os responsáveis consideram importante que a Escola oriente os estudantes para junto das empresas para fazerem este tipo de trabalho, pelas seguintes razões:

- Permite a ligação entre teoria e prática e percepção da realidade empresarial (84,3 %);
- Possibilita um melhor conhecimento do ensino e da investigação da Escola (7,8 %);
- Contacto dos estudantes com os potenciais empregadores (7,8 %).

Alguns dos responsáveis contactados ⁽⁵⁾ mostraram o seu agrado pelo facto de lhes ter sido oferecida uma cópia do trabalho. Tal situação é sugerida aos estudantes, no início do processo, pelos docentes. Apesar de se tratar apenas de um trabalho para fins académicos, dada a pequena dimensão da maior parte das empresas, para muitas delas é a única oportunidade de serem avaliadas de modo independente e sem custos financeiros.

⁽⁵⁾ Os contactos telefónicos realizados com as empresas, para proceder a esta auscultação, tiveram lugar após o final do ano lectivo (Jul/05), quando o processo de avaliação referente ao ano em causa se encontrava terminado.

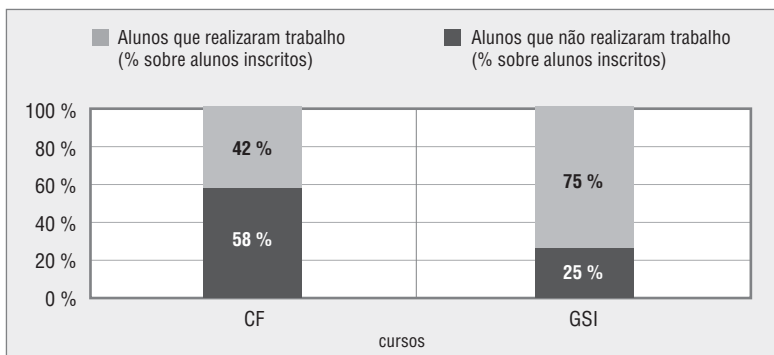
Validação dos resultados

De forma a validar os resultados preliminares, analisaram-se os resultados do mesmo método pedagógico quando operacionalizado no 1º semestre do ano lectivo 2005/2006.

Validação do sucesso escolar

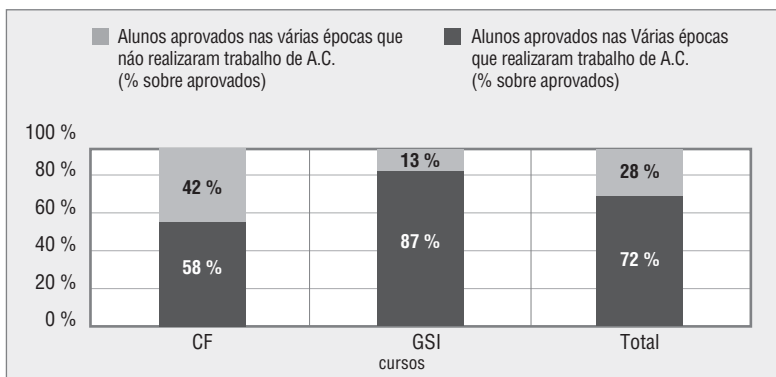
Foi objecto de investigação a disciplina de PGO que funciona no primeiro semestre lectivo para os cursos de Contabilidade e Finanças e Gestão de Sistemas de Informação. A introdução de mais um semestre neste trabalho de investigação justifica-se pela necessidade de introduzir mais estudantes e trabalhos práticos (31 trabalhos) enquanto objecto de estudo, no sentido de afastar possíveis interferências nos resultados de quaisquer características eventualmente associadas a um ano lectivo específico. Os resultados do semestre de validação demonstram que a adesão ao trabalho de grupo foi inferior ao que tinha sucedido no ano anterior, continuando a revelar-se muito elevada no curso de Gestão de Sistemas de Informação (Gráfico 5).

Gráfico 5: **Adesão de alunos ao Trabalho de A.C.**



Globalmente, considerando todas as épocas, confirma-se que o número de estudantes aprovados que realizaram trabalho em contexto real é maior que o número de estudantes aprovados que não o realizou. Ainda assim, neste semestre regista-se um acréscimo do sucesso na disciplina sem realização do referido trabalho (Gráfico 6).

Gráfico 6: Resultados Globais (Avaliação Contínua, Exame de Época Normal e Exame de Época de Recurso) 2005/2006 (1º semestre)



A distribuição geográfica dos trabalhos realizados confirma a forte cobertura regional da área de intervenção da ESCE.

Validação da auscultação efectuada aos responsáveis empresariais

No sentido de validar as conclusões da auscultação efectuada às empresas acolhedoras dos estudantes da ESCE no ano lectivo 2004-2005, procedeu-se a um novo inquérito telefónico⁽⁶⁾, onde foram efectuadas as mesmas questões a uma amostra de treze empresas acolhedoras de grupos no semestre de validação (cerca de 41,9 % das empresas contactadas pelos estudantes).

As questões foram novamente:

- Ficou com boa opinião do grupo?
- Acha importante a realização deste tipo de trabalhos?

Quanto à primeira questão, foram obtidas treze respostas favoráveis, com 69 % dos responsáveis a manifestarem boa opinião do grupo e 31 % muito boa opinião. Não foram registadas respostas desfavoráveis.

Relativamente à segunda questão, todos os responsáveis consideraram importante que a Escola oriente os estudantes para junto das empresas para fazerem este tipo de trabalho, pelas razões seguintes:

- Permite a ligação entre teoria e prática e a percepção da realidade empresarial (92,3 %);
- Contacto dos estudantes com possíveis empregadores (42,9 %).
- Os resultados deste segundo inquérito confirmam os resultados referentes ao inquérito do estudo preliminar.

⁽⁶⁾ Contactos igualmente realizados em data posterior à avaliação de conhecimentos.

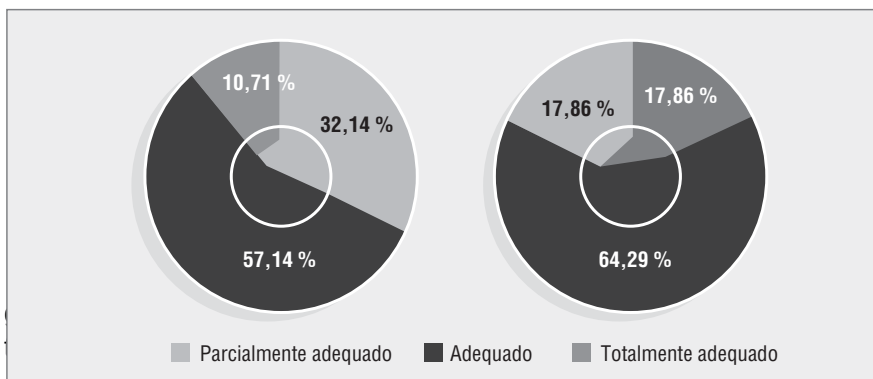
Auscultação efectuada aos estudantes

Os dados referentes à auscultação efectuada aos estudantes resultam de uma análise a 28 inquéritos respondidos num universo de 31 grupos que realizaram trabalho. Este inquérito foi distribuído aos estudantes no final do semestre com a menção expressa de que não produziria quaisquer efeitos ao nível da avaliação do trabalho de grupo.

A adequação do trabalho à avaliação de conhecimentos é maioritariamente considerada adequada (Gráfico 7), o mesmo acontecendo relativamente à adequação do trabalho à aprendizagem (Gráfico 8). A maioria dos grupos não advoga a substituição do trabalho por outro elemento de avaliação, sendo sugerido que o peso do mesmo no sistema de avaliação deveria ser reforçado.

Gráfico 7
Grau de adequação
do trabalho à avaliação
de conhecimentos

Gráfico 8
Grau de adequação
do trabalho à
aprendizagem



Conclusões

Parece que a aprendizagem através da resolução de problemas ou a análise de realidades empresariais junto de empresas e organizações é favorável à prossecução das expectativas dos dois tipos de “stakeholders” de importância fundamental para as instituições de ensino superior politécnico: estudantes e empresas/organizações da região circundante à Escola. Ainda que alguns estudantes obtenham aprovação em épocas de exame sem se sujeitarem àquela metodologia, os resultados dos três semestres lectivos que se analisaram, nas disciplinas alvo, demonstram inequivocamente que a participação nos trabalhos de grupo em contexto real está associada ao sucesso

obtido. Esta participação é, pois, relevante para o sucesso do aluno no que concerne ao seu processo de desenvolvimento de competências, muito embora não seja condição necessária à concretização deste objectivo.

Poder-se-ão formular as seguintes linhas explicativas desta relação:

- a participação na elaboração de um trabalho de grupo com estas características capacita o aluno para a reflexão e integração da teoria em contexto prático. Desta forma os estudantes que participam nos trabalhos adquirem eventuais capacidades não adquiridas por outros que não aderem a este instrumento.
- os estudantes que aderem à realização do trabalho de grupo serão os estudantes com melhor preparação de base, ou predispostos à integração em equipas de trabalho e respectiva participação com investimento de tempo e esforço. Será destes estudantes que à partida se espera maior sucesso.

No primeiro caso o trabalho de grupo produz efeitos, no segundo caso o trabalho de grupo evidencia os efeitos. No entanto, ainda que a situação descrita deva ser alvo de investigação futura, parece-nos claro que é vantajoso para os estudantes realizarem trabalho de grupo em contexto real.

A satisfação demonstrada pelos responsáveis empresariais da região que foram contactados, reforça a convicção de que a interacção Escola/tecido empresarial é algo fundamental para as empresas. Contudo, pela abertura mostrada na colaboração com a Escola, deve ter-se algum cuidado na leitura desta satisfação, podendo esta estar eivada de algum paternalismo.

O facto dos estudantes auscultados considerarem o trabalho de grupo como adequado, quer como instrumento de avaliação de conhecimentos quer como elemento gerador de aprendizagem, é também motivo de reforço da importância que as equipas docentes atribuem às metodologias de aprendizagem em causa.

É de evidenciar que os resultados obtidos no semestre de validação, de uma forma global, confirmam as conclusões do estudo exploratório efectuado com base nos dados referentes ao ano lectivo 2004/2005.

Por último, cremos que o chamado processo de Bolonha vem apadrinhar metodologias de aprendizagem centradas nos estudantes, já consagradas. Podemos constatar que a maioria dos estudantes que frequentaram as disciplinas de PGO e de PCG, e parte das empresas da região circundante da ESCE, já demonstram espírito de colaboração. Este traduz-se no desenvolvimento integrado de competências gerais e específicas em áreas do saber das ciências empresariais e de competências de relacionamento interpessoal (relacionadas com a resolução de problemas, tomada de decisões, aprender a aprender, pesquisa e utilização de informação pertinente, raciocínio, comunicação, cooperação, autonomia e criatividade). O professor assume o pa-

pel de tutor ou facilitador, centrando o ensino nos estudantes, formulando questões e promovendo a sua pró-actividade.

Agradecimentos

Os autores agradecem ao Departamento de Economia e Gestão, à Escola Superior de Ciências Empresariais e ao Instituto Politécnico de Setúbal.

Um agradecimento especial é devido a todas as organizações e seus representantes que colaboraram com os nossos estudantes.

Aos estudantes agradece-se a disponibilidade para responderem aos inquéritos e assim colaborarem neste estudo.

Agradece-se ainda aos participantes no painel “Metodologias e Experiências Docentes” das XVI Jornadas Luso–Espanholas de Gestão Científica, pelas questões levantadas e diálogo suscitado aquando da apresentação do estudo exploratório.

São ainda devidos agradecimentos a dois *referees* anónimos, cujas críticas e sugestões contribuíram para a melhoria do presente texto.

Referências bibliográficas

- Boddy, David. *Management: an introduction*, 2nd ed., Londres: PrenticeHall, 2002.
- Camp, Gwendie. Problem-based learning: a paradigm shift or a passing fad? *Medical Education Online*, 1996, vol. 1.
- Donaldson, Thomas; Preston, Lee E. The stakeholder theory of the corporation: concepts, evidence, and implications. *Academy of Management Review*, 1995, 20 (1), p. 65-91.
- Freeman, Edward R. *Strategic management: a stakeholder approach*. Boston: Pitman, 1984.
- Freeman, Edward R. Divergent Stakeholder Theory. *Academy of Management Review*, 1999, 24 (2), p. 233-236.
- Herreid, Clyde Freeman. The Death of Problem-Based Learning? *Journal of College Science Teaching*, 2003, 32 (6), p. 346-366.
- Hmelo-Silver, Cindy E. Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 2004, 16 (3), p. 235-266.
- Instituto Nacional Estatística. *Anuário Estatístico de Portugal 2004*, Lisboa, 2005.
- Lowry, N.; Johnson, D. W. Effects of controversy on epistemic curiosity, achievement, and attitudes. *Journal of Social Psychology*, 1981, 115, p. 31-41.

- Mata, Carlos; Seabra, Miguel; Rodrigues, Jorge; Brites, Rui. Responsabilidade social da empresa - motor de eficiência empresarial e desenvolvimento local – o caso banco alimentar contra a fome península Setúbal. *XV Jornadas Hispano-Lusas de Gestão Científica: cidades em competição*, 3-4 de Fevereiro 2005, Sevilla (Espanha).
- Ministério da Segurança Social e do Trabalho. Carta Social Rede de Serviços e Equipamentos. Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento, Lisboa, 2001.
- Neely, Andy; Adams, Chris; Crowe, Paul. The performance prism in practice. *Measuring Business Excellence*, 2001, 5 (2), p. 6-12.
- Rebelo, José. Migrações e minorias étnicas na Península de Setúbal entre 1981 e 1998: os contributos e os problemas para o desenvolvimento regional. Comunicação apresentada no *VI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, Porto, 2000.
- Schmidt, H.G. Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. *Medical Education*, 1993, 27 (5), p. 422-432.
- Seabra, Fernando; Rodrigues, Jorge; Costa, Teresa. Trabalhos de grupo em contexto real – a perspectiva dos “stakeholders”. *XVI Jornadas Luso-Espanholas de Gestão Científica*, Universidade de Évora e Universidade de Sevilha, 2006.
- Simão, José Veiga; Machado dos Santos, Sérgio; Almeida Costa António. *Ambição para a excelência: a oportunidade de Bolonha*, Gradiva, Lisboa, 2005.
- Valente, Rui Pulido. Tal como o *spaghetti* não há uma receita única. *Revista do SNESUP*, 2005, 17, p.17-20.
- Sítio ESCE (Escola Superior de Ciências Empresariais): www.esce.ips.pt [Date de visita: 20.10.2006]. Sítio www.autarquicas.mj.pt [Date de visita: 15.10.2006].

Experiências de aprendizagem dos alunos no posto de trabalho, no âmbito do sistema de EFP finlandês

Anne Virtanen

Doutoranda,
Instituto de Investigação Educacional,
Universidade de Jyväskylä, Finlândia

Päivi Tynjälä

Professor,
Instituto de Investigação Educacional,
Universidade de Jyväskylä, Finlândia

Palavras-chave

Vocational education,
vocational training,
working life, learning,
guidance, Finland

Ensino profissional,
formação profissional,
vida activa,
aprendizagem,
orientação, Finlândia

RESUMO

O sistema de ensino e formação profissional finlandês sofreu transformações consideráveis na viragem do século. Uma das maiores alterações consistiu na introdução, em todos os programas de ensino, de períodos de aprendizagem obrigatórios e orientados em contexto de trabalho. Neste artigo, são examinadas as experiências de aprendizagem dos alunos em contexto de trabalho, em especial no que respeita à integração da aprendizagem e da orientação na escola e no trabalho. Os dados foram recolhidos através de um questionário realizado via internet junto de alunos finalistas em instituições de ensino e formação profissional na cidade de Helsínquia (N=1282). Responderam ao questionário 41% dos alunos. Em termos gerais, os alunos mostraram-se satisfeitos com a ligação existente entre a aprendizagem e a orientação na escola e no trabalho, tanto nas instituições de ensino e formação profissional como nos postos de trabalho. No entanto, verificaram-se diferenças entre as áreas de estudo. A aprendizagem em contexto de trabalho pareceu funcionar melhor na área do trabalho social e na área da prestação de cuidados de saúde.

Introdução

Na Finlândia ⁽¹⁾, a educação e formação profissional (EFP) foram até há pouco tempo quase exclusivamente ministrados em estabelecimentos de ensino, havendo somente períodos de prática curtos e muitas vezes sem orientação. Quando comparado no contexto europeu, o sistema de EFP finlandês é bastante semelhante ao sistema francês, que foi descrito como sendo “um modelo burocrático, regulado pelo Estado” (Greinert, 2004, p. 21). Tal como em França, a EFP decorre principalmente em estabelecimentos de ensino e o Estado desempenha um papel significativo na organização e financiamento da EFP. No entanto, em 2001 o sistema de EFP finlandês foi reformulado: os currículos foram revistos; os programas de estudos profissionais foram, em todas as áreas, prolongados para três anos e foram introduzidos em todos os programas de estudos períodos de aprendizagem em contexto de trabalho, obrigatórios, sistematicamente organizados, orientados e sujeitos a avaliação (com uma duração mínima de seis meses). Além disso, a actual legislação relativa ao sistema de EFP finlandês exige que os estabelecimentos de ensino e formação profissional cooperem com o mundo do trabalho. Espera-se que a EFP possa desta forma responder melhor e mais rapidamente às necessidades do mundo do trabalho.

De acordo com os novos programas curriculares de EFP, algumas exigências dos cursos têm de ser satisfeitas no posto de trabalho. Estas exigências são negociadas com o aluno, com o professor e com os formadores no posto de trabalho, antes de cada período de aprendizagem em contexto de trabalho. Na fase inicial dos estudos, os períodos de aprendizagem em contexto de trabalho são muitas vezes curtos, enquanto que perto do final dos estudos, altura em que os alunos possuem mais competências e conhecimentos, a aprendizagem em contexto de trabalho pode ser prolongada e tornar-se mais específica. Por outras palavras, existem determinados exigências relativamente ao que os alunos têm de aprender no posto de trabalho durante cada período de aprendizagem em contexto de trabalho. Esta é uma das áreas em que o novo sistema difere das anteriores práticas no posto de trabalho.

(¹) O sistema educativo finlandês compreende três níveis: (a) ensino básico, (b) ensino e formação secundária (que se divide em (i) ensino geral, (ii) ensino e formação profissional) e (iii) ensino superior (que consiste em dois sectores complementares: politécnicos e universidades). A escolaridade básica de nove anos é obrigatória para todos os cidadãos finlandeses. Após o ensino secundário inferior (ensino básico) todo o grupo etário (92 %) prossegue os seus estudos no ensino secundário e na formação (dois terços no ensino geral e um terço no ensino e formação profissional). Ambas as vias proporcionam geralmente a possibilidade de prosseguir estudos em universidades e politécnicos (Educação e ciência na Finlândia, 2006).

Outra diferença reside na orientação sistemática dos alunos no posto de trabalho. Actualmente, existe alguém no posto de trabalho, um formador que, para além de desempenhar as suas próprias funções, apoia os alunos no posto de trabalho, fornece-lhes informação de retorno e – idealmente – supervisiona-os para que atinjam as suas metas durante o período de aprendizagem em contexto de trabalho ⁽²⁾. Os professores também dão formação aos alunos antes e durante os períodos de aprendizagem em contexto de trabalho. Segundo os novos currículos de EFP, os professores dos estabelecimentos de ensino e formação profissional são responsáveis pela preparação dos alunos para os períodos de aprendizagem em contexto de trabalho. O sucesso dos alunos na aprendizagem no contexto de trabalho é avaliado segundo uma gestão tripartida efectuada pelo aluno, pelo professor e pelo formador no posto de trabalho.

Com base num estudo avaliativo, examinaremos neste artigo que tipo de experiências têm os alunos, no que diz respeito à orientação na aprendizagem em contexto de trabalho e a forma como avaliam a integração entre a aprendizagem na escola e a aprendizagem no trabalho.

Aprendizagem com base na experiência de trabalho e apoio na aprendizagem

Quando se desenvolvem formas diferentes de aprendizagem em contexto de trabalho, no âmbito do sistema de EFP, existe um risco de divergência entre a teoria e a prática. No entanto, teorias recentes de especialização profissional salientaram que a integração do conhecimento teórico e prático é crucial para o desenvolvimento de competências de nível elevado (Bereiter e Scardamalia, 1993; Leinhardt et al., 1995; Collin e Tynjälä, 2003; Tynjälä et al., 2003; Eraut, 2004; Tynjälä et al., 2006; Le Maistre e Paré, 2006). Além disso, é salientado que o que Bereiter e Scardamalia (1993) designaram por conhecimento auto-regulador também constitui uma parte integrante da especialização. O conhecimento auto-regulador refere-se a competências me-

(2) A educação e formação dos formadores no posto de trabalho teve início ao mesmo tempo que o sistema de aprendizagem em contexto de trabalho e é organizada pelos prestadores de serviços de EFP sob a forma de cursos com a duração de duas semanas. Até ao momento, a formação de formadores tem sido maioritariamente conduzida sob a forma de projectos separados, financiados pelo Fundo Social Europeu. A educação de formadores no posto de trabalho centra-se na supervisão de alunos, na realização de aprendizagem em contexto de trabalho, na cooperação entre instituições de ensino e formação profissional e o mundo do trabalho e na avaliação dos alunos nos postos de trabalho. Apesar de dezenas de milhares de orientadores no posto de trabalho terem frequentado o curso de formação de duas semanas, cerca de metade dos que exercem funções como formadores no posto de trabalho não participaram ainda em cursos de formação de formadores.

tacognitivas e de reflexão. Por outras palavras, contempla o conhecimento e o controlo que as pessoas têm sobre as suas próprias actividades, tais como os hábitos de trabalho e as formas de pensar e aprender. Uma vez que a aquisição de conhecimentos especializados exige que todos os tipos de conhecimento – teórico, prático e auto-regulador – sejam integrados num todo (Le Maistre and Paré, 2006; Tynjälä et al., 2006), é importante desenvolver formas de aprendizagem que combinem a teoria, a prática e as competências de auto-regulação. Este tipo de abordagem pedagógica foi designado por pedagogia integrativa (Tynjälä, 2005; Wikström-Grotell e Noronen, 2005). Facilitar a aprendizagem dos alunos através de orientação, diálogo e monitorização constitui também um importante elemento da pedagogia integrativa (Tynjälä, 2005). Cada aluno tem um professor orientador na escola e um monitor no posto de trabalho e estes três parceiros encontram-se e discutem com regularidade, durante a aprendizagem no posto de trabalho. Da mesma forma, a avaliação da aprendizagem no posto de trabalho baseia-se no princípio da tripartição. Nas secções seguintes, iremos em primeiro lugar descrever a forma como a teoria e a prática têm sido conjugadas nos sistemas de EFP europeus e, em seguida, abordaremos o papel da orientação dos alunos na aprendizagem relacionada com o trabalho.

Modelos de experiência de trabalho

Guile e Griffiths (2001) analisaram as formas de organização da EFP na Europa e, em especial, a forma como a experiência de trabalho dos alunos tem sido usada nos sistemas de EFP. Identificaram cinco modelos de experiência de trabalho, que em seguida se descrevem sucintamente:

- O modelo tradicional: os alunos são simplesmente lançados para o posto de trabalho e têm de adaptar-se às exigências do posto de trabalho. Neste modelo, pressupõe-se que a aprendizagem ocorra automaticamente, não havendo por isso necessidade de orientação ou ajuda especial. Em vez disso, a experiência no posto de trabalho é gerida através do tradicional processo de supervisão. Existe apenas uma cooperação mínima entre as instituições de ensino e formação profissional e o local de trabalho, havendo uma divisão acentuada entre a componente teórica e a componente prática.
- O modelo experimental: neste modelo, e segundo as teorias de aprendizagem experimental (Kolb, 1984), a reflexão acerca da experiência de trabalho desempenha um papel importante no processo de aprendizagem. A evolução dos alunos, em termos sociais, também é realçada. Assim sendo, torna-se necessário desenvolver práticas pedagógicas que apoiem a reflexão e a conceptualização. A cooperação entre instituições de ensino e formação profissional e o posto de trabalho é por conseguinte essencial.

- O modelo genérico: a experiência de trabalho é vista como uma oportunidade para o desenvolvimento de competências necessárias no mundo do trabalho. Os alunos recolhem material para os seus portefólios pessoais, de modo a mostrarem o seu progresso na aquisição de competências chave. Também participam na avaliação das suas competências. O papel do professor consiste em facilitar este processo. A relação entre teoria e prática permanece pouco clara.
- O modelo do processo laboral: os alunos devem desenvolver uma compreensão holística do processo laboral. Pretende-se que os alunos adquiram competências que possam ajudá-los a trabalhar em diferentes contextos de trabalho. O modelo exige integração da teoria e da prática, daí que a colaboração entre as instituições de ensino e formação profissional e o posto de trabalho seja importante.
- O modelo conectivo é apresentado como uma forma ideal de organizar a aprendizagem efectuada pelos alunos no posto de trabalho. O núcleo deste modelo reside na relação “reflexiva” estabelecida entre aprendizagem formal e informal e entre o desenvolvimento conceptual e o desenvolvimento das capacidades para trabalhar em contextos diferentes. Pretende-se reposicionar a aprendizagem de uma forma que exige a integração da aprendizagem conceptual e da experiência de trabalho. O objectivo consiste em desenvolver competências multicontextuais que ajudem os alunos a “atravessar fronteiras”, ou seja, a desenvolver a capacidade de trabalhar em contextos novos e em mudança. Este processo exige uma colaboração estreita entre as instituições de ensino e formação profissional e os locais de trabalho, pelo que o papel principal do prestador de serviços de ensino e formação consiste em desenvolver parcerias com locais de trabalho, de modo a criar ambientes para a aprendizagem. Uma das diferenças entre o modelo do processo laboral e o modelo conectivo reside no facto de no primeiro se partir do princípio de que a experiência de trabalho é por si só suficiente para promover o conhecimento do processo laboral, enquanto que o modelo conectivo salienta que este tem de ser mediado. Isto pode ser concretizado através, por exemplo, da introdução de conhecimentos sobre conceitos e matérias susceptíveis de serem adquiridos no posto de trabalho.

Segundo Guile e Griffiths, todos estes modelos, com excepção do modelo conectivo ideal, podem, de uma forma ou de outra, ser identificados nos sistemas de EFP europeus. Por exemplo, o modelo genérico está representado no sistema nacional de qualificações profissionais britânico. O sistema dual de EFP alemão (em que o processo de educação decorre em instituições de ensino e formação profissional e em empresas) enquadra-se no objectivo do modelo de processo laboral, embora os princípios do modelo não possam ser

implementados na prática. O modelo conectivo ideal de organização de aprendizagem dos alunos no posto de trabalho realça a ligação entre o ensino formal e a componente prática que decorre no posto de trabalho. Isto significa que a aprendizagem no posto de trabalho é uma parte central do currículo e está ligada às disciplinas profissionais e nucleares, tais como as línguas e a Matemática. Pode ser concretizada através de uma organização das tarefas de aprendizagem que levem os alunos a integrar o conhecimento teórico, conceptual, com a prática. O modelo conectivo também dá primazia às relações entre as pessoas: o trabalho colaborativo é favorecido. A implementação do modelo exige que as escolas e os locais de trabalho criem em conjunto contextos de aprendizagem em que todas as partes possam aprender.

Orientação dos alunos – A comunidade laboral como local de aprendizagem

Para o desenvolvimento holístico da competência profissional, a experiência de trabalho não é por si só suficiente. A aprendizagem dos alunos no local de trabalho sem uma base teórica e sem orientação prestada por especialistas continua frequentemente a ser assistemática e imprevisível. Além disso, importa salientar que a aprendizagem também pode conduzir a resultados não planeados e indesejáveis, tais como as más práticas (ver por ex. Tynjälä e Virtanen, 2005). Assim, na Finlândia dedica-se muita atenção ao desenvolvimento da orientação dos alunos na aprendizagem em contexto de trabalho. Segundo os novos programas curriculares de EFP, os alunos devem ser treinados para o posto de trabalho em instituições de ensino e formação profissional e os formadores no posto de trabalho devem dedicar especial atenção à supervisão, orientação, avaliação e fornecimento de informação de retorno aos alunos (*On-the-job learning ...*, 2006).

No presente estudo, utilizamos orientação como um termo geral para descrever o apoio que professores e elementos da comunidade laboral prestam aos alunos durante os períodos de aprendizagem em contexto de trabalho. A orientação é essencial ao desenvolvimento de especialização profissional: através da orientação, podem integrar-se a teoria, a prática e as competências de auto-regulação (Tynjälä, 2005; Tynjälä, Välimaa, e Sarja, 2003; Räköläinen, 2001). Tal como foi descrito no modelo conectivo, esta integração exige uma cooperação estreita entre os professores das áreas profissionais e os formadores no posto de trabalho. A integração pode ser promovida através de diferentes instrumentos de orientação, tais como trabalhos, projectos, diários de aprendizagem, portefólios e discussões variados (Tynjälä, 2005; Uusitalo, 2001; Mäntylä, 2001).

A orientação pode ser vista não só como um processo que ocorre entre indivíduos, mas também como um fenómeno organizacional. Com efeito, no modelo conectivo Guile e Griffiths (2001) dedicaram atenção à aprendizagem

ao nível da organização. Mais especificamente, viram o posto de trabalho como um contexto em que os alunos podem aprender e progredir através da interacção com trabalhadores experientes. Da mesma forma, Fuller e Unwin (2004) realçaram o significado da comunidade laboral como uma fonte de oportunidades de aprendizagem. Apresentaram um agregado de comunidades laborais expansivas e restritivas, que descreve a forma como a comunidade laboral promove a aprendizagem dos seus elementos (incluindo os alunos). Uma comunidade laboral expansiva proporciona oportunidades para a participação em muitas comunidades de prática diferentes, enquanto que uma comunidade laboral restritiva restringe as oportunidades de participação. Um exemplo de comunidade laboral expansiva é um local de trabalho em que os alunos podem familiarizar-se com tarefas diferentes, com fases diferentes do processo de trabalho e com as pessoas que desempenham tarefas diferentes. Neste tipo de comunidade, os alunos têm também uma oportunidade de participar no processo de trabalho e na comunidade laboral.

Objectivo e metodologia do estudo

A finalidade deste estudo consistiu em examinar o recentemente reformulado sistema de aprendizagem em contexto de trabalho do sistema de EFP finlandês, do ponto de vista dos alunos. Mais especificamente, a investigação centrou-se nos seguintes tópicos: (a) integração da aprendizagem baseada na escola e da aprendizagem baseada no trabalho (o modelo conectivo de experiência de trabalho) e (b) orientação dos alunos e facilitação da aprendizagem no posto de trabalho.

Os sujeitos do estudo eram todos alunos finalistas em três instituições de ensino e formação profissional na cidade de Helsínquia (N=1282). Os estabelecimentos de ensino e formação profissional representavam o ensino técnico, a área social e de prestação de cuidados de saúde e os sectores de serviços (*catering*, moda e beleza). Os dados foram recolhidos através de um questionário lançado via Internet. O inquérito era composto por questões relativas ao processo de aprendizagem dos alunos em contexto de trabalho (como decorreu a aprendizagem, com quem e como foram organizadas a orientação e a monitorização) e aos resultados da aprendizagem (conhecimento conceptual, prático e auto-regulador). Este artigo centra-se nas variáveis do processo. A fiabilidade e a validade do questionário foram asseguradas através de testes cuidadosos. O questionário foi também utilizado noutros estudos (Tynjälä e Virtanen, 2005; Virtanen e Tynjälä, 2006) em que as variáveis e escalas revelaram funcionar de forma semelhante ao presente estudo. No total, responderam ao questionário 531 alunos (41%).

Resultados

Interligação – Ligação existente entre aprendizagem na escola e aprendizagem na empresa

Descrevemos anteriormente a pedagogia integrativa, segundo a qual a teoria, a prática e o desenvolvimento de competências de auto-regulação estão interligadas. O modelo conectivo de experiência de trabalho de Guile e Griffiths (2001) é ideal para a integração destes elementos da especialização profissional. No nosso estudo, a implementação da pedagogia conectiva foi examinada através da análise de 13 afirmações acerca da ligação existente entre a aprendizagem efectuada no estabelecimento de ensino e a aprendizagem efectuada na empresa. As afirmações relativas à ligação existente entre aprendizagem efectuada no estabelecimento de ensino e aprendizagem efectuada na empresa foram sujeitas à análise de factores. O Quadro 1 mostra as escalas agregadas elaboradas com base em resultados da análise de factores.

Quadro 1: **Resultados da análise de factores: escalas agregadas que descrevem a interligação**

Escala de Soma	Alfa de Cronbach	Items	Correlação do item com a escala agregada
Interligação	0,79	• Durante os períodos de aprendizagem em contexto de trabalho, foi-me solicitada a aplicação de conhecimentos teóricos adquiridos na escola.	0,62
		• As situações que surgem durante os períodos de aprendizagem em contexto de trabalho foram abordadas durante as aulas de disciplinas da área profissional.	0,60
		• A aprendizagem em contexto de trabalho e a aprendizagem na escola estão muito bem interligadas.	0,59
		• As matérias leccionadas nas aulas abrangeram tópicos que foram muito úteis durante os períodos de aprendizagem em contexto de trabalho.	0,55
		• As situações que surgem durante os períodos de aprendizagem em contexto de trabalho foram abordadas em disciplinas comuns (ex.: matemática, línguas, etc.).	0,46
		• Os períodos de aprendizagem em contexto de trabalho incluíram a atribuição de tarefas na escola.	0,44
			0,42
Ausência de interligação	0,52	• - Na escola, parece não haver ideias muito definidas acerca do que se passa na aprendizagem na empresa.	0,36
		• Houve pouca relação entre as matérias leccionadas nas aulas e a aprendizagem na empresa.	0,23
		• Após a aprendizagem na empresa, encaro a aprendizagem na escola sob uma perspectiva crítica.	0,40
Diversidade de tarefas travessia de fronteiras	0,57	• Durante os períodos de aprendizagem na empresa, tomei consciência da necessidade das competências manuais e das competências de raciocínio. • Eu conseguiria desempenhar as mesmas tarefas num outro posto de trabalho.	0,40

A escala agregada de interligação continha afirmações como “Durante os períodos de aprendizagem em contexto de trabalho foi-me solicitada a aplicação de conhecimentos teóricos adquiridos na escola”, “A aprendizagem em contexto de trabalho e a aprendizagem na escola estão muito bem interligadas” e “As matérias leccionadas nas aulas abrangeram tópicos que se revelaram muito úteis durante os períodos de aprendizagem em contexto de trabalho”. A escala agregada de ausência de interligação refere-se à situação oposta, incluindo afirmações como “Na escola, parece não haver ideias muito definidas acerca do que se passa na aprendizagem na empresa” e “Existiu pouca relação entre as matérias leccionadas em sala de aula e a aprendizagem em contexto de trabalho”. A terceira escala agregada, relativa à diversidade de tarefas e à transposição de fronteiras, foi elaborada com variáveis que mediam a possibilidade de os alunos desenvolverem tarefas diversificadas durante a aprendizagem em contexto de trabalho, assim como a opinião, por parte dos alunos, de que tinham aprendido a trabalhar em diferentes contextos de trabalho. Os valores médios e os desvios-padrão das variáveis, nas diferentes áreas de estudo, são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2: Valores médios das escalas agregadas que representam a relação existente entre aprendizagem na escola e aprendizagem na empresa (mínimo 1, máximo 4), em áreas diferentes

Relação entre a aprendizagem na escola e a aprendizagem na empresa	Todos os alunos n = 501 Valor Médio	DP	Ensino técnico n = 221 Valor Médio	Prestação de serviços n = 160 Valor Médio	Área social e de prestação de cuidados de saúde n = 117 Valor Médio	Sig. (entre as áreas)
Interligação	2,71	0,62	2,46	2,72	3,17	***
Ausência de interligação	2,22	0,62	2,37	2,13	2,05	***
Diversidade de tarefas e transposição de fronteiras	3,29	0,64	3,17	3,30	3,54	***

* p < 0,05
** p < 0,01
*** p < 0,001

De acordo com os resultados, as instituições de ensino e formação profissional fazem um esforço no sentido de estabelecer uma relação entre aprendizagem na escola e aprendizagem na empresa (Quadro 2). O valor médio agregado relativo à interligação, que descreve a relação entre aprendizagem na escola e aprendizagem na empresa, foi moderado (2,71, máx. = 4). O valor médio relativo à ausência de interligação foi um pouco inferior (2,22). Tal

como foi anteriormente mencionado, esta escala agregada descreve o fracasso da relação entre aprendizagem na escola e aprendizagem na empresa. A média agregada relativa à diversidade de tarefas e à transposição de fronteiras foi a mais elevada (3,29) destes três indicadores.

Registaram-se diferenças estatisticamente significativas, entre áreas profissionais. A aprendizagem na escola e a aprendizagem na empresa revelaram-se mais estreitamente interligadas na área social e de prestação de cuidados de saúde, com um valor médio de interligação superior a três (3,17). O valor médio mais baixo, relativamente à interligação, verificou-se no ensino técnico. Da mesma forma, o valor médio relativamente à ausência de interligação foi mais elevado no ensino técnico. Além disso, a média relativa à diversidade de tarefas e à transposição de fronteiras foi mais elevada (3,54) na área social e de prestação de cuidados de saúde.

Orientação de alunos

As variáveis que medem as diferentes formas de orientação foram sujeitas a uma análise de factores que originou três escalas agregadas: a) discussão com o professor e com o formador no posto de trabalho, b) discussão com os trabalhadores (colegas de trabalho) e c) auto-avaliação e reflexão. Foi também utilizada uma variável única relativa a trabalhos da escola. O Quadro 3 representa as escalas agregadas formadas com base nos resultados da análise de factores.

Quadro 3: Resultados da análise de factores: escalas agregadas e variável única que descreve as formas de orientação

Escala de Soma	Alfa de Cronbach	Items	Correlação do item com a escala agregada
Discussão com o professor e com o formador no posto de trabalho	0,69	• Conversa com o professor e com o formador no posto de trabalho	0,53
		• Conversa com o professor da instituição de ensino e formação profissional	0,53
Discussão com os trabalhadores (incluindo o formador no posto de trabalho)	0,48	• Conversa acerca do trabalho com os trabalhadores a tempo inteiro	0,31
		• Conversa com o formador no posto de trabalho	0,31
Auto-avaliação e reflexão	0,34	• Auto-avaliação do meu trabalho	0,21
		• Elaboração de um diário de aprendizagem	0,21
Tarefas atribuídas na escola		• Tarefas atribuídas na escola	

Os resultados indicam que a forma de orientação mais utilizada durante os períodos de aprendizagem em contexto de trabalho foi a discussão com os trabalhadores. O valor médio desta escala agregada foi de 2,25 (máx. = 3). Este indicador media a frequência com que os alunos foram aconselhados pelos seus colegas de trabalho na empresa, incluindo o seu próprio formador no posto de trabalho. Além disso, a orientação relativa à auto-avaliação e à reflexão foi normal, tal como indicado pelo valor médio de 2,12 (Quadro 4).

Registaram-se diferenças significativas entre as diferentes áreas profissionais, em termos de tipos específicos de orientação e da totalidade das formas de orientação. Foi também registada uma tendência lógica: quase todas as formas de orientação foram utilizadas na área social e de prestação de cuidados de saúde, seguindo-se a área da prestação de serviços, enquanto que no ensino técnico, foi raramente utilizada qualquer forma de orientação (Quadro 4).

Quadro 4: Valores médios das escalas agregadas e variável única que representa as formas de orientação (mínimo 1, máximo 3), em domínios diferentes

Formas de orientação	Todos os alunos n = 507 Valor Médio	DP	Ensino técnico n = 224 Valor Médio	Prestação de serviços n = 160 Valor Médio	Área social e de prestação de cuidados de saúde n = 118 Valor Médio	Sig. (entre as áreas)
Discussão com o professor e com o formador no posto de trabalho	1,84	0,51	1,81	1,91	2,05	***
Discussão com os trabalhadores (incluindo o formador no posto de trabalho)	2,25	0,50	2,19	2,23	2,41	***
Auto-avaliação e reflexão	2,12	0,54	2,02	2,19	2,22	***
Tarefas atribuídas na escola	1,98	0,72	1,64	2,15	2,40	***

* p < 0,05
** p < 0,01
*** p < 0,001

O Quadro 5 representa a forma como os alunos avaliaram o papel dos formadores no posto de trabalho, durante a aprendizagem em contexto de trabalho. Constata-se que 88 % dos alunos concordaram com a afirmação “A colaboração com o formador no posto de trabalho foi positiva” (Quadro 5). Houve quase a mesma percentagem de alunos (82 %) a concordar com a afirmação “O formador no posto de trabalho mostrou-se disponível sempre que precisei dele”. Relativamente a estas afirmações não se verificaram diferenças entre as diferentes áreas profissionais.

Quadro 5: Colaboração com o formador no posto de trabalho e disponibilidade do formador no posto de trabalho

Afirmação no questionário	Todos os alunos n = 508 %	Ensino técnico n = 225 %	Área de prestação de serviços n = 160 %	Área social e de prestação de cuidados de saúde n = 119 %	Sig. (entre as áreas)
“A colaboração com o formador no posto de trabalho foi positiva.”					
Não concordaram	12	12	9	14	ns
Concordaram	88	88	91	86	
Total	100	100	100	100	
Afirmação no questionário	n = 502	n = 223	n = 156	n = 118	Sig.
“O formador no posto de trabalho mostrou-se disponível sempre que precisei dele.”					
Não concordaram	18	18	16	19	ns
Concordaram	82	82	84	81	
Total	100	100	100	100	

* p < 0,05

** p < 0,01

*** p < 0,001

ns = não significativo

O Quadro 6 representa a satisfação geral dos alunos relativamente às suas experiências de orientação, durante a aprendizagem em contexto de trabalho. Os valores revelam que os alunos estavam, na sua maioria, satisfeitos com a orientação. Contudo, um quinto dos alunos teria gostado de ter mais orientação. Por outras palavras, consideraram que a orientação durante o período de aprendizagem em contexto de trabalho não foi suficientemente boa ou adequada. Também se registaram diferenças entre as diferentes áreas: 13 % dos alunos do ensino técnico, 25 % dos alunos da área de prestação de serviços e 35 % dos alunos da área social e de prestação de cuidados de saúde consideraram que necessitavam de mais aconselhamento, ajuda ou outro tipo de apoio, durante o período de aprendizagem em contexto de trabalho. A diferença registada entre as diferentes áreas é bastante interessante, tendo em consideração que os alunos da área social e de prestação de cuidados de saúde tiveram mais orientação do que os alunos de outras áreas e, apesar disso, desejariam ter tido mais.

Quadro 6: Necessidade de orientação adicional durante os períodos de aprendizagem em contexto de trabalho

Afirmção no questionário	Todos os alunos n = 516 %	Ensino técnico n = 234 %	Área de prestação de serviços n = 159 %	Área social e de prestação de cuidados de saúde n = 119 %	Sig. (entre as áreas)
Gostaria de ter tido mais orientação em alguma área, durante o período de aprendizagem em contexto de trabalho?					
Não, não gostaria.	78	87	75	65	
Sim, gostaria.	22	13	25	35	***
Total	100	100	100	100	

* p < 0,05
** p < 0,01
*** p < 0,001

Conclusões

A integração de teoria, prática e auto-regulação é essencial no processo de desenvolvimento das competências e conhecimentos profissionais especializados (Tynjälä *et al.*, 2003; Wikström-Grotell e Noronen, 2005; Le Maistre e Paré, 2006). Guile e Griffiths (2001) levaram mais longe a integração da teoria e da prática, com o seu modelo conectivo de experiência de trabalho, cujo objectivo consiste em estabelecer uma relação de integração entre aprendizagem informal e aprendizagem formal. Neste estudo, a interligação foi examinada através das experiências dos alunos. Os resultados revelaram que, nas três instituições de ensino e formação estudadas, a ideia de interligação se concretizara melhor na área social e de prestação de cuidados de saúde, enquanto que os alunos do ensino técnico atribuíram aos elementos de interligação os valores mais baixos. Da mesma forma, na avaliação da ausência de interligação, os valores mais elevados foram atribuídos pelos alunos do ensino técnico, enquanto que as avaliações relativas à ausência de interligação efectuadas pelos alunos da área de prestação de cuidados de saúde foram as mais baixas. Os resultados mostram que os alunos da área social e de prestação de cuidados de saúde tiveram, com mais frequência do que os alunos das outras áreas, experiências em que a aprendizagem realizada na escola e a aprendizagem realizada na empresa estavam interligadas. Num outro estudo (Virtanen e Tynjälä, 2006), obtivemos resultados semelhantes em relação aos professores: os professores da área social e de prestação de cuidados de saúde consideraram a aprendizagem no posto de trabalho como uma prática conectiva, enquanto que os valores de interligação se revelaram

inferiores no ensino técnico. Assim, estas conclusões confirmam os resultados aqui apresentados. Uma das explicações para o elevado nível de interligação existente na área social e de prestação de cuidados de saúde reside numa longa tradição de organização da componente prática no posto de trabalho, pelo que a transição do anterior sistema de prática para o novo sistema de aprendizagem no posto de trabalho não constituiu uma mudança radical. Além disso, há muito tempo que nesta área se considera a prática reflexiva – componente essencial do modelo conectivo – um elemento essencial da competência profissional. Assim sendo, as bases para implementação do modelo conectivo talvez tenham sido mais sólidas do que noutras áreas.

Um dos pré-requisitos para o sucesso da aprendizagem em contexto de trabalho consiste em dar aos alunos orientação que inclua ajuda adequada, durante o processo de aprendizagem. As experiências de orientação dos alunos referidas neste estudo foram interessantes. Os alunos da área social e de prestação de cuidados de saúde, mais do que os alunos das outras áreas, declararam ter beneficiado de todas as formas de orientação. Contudo, também foram os alunos da área social e de prestação de cuidados de saúde que declararam que gostariam de ter tido mais orientação no posto de trabalho, em comparação com alunos de outras áreas. Uma das razões possíveis para esta diferença reside no facto de existir na área social e de prestação de cuidados de saúde um número claramente superior de alunas, que apreciam a interacção social, enquanto que os jovens que frequentam o ensino técnico declararam que nem sequer precisavam de orientação (as diferenças ao nível do género nas experiências de orientação revelaram ser estatisticamente significativas). Por outro lado, na área social e de prestação de cuidados de saúde, foi dada primazia à reflexão, o que talvez indique que os alunos desta área se tornaram mais críticos do que os alunos de outras áreas. Também é possível que os professores e formadores no posto de trabalho da área social e de prestação de cuidados de saúde tenham tido mais formação pedagógica do que os professores e formadores do ensino técnico. Num outro estudo, verificámos que 91 % dos professores da área social e de prestação de cuidados de saúde tinham tido formação pedagógica, enquanto que a percentagem equivalente no ensino técnico era de 83 %. Entre os formadores na área social e de prestação de cuidados de saúde, 51% tinham frequentado o curso de formação de formadores com duração de duas semanas, enquanto que só 46 % dos professores do ensino técnico o tinham feito (Tynjälä et al., 2005).

Em suma, a introdução no sistema de EFP finlandês de períodos de aprendizagem em contexto de trabalho, obrigatórios, orientados e avaliados, foi bem sucedida. Do ponto de vista dos alunos, parece existir uma relação bastante próxima entre aprendizagem na escola e aprendizagem na empresa. Além disso, as experiências dos alunos, em termos de orientação no posto de tra-

balho, foram maioritariamente positivas. Contudo, registaram-se diferenças significativas entre as diferentes áreas profissionais. A área social e de prestação de cuidados de saúde obteve aparentemente melhores resultados no desenvolvimento de práticas pedagógicas para a aprendizagem no posto de trabalho, em especial no que concerne à pedagogia conectiva e integrativa. Além disso, a auto-avaliação dos resultados da aprendizagem foi melhor na área social e de prestação de cuidados de saúde (Tynjälä e Virtanen, 2005), o que sugere que o modelo conectivo de experiência de trabalho é, efectivamente, uma abordagem de sucesso ao desenvolvimento da competência profissional.

Referências bibliográficas

- Bereiter, C.; Scardamalia, M. *Surpassing ourselves: an inquiry into the nature of expertise*. Chicago: Open Court, 1993.
- Collin, K.; Tynjälä, P. Integrating theory and practice? Employees' and students' experiences of learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 2003, Vol. 15, nº 7/8, p. 338-344.
- Education and science in Finland*. Ministério da Educação, 2006. Disponível na Internet em: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/eng_opm15.pdf?lang=en [consultado em 02.10.2007].
- Eraut, M. Transfer of knowledge between education and workplace settings. In: Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. (eds). *Workplace learning in context*. Londres: Routledge, 2004, p. 201-221.
- Fuller, A.; Unwin, L. Expansive learning environments. Integrating organizational and personal development. In: Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. (eds). *Workplace learning in context*. Londres: Routledge, 2004, p. 126-144.
- Greinert, W-D. European vocational training 'systems': some thoughts on the theoretical context of their historical development. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 2004, Vol. 32, nº 2, p. 18-25.
- Guile, D.; Griffiths, T. Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 2001, Vol. 14, nº 1, p. 113-131.
- Kolb, D. *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- Leinhardt, G.; McCarthy Young, K.; Merriman, J. Integrating professional knowledge: the theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 1995, Vol. 5, nº 4, p. 401-408.
- Le Maistre, C; Paré, A. A typology of the knowledge demonstrated by beginning professionals. In: Tynjälä, P.; Välimaa, J.; Boulton-Lewis, G. (eds).

- Higher education and working life; collaborations, confrontations and challenges*. Amesterdão: Elsevier, 2006, p. 103-113.
- Mäntylä, R. Oppimispäiväkirja oppimisen ja ohjauksen välineenä [Diário de aprendizagem como instrumento de aprendizagem e orientação]. In: Räkköläinen, M.; Uusitalo, I. (eds). *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinquia: Tammi, 2001, p. 151-162.
- On-the-job learning incorporated into vocational education and training in Finland*. National Board of Education, 2006. Disponível na Internet em: <http://www.edu.fi/tonet/eng/index.html> [consultado em 02.10.2007].
- Räkköläinen, M. Työssäoppimisen ohjaus [Orientação da aprendizagem relacionada com o trabalho]. In: Räkköläinen, M.; Uusitalo, I. (eds). *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinquia: Tammi, 2001, p. 103-135.
- Tynjälä, P. *Integrative pedagogics: learning in real life situations*. Discurso de abertura proferido na conferência da ENPHE NUF, "Enhancing physiotherapy competencies in innovative learning environments". Helsinquia, Finlândia, 6 a 8 Outubro de 2005.
- Tynjälä, P.; Slotte, V.; Nieminen, J.; Lonka, K.; Olkinuora, E. From university to working life: graduates' workplace skills in practice. In: Tynjälä, P.; Välimaa, J.; Boulton-Lewis, G. (eds). *Higher education and working life: collaborations, confrontations and challenges*. Amesterdão: Elsevier, 2006, p. 73-88.
- Tynjälä, P.; Virtanen, A. Skill learning at work: investigations into student experiences of on-the-job learning. *Learning the skills. Special edition of the Finnish Journal of Vocational and Professional Education*, 2005, p. 106-116.
- Tynjälä, P.; Virtanen, A.; Valkonen, S. *Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi –tutkimus. Osa I*. [Aprendizagem dos alunos no posto de trabalho na região centro da Finlândia. "Skilled central Finland" Relatório de investigação. Parte I]. Universidade de Jyväskylä. Instituto de Investigação Educacional. (Relatório de investigação 23, 2005).
- Tynjälä, P.; Välimaa, J.; Sarja, A. Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher Education*, 2003, Vol. 46, nº 2, p. 147-166.
- Uusitalo, I. Työssäoppimisen oppimistehtävät [Tarefas de aprendizagem na formação relacionada com o trabalho]. In: Räkköläinen, M.; Uusitalo, I. (eds). *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinquia: Tammi, 2001, p. 143-150.
- Virtanen, A.; Tynjälä, P. *Workplace learning in Finnish VET: students', teachers' and workplace trainers' perspectives*. Comunicação apresentada durante a conferência EARLI SIG sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional, 11 a 13 de Outubro de 2006. Heerlen, Países Baixos.

Wikström-Grotell, C.; Noronen, L. *Integrative pedagogic and connective learning: developing networks for new learning environments in physiotherapy education*. Documento apresentado na IV Conferência Internacional sobre trabalho de pesquisa e investigação, 12 a 14 de Dezembro de 2005. Sidney, Austrália.

Edições mais recentes em língua portuguesa

N.º 41/2007

Dossier: boas vindas à Bulgária e Roménia

- Serve um objectivo? O sistema rome-no de EFP
(John West, Madlen Șerban)
- Novas tendências no ensino e formação profissional inicial na Bulgária
(Penka Ganova)
- Desafios e perspectivas do sistema de formação de adultos na Bulgária
(Elka Dimitrova)
- Contribuição da política europeia de formação profissional para as reformas nos países parceiros da União Europeia
(Jean-Raymond Masson)

Investigação

- Combater a exclusão do mercado de trabalho: é a formação eficaz?
(Pascaline Descy, Manfred Tessaring)
- Criação de um instrumento de medição da capacidade de resolver problemas – Resultados de um estudo piloto
(Eveline Wuttke, Karsten D. Wolf)
- Educação moral e transmissão de valores nas escolas profissionais
(Sigrid Lüdecke-Plümer)
- Da escola ao emprego – Dilemas da investigação comparada sobre a transição na Europa
(Beatrix Niemeyer)

Análise das políticas de FP

- O papel das políticas públicas na formação dos trabalhadores em Itália
(Giuseppe Croce, Andrea Montanino)
- Actuais estratégias nacionais de ensino e formação profissional: convergência ou divergência?
(Anders Nilsson)

N.º 42/43 - 2007/3 • 2008/1

Número temático quadro europeu de qualificações

- A proposta de um Quadro Europeu de Qualificações: Possibilidades e limites da sua implementação prática
(Burkart Sellin)
- Livre circulação de pessoas: de um direito a uma oportunidade. Reconhecimento das qualificações através de disposições legislativas ou de informação
(Mette Beyer Paulsen)
- Origem e interpretação dos indicadores de definição do Quadro Europeu de Qualificações
(Jörg Markowitsch, Karin Luomi-Messerer)
- O quadro escocês de créditos e qualificações: lições para o quadro europeu de qualificações (QEQ)
(David Raffae, Jim Gallacher, Nuala Toman)
- Harmonização dos descritores dos resultados da aprendizagem dos quadros de qualificações nacionais com os dos meta-quadros de qualificações – Aprender com a experiência irlandesa
(Bryan Maguire, Edwin Mernagh, James Murray)
- O sistema de qualificação profissional em Espanha e os trabalhadores pouco qualificados
(Joan Carles Bernad i Garcia, Fernando Marhuenda Fluixá)
- As competências como elemento basilar do Quadro Europeu de Qualificações
(Sandra Bohlinger)
- Quadro Europeu de Qualificações e quadro nacional de qualificações – um desafio para a formação profissional na Alemanha
(Georg Hanf, Volker Rein)

- ✕

44

por um ano (3 números, EUR 35 mais IVA e despesas de porte)

Número							
Língua							

[illegible]

CUPÃO de encomenda

ReferNet – Rede Europeia de Referência e Especialização

IBW

Institute for Research on Qualifications and Training of the Austrian Economy

D Rainergasse 38
A-1050 Viena
Áustria

C Sr.a Sabine Tritscher-Archan

E tritscher-archan@ibw.at

W www.ibw.at
www.abf-austria.at

VDAB

Flems Unemployment Service and Vocational Training

D Kaizerlaan 11
B-1000 Bruxelas
Bélgica

C Sr. Reinald Van Weydeveltdt

E Reinald.VanWeydeveltdt@vdab.be

W www.vdab.be
www.refernet.be/

HRDC

Human Resource Development Centre

D 15 Graf Ignatiev street
BG-1000
Bulgária

C Sr. Ludmil Kovachev

E hrdc@hrdc.bg

W www.hrdc.bg

HRDA

Human Resource Development Authority of Cyprus

D Anavissou 2, 2025 Strovolos
CY-1392 Nicosia
Chipre

C Sr.a Yianna Korelli

E y.korelli@hrdauth.org.cy

W www.hrdauth.org.cy
www.refernet.org.cy/

NUOV

National Institute of Technical and Vocational Education

D Weilova 1271/6
CZ-102 00 Praga 10
República Chéca

C Sr. Miloš Rathouský

E milos.rathousky@nuov.cz

W www.nuov.cz
www.refernet.cz/

BIBB

Federal Institute for Vocational Education and Training

D Robert-Schumann-Platz 3
D-53175 Bonn
Alemanha

C Sr.a Ute Hippach-Schneider

E hippach-schneider@bibb.de

W www.bibb.de
www.refernet.de/

CIRIUS

D Fiolstræde 44
DK-1171 Copenhaga K
Dinamarca

C Sr. Svend-Erik Povelsen

E sep@ciriustmail.dk

W www.ciriusonline.dk
www.refernet.dk/

INNOVE

Foundation for Lifelong Learning Development

D Lõõtsa 4
EE-11415 Tallim
Estónia

C Sr.a Kersti Raudsepp

E kersti.raudsepp@innove.ee

W www.innove.ee
www.innove.ee/refernet/

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal

D Calle Condesa de Venadito 9
E-28027 Madrid
Espanha

C Sr.a María Luz de la Cuevas

E mluz.cuevas@inem.es

W www.inem.es
www.inem.es/otras/refernet/entrada.html

OPH

Finnish National Board of Education

D Kumpulantie 3
FI-00520 Helsinkia
Finlândia

C Sr. Matti Kyrö

E matti.kyro@oph.fi

W www.oph.fi
www.oph.fi

Centre INFFO

Centre for information development on continuing training

D 4, avenue du Stade de France
FR-93218 Saint Denis de la Plaine, França

C Sr. Régis Roussel

E r.roussel@centre-inffo.fr

W www.centre-inffo.fr
www.centre-inffo.fr/
Le-reseau-REFER-France.html

OEEK

Organisation for Vocational Education and Training

D Ethnikis Antistaseos 41
GR-14234 Nea Ionia Atenas
Grécia

C Sr.a Ermioni Barkaba

E tm.t-v@oEEK.gr

W www.oEEK.gr

OED, CUB

Observatory for Educational Development - Corvinus University of Budapest

D Fovam ter 8
HU-1093 Budapeste
Húngria

C Sr. Tamás Köpeczi Bócz

E kopeczi.bocz.tamas@hepih.hu

W www.observatory.org.hu/
www.refernet.hu/

FÁS

Training and Employment Authority

D 27-33 Upper Baggot Street
IE- Dublin 4
Irlanda

C Sr.a Jenniver O'Mullane

E jennifer.omullane@fas.ie

W www.fas.ie
www.fas.ie/refernet/

RLO

University of Iceland - Research Liaison Office

D Dunhagi 5
IS-107 Reykjavik
Islândia

C Sr.a Dóra Stefánsdóttir

E ds@hi.is

W www.rthj.hi.is
www.refernet.is/

ISFOL

D Via G. B. Morgagni 33
I-00161 Roma
Itália

C Sr.a Isabella Pitoni

E i.pitoni@isfol.it

W www.isfol.it
www.isfol.it/BASIS/web/prod/
document/DDD/rnet_hompag.
htm

AIC

Academic Information Centre

D Valnu 2
LV-1050 Riga
Letónia

C Sr.a Baiba Ramiņa

E baiba@aic.lv

W www.aic.lv
www.aic.lv/refernet/

PMMC

Methodological Centre for Vocational Education and Training

D Gelezinio Vilko g. 12
LT-2600 Vilnius
Lituânia

C Sr.a Gierdė Beleckienė

E giedre@pmmc.lt

W www.pmmc.lt
www.pmmc.lt/refernet/

INFPC

D 38, rue de l'Avenir
L-1147 Luxemburgo
Luxemburgo

C Sr. Claude Cardoso

E claudc.cardoso@infpc.lu

W www.infpc.lu/

MQC

Malta Qualification Council

D 16/18 Tower Promenade
MT - SLC1019 Sta Lucia
Malta

C Sr. Joachim James Calleja

E james.j.calleja@gov.mt

CINOP advies BV

Centre for the Innovation of Education and Training

- D** Pettelaarpark 1
NL-5216 BP 's-Hertogenbosch
Países Baixos
C Sr. Karel Visser
E kvisser@cinop.nl
W www.cinop.nl
www.cinop.nl/projecten/
refernet/

Directorate for education and training

- D** Kolstadgata 1, P.O. Box 2924
Tøyen, NO - 0608 Oslo
Noruega
C Sr.a Anne Katrine Kaelis
E ank@utdanningsdirektoratet.no
W www.refernet.no/

BKKK

"Cooperation Fund" Foundation

- D** ul. Górnosińska 4A
PL-00-444 Varsóvia
Polónia
C Sr.a Kinga Motysia
E kingam@cofund.org.pl
W www.bkkk-cofund.org.pl
www.refernet.pl/

DGERT / MTSS

Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho / Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

- D** Praça de Londres, 2, 5º andar
P-1049-056 Lisboa
Portugal
C Sr.a Alexandra Teixeira
Sr.a Fernanda Ferreira
E alexandra.teixeira@dgert.mtss.gov.pt
fernanda.ferreira@dgert.mtss.gov.pt
W www.dgert.mtss.gov.pt
www.iqf.gov.pt/refernet/

INCSMPS

National Research Institute in the field of Labour and Social Protection

- D** 6-8 Povernei street, sector 1
RO - 010643 Bucareste
Roménia
C Sr. Catalin Ghinararu
E ghinararu@incsmips.ro

Skolverket

Swedish National Agency for Education

- D** Alströmergatan 12
S-10620 Estocolmo
Suécia
C Sr. Shawn Mendes
E shawn.mendes@skolverket.se
W www.skolverket.se

CPI

National Institute for Vocational Education and Training of the Republic of Slovenia

- D** Ob Železnici 16
SI-1000 Ljubljana
Eslovénia
C Sr.a Mojca Cek
E mojca.cek@cpi.si
W www.cpi.si
www.refernet.si/

ŠIOV

State Institute of Vocational Education / Slovak National Observatory of Vocational Education

- D** Bellova 54/a
SK-831 01 Bratislava
Eslováquia
C Sr. Juraj Vantuch
E sno@siiov.sk
W www.siov.sk
www.siov.sk/refernet/

QCA

Qualifications and Curriculum Authority

- D** 83 Piccadilly
UK-W1J8QA Londres
Reino Unido
C Sr. Tom Leney
E leneyto@qca.org.uk
W www.qca.org.uk
www.refernet.org.uk/

Organizações associadas

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional

- A** Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY-11000 Montevideo,
Uruguay
T (598-2) 92 05 57
F (598-2) 92 13 05

DG EAC

Direcção-Geral da Educação e da Cultura, Comissão Europeia

- A** Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelas, Bélgica
T (32-2) 29 94 208
F (32-2) 29 57 830

EFVET

European Forum of Technical and Vocational Education and Training

- A** Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruxelas, Bélgica
T (32-2) 51 10 740
F (32-2) 51 10 756

ETF

European Training Foundation

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

European Schoolnet

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

EURYDICE

The Education Information Network in Europe

- A** Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelas, Bélgica
T (32-2) 600 53 53
F (32-2) 600 53 63
W www.eurydice.org

EVTA / AEFP

EVTA – European Vocational Training Association

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

ILO

International Labour Office

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

KRIVET

The Korean Research Institute for Vocational Education and Training

- A** 15-1 Ch'ongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu,
Seoul, Coreia
T (82-2) 34 44 62 30
F (82-2) 34 85 50 07
W www.krivet.re.kr

NCVRVER

National Centre for Vocational Education Research Ltd.

- A** P.O. Box 8288,
AU-SA5000 Station Arcade,
Austrália
T (61-8) 82 30 84 00
F (61-8) 82 12 34 36
W www.ncver.edu.au

OVTA

Overseas Vocational Training Association

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

UNEVOC

International Centre for Technical and Vocational Education and Training

- Unesco-Unevoc
A Görresstr. 15
D-53113 Bonn, Alemanha
T (49-228) 24 33 712
F (49-228) 24 33 777
W www.unevoc.unesco.org

44 revista europeia de formação profissional

MAIO - AGOSTO 2008/2

INVESTIGAÇÃO

Melhoria da qualidade da adequação oferta-procura no ensino e formação profissional mediante uma política de antecipação e “de adequação”

Lorenz Lassnigg

As formas de formação contínua na empresa: consequência das aceções societais? Comparação entre a Áustria e a França

Julien Machado

Como funcionar com valores culturais empresariais diferentes e convergentes na Europa?

Asta Savanevičienė, Gerhard Stark

A construção social das qualificações: uma perspectiva do sector hoteleiro

Tom Baum

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FP

Mudar um sistema galardoado – para melhor, ou para pior?

Anja Lindkvist V. Jørgensen

Os fluxos de estudantes e as oportunidades de emprego antes e depois da implementação de um terceiro ano em programas de formação profissional no ensino secundário.

Åsa Murray, Svend Sundin

A formação profissional e o ambiente: sustentabilidade e emprego

Alberto Martínez Villar

Sobre a relevância da abordagem sectorial para a cooperação europeia no domínio da educação e formação

Erik Heß, Georg Spöttl, Herbert Tutschner

ESTUDOS DE CASO

Aprendizagem em contexto real – um estudo de caso no ensino superior português

Fernando Miguel dos Santos Henrique Seabra, Jorge José Martins Rodrigues,

Maria Teresa Gomes Valente da Costa

Experiências de aprendizagem dos alunos no posto de trabalho, no âmbito do sistema de EFP finlandês

Anne Virtanen, Päivi Tynjälä



CEDEFOP

Centro Europeu para o Desenvolvimento
da Formação Profissional

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Endereço postal: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (+30) 23 10 49 01 11, Fax (+30) 23 10 49 00 20
Correio electrónico: info@cedefop.europa.eu
Homepage: www.cedefop.europa.eu
Sitio web interactivo: www.trainingvillage.gr



Serviço das Publicações

Publications.europa.eu

Preço no Luxemburgo (IVA excluído)
Preço por número EUR 17
Edição dobro 42/43 EUR 25
Assinatura annual EUR 35