

MPRA

Munich Personal RePEc Archive

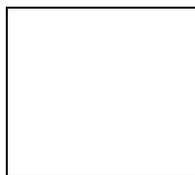
Higher Education in Lifelong Learning

Chagas Lopes, Margarida and PINTO, AQUILES
CNAVES

2001

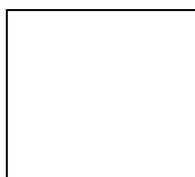
Online at <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/22169/>
MPRA Paper No. 22169, posted 19. April 2010 / 19:24

O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA



Prof.^a Doutora Margarida Chagas Lopes

Instituto Superior de Economia e Gestão



Mestre Aquiles Sequeira Pinto

Escola Secundária José Gomes Ferreira

Nota Prévia

A realização deste Estudo contou com diversos contributos individuais ou institucionais cuja relevância e *apport* devem ser destacados.

Referimo-nos, em primeiro lugar, à disponibilidade pessoal e ao enquadramento institucional sempre proporcionados pelo Prof. Doutor Adriano Moreira enquanto Presidente do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, entidade que solicitou a realização do Estudo.

Também o Prof. Doutor Jorge Santos, Presidente do Conselho Científico do Instituto Superior de Economia e Gestão, nos merece menção especial, ao ter acompanhado directamente o processo de resposta ao Inquérito naquele Instituto.

Dos Prof. Doutor Simões Lopes e Prof. Doutor Mário Pinto obtivemos a disponibilidade pessoal, que sublinhamos, para promover a divulgação do Inquérito, respectivamente na Ordem dos Economistas e na Universidade Católica Portuguesa; infelizmente, não foi possível contar com os correspondentes resultados em tempo útil.

Aqui deixamos também registado o contributo da Prof^a. Doutora Teresa Ambrósio, consubstanciado na cedência de referências relativas a trabalhos de investigação em curso, e por si coordenados, na UIED da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Constituindo referências que reputamos da maior relevância, não dispusemos, no entanto, do tempo indispensável para as podermos considerar no âmbito deste trabalho.

Por fim, mas não menos importante, registamos a disponibilidade e apoio continuados por parte da Sra. D. Maria Adelaide Gonçalves, os quais foram muito além do que a articulação ao CNAVES e ao seu Presidente exigiriam.

Lisboa, Maio de 2001
Margarida Chagas Lopes
Aquiles Pinto

SUMÁRIO

Parte I – Abordagem Teórica e Metodológica

Capítulo 1: Introdução

1.1.- Opções Relativas ao Enquadramento Teórico

1.2.- Metodologia de Análise

Capítulo 2: Enquadramento Teórico

2.1.- Teorias dos Ciclos de Vida e Análise Longitudinal das Trajectórias de Actividade

2.1.1.- Conceitos e hipóteses fundamentais

2.1.2.- Determinantes macro-económicos mais relevantes da educação ao

longo da vida

2.1.3.- Dinâmica tecnológica, formas de organização e estratégias

empresariais

2.2.- Fontes e Modalidades de Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida

2.2.1.- As empresas e as Comunidades Educativas

2.2.2.- Decisões individuais de aprendizagem e instituições de ensino superior

2.2.3.- As tecnologias da informação e da comunicação e a aprendizagem ao longo da vida

2.2.4.- Os indicadores da aprendizagem ao longo da vida e os sistemas estatísticos nacionais

Parte II – Estudos de Caso e Experiências Internacionais

Capítulo 3: Metodologia de Suporte ao Trabalho Empírico

3.1. – Concepção e Aplicação dos questionários

3.1.1.- Inquérito às Instituições de Ensino

3.1.2.- Inquérito às Empresas/Associaç

3.1.3.- Proposta de Inquérito aos Ex-Fc

3.2.- Análise de Resultados

3.2.1.- Instituições de Ensino Superior

3.2.2.- Grupos Económicos e Associações Empresariais

3.2.3.- Visão de Conjunto

Capítulo 4: Consideração de Experiências Internacionais

4.1.- Orientações Gerais em Matéria de Ensino Superior e Formação
Contínua

4.2.- Exemplos de Boas Práticas

4.3.- Informação *On-Line* sobre Ordens Profissionais em Portugal

BIBLIOGRAFIA

ANEXO 1 – Outras redes e instituições universitárias europeias relevantes em
matéria de formação contínua no ensino superior

ANEXO 2 – Inquérito às Instituições de Ensino Superior sobre a Formação e
Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEXO 3 - Inquérito às Associações de Empresários, Grupos Económicos e
Empresas

Parte I – Abordagem Teórica e Metodológica

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

A problemática da formação e aprendizagem ao longo da vida vem constituindo preocupação central no trabalho dos investigadores em diversos domínios da Sociologia e da Economia ao longo das últimas duas a três décadas. Do ponto de vista teórico e conceptual não constitui, portanto, uma novidade.

No entanto, é bem mais recente a sua consideração sistemática por parte dos decisores políticos e institucionais, confrontados com mudanças sucessivas, drásticas e irreversíveis nos respectivos domínios de coordenação e intervenção.

Assim, se a produção científica precedeu com um *lag* de antecipação significativo as concepções políticas e medidas de acção, não é menos certo que tanto aquela produção como estas concepções se consubstanciam hoje num acervo documental de considerável vastidão, se bem que ao mesmo falte ainda, porventura, uma estruturação de suporte coerente.

Com efeito, e em nossa opinião, evidenciam-se ainda três tipos de desarticulações particularmente sensíveis entre os seguintes níveis:

- o de alguns dos desenvolvimentos das abordagens e contribuições científicas e a sua projecção nas medidas e políticas de intervenção;
- o dos enfoques científicos distintos, revelando-se ainda alguma dificuldade em passar da fase da multidisciplinidade consensual à da interdisciplinidade efectiva;

- o que faz divergir aqueles vários tipos de reflexão teórica e conceptual e os resultados práticos que dos mesmos são de esperar, porventura por razões que também não serão em parte alheias aos dois anteriores tipos de hiato.

Não obstante, o tema eleva-se actualmente a primeira prioridade na generalidade das agendas dos organismos de coordenação, nacionais e internacionais: basta que consideremos, com efeito, as propostas da Cimeira de Lisboa, boa parte dos relatórios da Comissão Europeia no último ano e meio, as políticas de emprego associadas às Directrizes do Plano Nacional de Emprego e, até, os Acordos recentemente celebrados em sede de concertação social, estes dois últimos no que se refere à evolução em Portugal, para nos apercebermos da importância central de que se reveste nos dias de hoje a questão da formação e aprendizagem ao longo da vida.

Face aos objectivos específicos deste Estudo, em que aquelas formação e aprendizagem são consideradas no seu entrosamento com as concepções e práticas em curso no ensino superior em Portugal, importa, no entanto, deixar claras as linhas de orientação e demarcação que nos nortearam.

1.1. – Opções Relativas ao Enquadramento Teórico

Já referimos constituir a contribuição interdisciplinar um requisito fundamental para uma abordagem cabal da problemática da formação e aprendizagem ao longo da vida. A esse respeito, apraz-nos destacar a nossa passagem pela Comissão para o Ano Europeu da Educação e Formação ao

Longo da Vida, cujo tempo de vida útil permitiu que uma tal experiência de “interdisciplinariedade activa” viesse enriquecer o trabalho realizado.

As características da análise solicitada ao abrigo deste Estudo, bem como algumas restrições a ela inerentes, implicaram que aquela metodologia de *apports* múltiplos se visse, aqui, bastante restringida. Com efeito, a investigação de que agora damos conta apoia-se quase exclusivamente em apenas três valências científicas – a da Economia do Trabalho e dos Recursos Humanos, a da Pesquisa Informática da Informação e a da Análise Estatística; esta última vertente interveio, de resto, de forma mais limitada do que inicialmente supúnhamos, essencialmente devido a dificuldades da análise empírica de que a seu tempo daremos conta.

Constituindo a Economia a nossa área de formação de base, a actividade de investigação que temos desenvolvido centra-se, essencialmente, nos domínios já referidos da Economia do Trabalho, da dos Recursos Humanos e, em menor medida, da Educação. Dessa forma, a aproximação de boa parte das nossas reflexões a áreas contíguas, ou próximas, de outros ramos da Ciência e, muito especialmente, da Sociologia da Educação e da das Organizações e do Trabalho, surge natural, até inevitável; não se faz, no entanto, de forma sistemática nem, naturalmente, com o grau de rigor científico e metodológico que lhe poderiam emprestar especialistas destas disciplinas.

Por outro lado, estão quase totalmente arredadas do Estudo linhas de abordagem que consideramos ser da maior importância para o aprofundamento da sua temática central, as quais muito beneficiariam também daqueles contributos científicos e, especialmente, dos da Sociologia da Educação. Referimo-nos, concretamente, à problemática da

equidade social e sua interação com os processos e modalidades de aprendizagem ao longo da vida, questão que, pela via das condições de acesso ao saber e ao conhecimento, faz a ponte para a abordagem dos problemas da exclusão/inclusão social, sem cuja consideração não pode hoje promover-se a plena cidadania nas sociedades democráticas.

Mas também as questões colocadas pela validação social de conhecimentos diferenciados quanto aos respectivos graus de formalização e, particularmente, a validação e certificação dos mesmos pelo ensino superior, vem colocando questões cuja consideração muito ganha com os contributos da visão sociológica, designadamente no que esta permite clarificar quanto aos valores, representações e comportamentos das diferentes instituições envolvidas.

E estes não constituem, senão, dois exemplos de entre os muitos possíveis.

No que respeita aos domínios científicos da Economia, e para além dos ramos referidos, também a Economia do Desenvolvimento e, mais recentemente, os estudos da Contabilidade do Crescimento, se vêm preocupando com problemáticas associadas à constituição e desenvolvimento dos processos educativos e à sua contribuição para o crescimento e o desenvolvimento económico. Trata-se, igualmente, de dois enfoques de abordagem muito férteis, com vasto acervo de produção científica e documental, inspiradora de políticas macro-económicas e ensaios de coordenação e articulação internacional, sob a égide, designadamente, de programas das Nações Unidas, da OCDE e do Banco Mundial.

A trave-mestra de tais análises e intervenções é constituída pela promoção do desenvolvimento da educação enquanto motor do

desenvolvimento económico e social, processo assente desde a base nas hipóteses macro-económicas das chamadas teorias do capital humano. Assim, induzindo o incremento da escolaridade acréscimos sucessivos da produtividade média do trabalho, os programas e políticas de desenvolvimento da educação constituem-se, então, como indutores de desenvolvimento pelo menos tão eficazes como as políticas de promoção do investimento físico. Em termos macro-sociais, e genericamente, trata-se de uma relação de causalidade ainda válida, especialmente quando os níveis de escolaridade e produtividade de partida são muito débeis.

No entanto, a conturbada relação educação-trabalho conhece hoje em dia, em domínios e segmentos específicos, contornos que facilmente contraditam aquela relação de causa-efeito; o que, se não diminui o papel da educação e formação como dinamizadoras dos processos de desenvolvimento, impõe, no entanto, a necessidade de se considerar a forma como as mesmas se articulam com outros processos económicos e institucionais que se revestem de importância crescente e decisiva.

As abordagens da Contabilidade do Crescimento mantêm-se mais pertinentes e bastante menos vulneráveis, já que, assentando embora em formalizações agregadas dos processos de desenvolvimento económico e social, fazem entretanto intervir, nos diferentes momentos das deduções, uma multiplicidade de variáveis explicativas de grande actualidade, como as relativas às dinâmicas tecnológicas, aos diferentes tipos e modalidades do conhecimento, entre outras, cuja influência sobre a produtividade e o crescimento do produto *per capita* se preocupam também em modelizar.

No entanto, quer as abordagens do Desenvolvimento Económico, quer as da Contabilidade do Crescimento, se mostravam, em nossa opinião, desadequadas ao enquadramento teórico deste Estudo, não obstante a

pertinência dos seus contributos: constituem, com efeito, enfoques macro-económicos, visando as sociedades como um todo e as repercussões que sobre as mesmas exercem os processos de formação e educação, não permitindo situar as trajectórias de constituição e recomposição dinâmica das qualificações e das competências ao longo dos ciclos de vida.

Ora são precisamente os ciclos de vida, pela forma como ao longo dos mesmos os indivíduos decidem, e se vêm condicionados nas suas decisões de educação e formação, os objectos de análise por excelência dos processos de formação e aprendizagem contínuas, temática central deste estudo. Por essa razão, privilegiámos no enquadramento teórico as contribuições que estudam os processos individuais de aprendizagem e constituição longitudinal de competências, na linha de ênfase proposta, aliás, pela Unidade Europeia EURYDICE (EURYDICE, 2000).

Como facilmente se deduz, estas diferentes abordagens não se excluem, antes se completam entre si, sendo fortemente aconselhável que a decisão em matéria de políticas educativas se apoie nas suas contribuições conjuntas.

1.2.- Metodologia de Análise

Não obstante existirem restrições temporais, considerou-se desde o início que seria interessante fazer reflectir no Estudo o estado da situação em Portugal no que respeita à intervenção do ensino superior nos processos de formação e aprendizagem em ciclo de vida. E, do mesmo modo, se mostrava pertinente o confronto com experiências afins, dinamizadas ou protagonizadas noutros países.

Por essa razão, a Parte II do Estudo reveste-se de uma natureza essencialmente prática, visando dar conta de tais experiências, embora no que respeita à caracterização da realidade portuguesa se tenha ficado aquém das intenções iniciais.

Correspondendo, então, ao enquadramento teórico proposto e desenvolvido na primeira Parte, a abordagem da situação em Portugal assentou numa metodologia de estudo de casos institucionais, cujas concepções e práticas efectivas em matéria de formação contínua se tomariam como ilustrativas.

A selecção das instituições objecto de estudo seguiu os critérios que se expõem no Capítulo 3. Mas devemos desde já referir que se colocou como primeira prioridade a garantia de que seriam considerados os três tipos de instituições mais directamente interessadas nestes processos – instituições da Rede Nacional do Ensino Superior, empresas e associações empresariais e ordens e outras associações profissionais.

Nesse sentido, foram concebidos e aplicados dois Inquéritos, assentes em questionários com um número relativamente reduzido de questões, quase todas de resposta fechada, como a seu tempo se dará conta. No entanto, a adesão aos mesmos mostrou-se muito diferenciada: assim, enquanto as organizações empresariais contactadas responderam na sua quase totalidade, apenas quatro das sete instituições universitárias e só uma das nove ordens entenderam aderir, ou tiveram disponibilidade para responder em tempo útil. A análise estatística dos resultados obtidos não pôde, portanto, praticamente ser realizada e o apuramento das conclusões faz-se, naturalmente, de forma muito mitigada e aconselhando a maior prudência.

Perante a adesão conseguida, questionamo-nos se não se teria afigurado preferível socorreremo-nos de outro tipo de abordagem, designadamente de entrevistas semi-directivas, eventualmente apoiadas por um guião previamente endereçado.

Mas a limitação mais significativa decorre do facto de não ter sido possível auscultar as opiniões dos ex-formandos, ou seja, dos primeiros e principais interessados nos processos em análise, o que apenas pode encontrar justificação nas restrições de natureza material que presidiram à elaboração do Estudo. Mesmo assim, entendemos ser de utilidade apresentar uma proposta de questionário que poderia servir de base a um tal Inquérito, nos termos de que damos conta no parágrafo 3.1.3.

Relativamente às experiências protagonizadas por instituições estrangeiras, procedeu-se fundamentalmente a uma consulta através da Internet, após consideração das principais referências obtidas junto de três instituições cujo papel neste domínio é da maior relevância – a Comissão Europeia, a European Round Table of Industrialists e a rede EUCEN.

Dado o volume de informação pertinente disponível *on-line*, relativamente não só à intervenção do ensino superior nos processos de formação contínua, mas também às inúmeras redes e parcerias inter-institucionais constituídas naquele âmbito, houve que seleccionar as experiências mais interessantes, quer porque mais directamente comparáveis com as nacionais, quer por se inserirem ou associarem em redes que também possuem extensões em Portugal. No entanto, disponibilizam-se em Anexo alguns outros endereços electrónicos cuja consulta revelou poderem ser merecedores de uma atenção particular, quando oportuno.

CAPÍTULO 2: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Mercê de múltiplas determinantes de natureza económica e social, as trajectórias de actividade individual desviam-se cada vez mais da sequência linear “aprendizagem/formação-emprego-reforma”. Aqueles mesmos determinantes contribuem igualmente, por outro lado, para reforçar a heterogeneidade de tais trajectórias: enquanto algumas, em cada vez menor número, continuam próximas daquela sequência-tipo, a maioria delas vai sendo crescentemente atravessada por períodos de interrupção de actividade, estes também de diversa etiologia, ou por reversibilidade sequencial das fases típicas daquele modelo linear tradicional.

Tais heterogeneidade e reversibilidade ao longo dos ciclos de vida individuais desaconselham as abordagens macro-económicas da constituição das qualificações e competências, quando o objectivo é a análise da aprendizagem ao longo da vida (LLL). Assim, considera-se preferível partir de microinformação, de base individual, para a posterior constituição de tipologias de trajectórias de qualificação, sua articulação com as estratégias empresariais e de formação, bem como com o enquadramento nos processos evolutivos, mais ou menos cíclicos, dos mercados de trabalho.

A situação ideal consiste no lançamento de inquéritos longitudinais individuais, com base nos quais, por razões e nos termos que teremos oportunidade de desenvolver, se possa proceder à caracterização dos percursos individuais.

A partir destas considerações, facilmente se constata que, apesar das decisões de formação contínua terem uma base de partida individual, nelas intervem uma multiplicidade de agentes e contextos, nos quais se destacam as empresas e as instituições de ensino e formação. Não pode, portanto, deixar de se considerar aprofundadamente a contribuição e interferência destes dois tipos de organizações quando se analisa a formação e aprendizagem ao longo da vida.

Também a questão da profissionalização se revela central neste domínio, sendo-o a vários títulos. Por um lado, o núcleo central de competências e conhecimentos necessários para o exercício do que habitualmente se designa por profissões¹ tem de ser certificado de forma a poder salvaguardar-se o rigor, a ética e a deontologia. De onde, o papel fundamental que devem desempenhar instituições como as ordens profissionais e outras entidades de certificação das competências profissionais. Por outro lado, não se exclui a intervenção directa que as ordens possam ter na promoção e organização de acções de formação ao longo da vida, designadamente no que tem a ver com a actualização das competências profissionais.

Os processos de constituição, renovação e certificação de competências em ciclo de vida constituem, de resto, cada vez mais objecto de preocupação por parte de organizações como a OCDE, nomeadamente no que tem a ver com a correspondência entre ganhos e nível de habilitações, por idades (curvas idade-ganhos) e com o cálculo das taxas de rentabilidade, privadas e sociais, da educação, visando em qualquer dos casos o confronto entre diferentes economias². Dada a estreita ligação

¹ E, mais modernamente, perfis profissionais.

² Ver, relativamente a qualquer daquelas questões, OCDE (1998).

entre estas análises e as abordagens teóricas que nos servem de referência, a elas tornaremos mais adiante.

2.1. Teorias dos Ciclos de Vida e Análise Longitudinal das Trajectórias de Actividade

Uma vez justificada a opção pela abordagem das formas de constituição dinâmica da qualificação, e inerente consideração das trajectórias individuais que lhe está subjacente, deter-nos-emos numa breve consideração dos seus aspectos teóricos mais relevantes.

2.1.1. Conceitos e hipóteses fundamentais

A análise das trajectórias de qualificação encontra o seu fundamento teórico em desenvolvimentos e versões críticas das teorias iniciais do capital humano e do ciclo de vida, elementos integrantes da escola neo-clássica da Economia do Trabalho.

Já na sua formulação inicial, não só nas contribuições fundadoras de G. Becker e J. Mincer, mas também no próprio processo de cálculo da análise custo-benefício, a noção de intertemporalidade estava subjacente ao enquadramento das estratégias e decisões individuais de “investimento em capital humano”. Com efeito, decorrem já das versões fortes das teorias acima referidas, conceitos-chave como o da projecção para todo o ciclo de vida activa da expectativa de um fluxo de rendimentos, regulares ou não, associados à sobre-educação, geralmente sob a forma de retoma ou conclusão de estudos anteriormente interrompidos; assim como desde o início ficaram claramente estabelecidos os contributos da experiência profissional, idade e antiguidade, em associação a um dado nível de

escolaridade inicial – o stock de capital escolar – para o reforço das competências, bem como os efeitos da contribuição conjunta destas variáveis sobre o comportamento da curva idade-ganhos³.

Qualquer destes tipos de abordagens enfermava, no entanto, e desde logo, de limitações cuja necessidade de ultrapassagem se constitui como uma inevitabilidade face às tendências evolutivas actuais dos mercados de trabalho e sua interacção com os ciclos de vida individuais: referimo-nos à não consideração, naquelas versões, das situações de interrupção e afastamento da actividade induzidas, nomeadamente, pela precariedade dos vínculos contratuais e pelo desemprego recorrente, aspectos cada vez mais presentes nas histórias de trabalho. Mas também nos reportamos ao facto de aquelas versões não permitirem diferenciar as empresas e os processos produtivos quanto à natureza e intensidade da experiência profissional que proporcionam aos trabalhadores.

É, inicialmente, a Ben-Porath, contribuição depois desenvolvida por Weiss, Y.⁴ e, mais recentemente, por autores como Bollens, J. e Nicaise, I. (1994) e van Loo, J., de Griep, A. e de Steur, M.⁵, entre outros, que ficamos a dever desenvolvimentos muito mais adequados à modelização das discontinuidades que actualmente caracterizam os ciclos de vida e se reflectem com impactes determinantes nas trajectórias de reforço da qualificação e de desqualificação; desenvolvimentos que, em alguns casos, fazem também intervir diferenciações na intensidade do contributo qualificativo das diferentes experiências profissionais em ciclo de vida.

³ Ver, por exemplo, Willis, R. J. (1986) e Card, D. (1995).

⁴ Vidé Weiss, Y. (1986).

⁵ Van Loo, J., de Griep, A. e de Steur, M. (versão *draft*, cedida pelos autores).

Adaptando aos nossos fins a contribuição de Y. Weiss, podemos escrever:

$$dK/dt = g_1 K_0 h(K_t) - \delta g_2(K_t) \dots\dots\dots (1),$$

traduzindo o primeiro termo a taxa de crescimento do stock de capital humano (K) ao longo do ciclo de vida. No segundo membro, representam-se pela primeira parcela os processos de acumulação de qualificações, tanto mais significativos quanto maior h, ou seja, a proporção do horário de trabalho afecta a experiência qualificante, sendo dado um stock inicial de capital humano, K_0 ; já a segunda parcela, se reporta às situações de desgaste das mesmas qualificações, intervenientes sempre que ocorram situações de desemprego e/ou inactividade, nas quais, não se verificando processos de compensação, a qualificação se depreciará à taxa δ .

Por sua vez, g_1 e g_2 são definidas nos seguintes termos:

$$g_1 K > 0, \quad g'_1 K < 0, \quad g_2(0) = 0 \quad \text{e} \quad g'_2 K > 0,$$

significando que a taxa de acumulação do capital humano varia positivamente com o capital previamente acumulado, nomeadamente sob a forma de habilitações escolares, mas a uma taxa decrescente e que, por sua vez, a taxa de obsolescência, dada por g_2 , é crescente no tempo.

Ou seja, aquelas funções traduzem o facto de o reforço de competências e a aquisição de novos conhecimentos virem a ser tanto mais intensos quanto mais forte for o conteúdo inicial em qualificações individuais, tornando-se o efeito da experiência profissional porventura menos significativo quando aquele conteúdo inicial for mais débil. E, por outro lado, representam também o processo de desqualificação pelo não exercício das competências e conhecimentos anteriormente constituídos,

processo que tenderá a intensificar-se quanto mais longo for o tempo de afastamento do exercício, por desemprego ou inactividade (parcela sem h).

Ora, ambos estes resultados se afiguram de particular importância para a análise dos processos de formação e aprendizagem ao longo da vida.

Por um lado, revelam-nos que os processos de aperfeiçoamento, actualização e, mesmo, reconversão de qualificações, sobretudo quando decorrentes do exercício profissional, se tornarão potencialmente mais bem sucedidos quanto mais sólidos os conhecimentos e competências de base. Mas, por outro lado, sublinham a extrema necessidade e importância dos programas de aprendizagem e formação contínua cobrirem convenientemente os períodos de desemprego e inactividade, para compensar o inevitável desgaste de competências associado ao não exercício.

Constituindo um avanço relativamente a contribuições anteriores, subsistem ainda, e no entanto, nestas abordagens limitações que é importante realçar.

Em primeiro lugar, nada permite deduzir que o contributo qualificante associado à experiência profissional em determinado posto de trabalho seja directamente proporcional a uma parcela, h, do horário de trabalho correspondente. Com efeito, tal não sucederá em processos de trabalho marcados pela rotina e ausência de inovação tecnológica e organizacional. Nesse sentido, torna-se necessário entrar em linha de conta com a complexidade dos conteúdos funcionais e sua diferenciação entre as várias empresas, postos e funções, aspectos que condicionarão fortemente a contribuição efectiva de cada um destes para a constituição da qualificação individual, através de experiências de trabalho mais ou menos enriquecedoras.

Ora um indicador mais adequado da riqueza relativa de tais experiências profissionais obter-se-á não como uma parcela, h, do horário de trabalho corrente, mas antes, e indirectamente, através do tempo necessário a cada trabalhador para adquirir as competências específicas necessárias ao desempenho em cada posto de trabalho, uma vez inserido no mesmo.

Por outro lado, é indispensável considerar também a influência da formação profissional, processo qualificante cuja intervenção marca cada vez mais as trajectórias de vida dos trabalhadores dos nossos dias. E levar em conta que aquela intervenção se manifesta sob duas formas significativas: por um lado, contribuindo para reforçar o efeito qualificante da experiência profissional e das habilitações literárias nas fases de actividade e emprego das trajectórias; intervindo, por outro, nos períodos de desemprego e inactividade no sentido de contribuir precisamente para compensar os efeitos do desgaste já referidos.

Também a consideração de que a educação formal intervem exclusivamente numa fase inicial das trajectórias de vida, se revela cada vez menos adequada à caracterização das decisões de qualificação que os indivíduos tomam nos nossos dias: com efeito, são cada vez mais frequentes as chamadas situações de reversibilidade das trajectórias⁶, correspondentes à possibilidade de se verificarem situações de retoma, incremento e actualização das habilitações literárias, em qualquer momento da trajectória de actividade posterior à inserção no mercado de trabalho. Quebram-se assim as lógicas tradicionais de sequência tida como linear e irreversível do tipo escolaridade-inserção profissional-emprego-reforma, já que os indivíduos têm consciência do contributo

positivo para a melhoria do seu estatuto ocupacional que pode estar associado à retoma de estudos e habilitações escolares eventualmente interrompidos antes da inserção no mercado de trabalho⁷.

Uma outra crítica de relevo que é apontada às teorias do capital humano, e à qual não escapam totalmente também as teorias do ciclo de vida, tem a ver com a ausência quase total, ou insuficiência de consideração, da influência qualificante exercida pela procura. Isto é, os indivíduos são considerados, se não soberanos, pelo menos quase autónomos, nas suas estratégias de reforço da qualificação ao longo da vida; no entanto, basta atender à formulação da equação (1), para se perceber como o papel da procura – empresas e mercado de trabalho – é decisivo e estruturante neste processo individual de tomada de decisão: por muito significativo que tenha sido o acervo de competências acumulado previamente à inserção e nos períodos de emprego, a intensidade da função g_2 , e inerente grau de obsolescência, em fases de desemprego e/ou inactividade, poderão ser mais do que suficientes para anular o esforço positivo introduzido pela parcela $g_1 K_0(K_t)$.

Do mesmo modo, nada permite garantir que os resultados dos processos de reforço da qualificação que os trabalhadores decidam empreender ao longo do ciclo de vida activa venham a ser suficientemente aproveitados nas suas práticas de trabalho, já que os conteúdos funcionais,

⁶ Chagas Lopes, M. (1999).

⁷ Aliás, no caso português tal expectativa parece ter toda a razão de ser já que, atendendo aos cálculos da OCDE, as taxas de rentabilidade da educação associadas à conclusão dos ensinos secundário e superior eram, em 1997, mais elevadas em Portugal do que em qualquer um dos outros países estudados (OECD, 1998). Ora resultando aquelas taxas da influência positiva conjunta que é exercida pela probabilidade de emprego e pela adequação do nível remuneratório, sendo dada a taxa de juro de mercado e, por outro lado, da influência negativa dos períodos de desemprego e inactividade recorrentes, é fácil deduzir que o mercado de trabalho português absorve (ainda...) proporcionalmente melhor do que os outros países analisados os portadores de diplomas dos ensinos secundário e superior.

níveis de responsabilidade e, inerentemente, os sistemas de incentivos empresariais se caracterizam, frequentemente, pela sub-utilização das qualificações individuais. E, o que é mais grave, é que muita desta sub-utilização ocorre mesmo quando a empresa co-financia e até promove a qualificação, nomeadamente sob a forma de formação profissional: não existindo, em muitos casos, uma estratégia empresarial de formação, os resultados das acções e programas de formação são frequentemente sub-aproveitados, não se verificando de todo a endogeneização dos resultados qualificantes nos conteúdos de trabalho e na organização empresarial, aspecto que discutirems mais adiante. Entretanto, consideremos a emergência de alguns dos principais factores indutores das necessidades de formação ao longo da vida.

2.1.2. Determinantes macro-económicos mais relevantes da educação ao longo da vida.

Como frequentemente sucede em outros ramos da Ciência com as correntes teóricas dominantes, também a economia neo-clássica revelou uma enorme capacidade de sobrevivência, mesmo quando o contexto e os factores críticos lhe começavam a mostrar-se adversos.

Assim, e no que tem a ver com a Economia do Trabalho, as teorias do capital humano e do ciclo de vida ainda hoje constituem importantes referenciais analíticos. Mas se mantêm tal estatuto, não pode deixar de ser porque, em grande medida, se foram mostrando capazes de rever as hipóteses fortes de partida, adaptando-se à evolução contextual.

Os grandes desafios aos postulados iniciais terão começado a desencadear-se com o primeiro choque petrolífero, ainda nos anos 70 do

século XX. Com a escassez e subsequente encarecimento da principal fonte energética, começaram por se ajustar os processos de produção no sentido da contenção dos inerentes custos; ora, sendo os equipamentos e parques tecnológicos daquele período fortemente marcados pela grande dimensão e pela indivisibilidade técnica, só os encargos salariais poderiam vir a ser reduzidos, e a sê-lo, de uma de duas formas possíveis:

- através da subremuneração das qualificações e das competências dos trabalhadores;
- reduzindo os períodos de utilização da mão-de-obra, de modo a fazê-los coincidir com os ciclos de produção e de produtividade.

Qualquer uma destas projecções significa revisões drásticas nas concepções iniciais de raiz neoclássica: a primeira, evidenciando a extinção da “regra de ouro” da igualdade entre remuneração e produtividade do trabalho; a segunda, e mais significativa do ponto de vista deste Estudo, introduzindo o fim do direito ao trabalho para toda a vida, com tanto maior correspondência em contratações a termo – e, conseqüentemente, em períodos de desemprego recorrente – quanto mais vigorosamente a legislação laboral dificultasse o recurso a despedimento.

A este tipo de ajustamento imediato, o modelo de desenvolvimento económico foi fazendo suceder estratégias diversificadas, visando soluções mais estáveis e temporalmente mais adequadas: a flexibilização de tecnologias e equipamentos e a pesquisa de fontes energéticas alternativas, contam-se entre os principais domínios de investigação que visavam ultrapassar as conseqüências das restrições impostas pela OPEP. Mais lentamente, as formas de organização e gestão do trabalho nas empresas se foram também adaptando, todos estes aspectos contribuindo cumulativamente para um aumento crescente da flexibilização produtiva e,

especialmente, das condições de utilização do trabalho, fosse qual fosse o seu nível de qualificação.

Caminhava-se, portanto, numa direcção oposta da que tinham postulado as teorias do capital humano quando defendiam, entre outros aspectos que à sobre-educação corresponderia, necessariamente, uma sobre-remuneração e, especialmente, uma estabilidade do emprego e das condições de trabalho, geradoras, por sua vez, de um fluxo regular de remunerações ao longo do ciclo de vida.

Mas com a flexibilização dos equipamentos e da tecnologia, seguida da das formas de organização do trabalho, novos dados vieram caracterizar os contextos de trabalho. De entre eles, destacam-se a diferenciação dos processos produtivos, cada vez mais sujeitos a formas específicas de flexibilidade e à incerteza quanto às oportunidades de emprego, incerteza em grande parte resultante daquela mesma diferenciação.

Assim, possuir sólidos conhecimentos de base e um vasto leque de competências e qualificações, constitui-se como um recurso cada vez menos útil se tal “capital humano” não for susceptível de conhecer diferentes afectações e recomposições. Adaptabilidade do trabalhador e mobilização das suas competências, em tempo útil, passam a constituir as palavras-chave da competitividade, enquanto que a aprendizagem e formação ao longo da vida se assumem como o veículo indispensável para tais resultados.

No entanto, e de forma quase paradoxal, ao mesmo tempo que a flexibilização contribui para diferenciar as condições de produção, vão-se liberalizando as trocas comerciais e os fluxos financeiros e de serviços à escala mundial, mercê das sucessivas desmobilizações pautais e tarifárias no seio do GATT e da OMC. Mesmo espaços económicos

tradicionalmente protegidos, e dos quais é emblemática a Comunidade Europeia desde a cláusula fundadora de “nação mais favorecida”, não escapam a este crescente processo de liberalização.

O peso crescente da terciarização e, mais recentemente, das tecnologias da informação e da comunicação, têm-se mostrado os grandes responsáveis pelo reforço desta tendência e contribuem para que o novo paradigma de competitividade se baseie, crescentemente, na circulação e apropriação da informação e do conhecimento em tempo útil.

Neste novo figurino da divisão internacional do trabalho, correm o risco de ficar para trás as sociedades menos capazes de mobilizar os conhecimentos e competências que, em cada momento e contexto, se revelem estratégicos, por mais competitivos.

Ora, em nossa opinião, não é possível, nem certamente desejável, que a formação inicial se componha de conteúdos a todo o momento recomponíveis; fundamental será, sim, que os seus planos de estudo dêem abertura para que as competências básicas de sua responsabilidade possam ser susceptíveis de articulação com as trajectórias de aprendizagem posteriores, em múltiplas direcções e domínios.

Portanto, também este contexto impõe a necessidade de formação ao longo da vida, como único instrumento capaz de promover, regularmente, a adaptabilidade das competências adquiridas.

Não deixam, no entanto, de se colocar desafios muito importantes do ponto de vista macro-social, sendo o primeiro introduzido, desde logo, pela necessidade de conceber um sistema de ensino adequado a estes novos contornos.

Com maior premência se coloca ainda a questão da equidade social, desde sempre convocada pelas análises da educação – sobretudo as de base sociológica – se bem que agora com exigências acrescidas. Com efeito, se o simples desenvolvimento das tecnologias da informação já colocava a questão da info-exclusão, é de crer que ela venha agora a ver-se reforçada, quando o principal factor de competitividade é o acesso ao conhecimento.

Como torná-lo, então, amplamente acessível de modo a que se promova uma efectiva igualdade de oportunidades em termos macro-sociais? Não sendo suficiente proporcionar generalizadamente o acesso aos suportes físicos que veiculam a informação e a comunicação, como evoluir no sentido de que esse acesso – naturalmente indispensável – se traduza em conhecimento e aprendizagem efectivos? E, talvez mais importante, como garantir que este “acesso virtuoso” se torne uma constante no exercício da actividade, após a profissionalização, precisamente quando se fazem sentir as pressões permanentes no sentido da actualização?

Trata-se de um conjunto de questões recorrentemente colocadas nas sociedades democráticas quando se equacionam as articulações entre novas formas de conhecimento e equidade social, e cujo alcance ultrapassa de longe o âmbito deste Estudo. A última delas reveste-se, no entanto, de particular importância para os objectivos que presidem a esta análise: com efeito, ela vem situar o papel que as instituições universitárias e as empresas, para além de outras organizações, são cada vez mais chamadas a desempenhar como fonte de aprendizagem e formação ao longo da vida.

2.1.3. Dinâmica tecnológica, formas de organização e estratégias empresariais

Para além da teia de factores de âmbito macro-económico que surgem como indutores da necessidade de formação ao longo da vida, há que considerar a influência de determinantes que têm a sua projecção essencialmente no domínio da empresa. Não sendo possível identificá-los exaustivamente, salientáremos dois que, tanto isoladamente como pela sua interacção, desempenham um papel de primordial influência nos processos de constituição dinâmica das qualificações – a inovação tecnológica e a mudança organizacional.

A inovação tecnológica, como processo caracterizador do funcionamento corrente das economias e sociedades, reforça e potencia as tendências para a flexibilidade dos processos produtivos, mercados e competências, a que atrás se aludiu, designadamente devido aos novos padrões que assume nos nossos dias.

Assim, quando em trabalho anterior nos propúnhamos traçar o perfil dos actuais ciclos tecnológicos, contrapondo-o ao das inovações fundamentais das “três décadas gloriosas” do século XX, salientávamos sobretudo duas características fundamentais:⁸

- a muito rápida obsolescência das actuais inovações, gerando ciclos tecnológicos sequenciais cada vez mais curtos;
- a grande relatividade espacio-temporal que igualmente os caracteriza, conducente a que coexistam soluções tecnológicas diferentes, para processos de produção idênticos, quando em economias, sectores e até mesmo empresas distintos.

Como a capacidade tecnológica caracteriza predominantemente as economias e sociedades mais fortes, uma tal heterogeneidade e rapidez de

⁸ Chagas Lopes, M. (1995).

inovação espelha-se em situações de fosso crescente entre aquelas economias e as tecnologicamente mais débeis, ou mesmo dependentes. Esta questão, muito associada às tendências evolutivas da “Economia Mundo” dos nossos dias, não cabe ser desenvolvida no contexto deste Estudo. No entanto, a seu respeito parece-nos pertinente deixar para reflexão o seguinte apontamento: relevando os sistemas de ensino e formação dos quadros de valores eminentemente nacionais, assim se gerará também uma separação crescente entre os espaços de produção de novas tecnologias – a “Economia Global”, no limite – e os de renovação de competências e conhecimentos, (ainda) essencialmente nacionais.

Nesse sentido, vêm-se desenvolvendo importantes redes e outras formas de parceria institucional, como as de que noutro ponto se dá conta, e que visam homogeneizar ou, pelo menos, fazer equivaler, tanto quanto possível, os conhecimentos de nível idêntico ministrados em diferentes países. “Educação sem fronteiras” é o lema, naturalmente ambicioso, que inspira redes deste tipo, como a EUROPASS, ou o Forum Europeu para a Transferência das Qualificações.⁹

Mas decorre imediatamente também que a *décalage* entre os resultados dos sistemas de ensino e formação e as necessidades em competências dos processos produtivos tem tendência a agravar-se de forma crescente, sobretudo se estes processos forem caracterizados por um mínimo de sofisticação e complexidade técnico-funcionais. Ou seja, se esta última condição se verificar, tenderão a acentuar-se as exigências dirigidas às funções de produção e renovação de competências por parte do tecido produtivo ou, no mínimo, dos seus segmentos dotados de maior dinamismo inovador.

E sendo assim, parece legítimo esperar-se uma articulação crescente entre aqueles dois campos – o da educação e formação e o das actividades empresariais, articulação que deverá ser considerada à luz dos dois seguintes planos de enfoque:

- o do diálogo, aquando do estabelecimento dos diagnósticos das necessidades em competências, nos momentos de concepção dos conteúdos e planos curriculares e, muito especialmente, no tocante aos processos de actualização de competências e conhecimentos;
- o da partilha de responsabilidades e actuação com vista ao próprio exercício da formação e da aprendizagem, constituindo-se cada vez mais a empresa quer como promotor e facilitador do conhecimento, quer como espaço de aprendizagem ela própria.

Relativamente ao primeiro destes aspectos, teremos ocasião de nos referir mais abertamente no ponto seguinte. Já a segunda questão nos merece alguma reflexão neste momento.

Considerando a informação estatística relativa à formação profissional, constata-se uma tendência geral para que a empresa ganhe cada vez mais protagonismo neste domínio. O mesmo resultado pode, de resto, verificar-se também no caso português, onde aquela tendência se reforça à medida que aumenta o escalão de dimensão das empresas, em termos de volume de negócios e de pessoal ao serviço¹⁰.

Este comportamento tendencial encontra justificação teórica em diferentes tipos de abordagens, quer de raiz neo-clássica, quer de inspiração keynesiana.

⁹ Ver Comissão das Comunidades Europeias (2000), op. cit.

¹⁰ DETEFP, (periódicos) Inquérito às Necessidades e aos Resultados da Formação Profissional.

De entre as primeiras, destacam-se as estratégias de cofinanciamento do capital humano e do salário de eficiência. Em ambas, a relação de perequação entre salário e produtividade marginal do trabalho, hipótese central das construções neo-clássicas, deixa de se ver obrigada à observância sistemática desde que a equivalência se verifique ao longo do ciclo de vida activa.

Assim, nas estratégias de co-investimento em formação, a empresa tenderá a sub-remunerar o trabalhador numa fase inicial de aprendizagem dos conhecimentos necessários ao processo produtivo da empresa. Uma vez concluído o programa de formação, e se o mesmo tiver sido adequadamente concebido, implementado e “internalizado”, a produtividade do trabalhador tenderá a aumentar; nesta fase, o comportamento tipo esperado consiste, então, num aumento de remuneração mais do que proporcional àquele aumento de produtividade, de modo a que, em termos cumulativos, se venha a compensar a fase inicial de remuneração abaixo da produtividade marginal.

Do ponto de vista do trabalhador, a estratégia de investimento é clara: ao custo de oportunidade em salário não recebido, na fase inicial, virá então a corresponder, após a formação, um excedente remuneratório pelo menos suficiente para compensar aquele custo. Mas também a constituição de competências (ou de “capital humano”) proporcionada pela acção de formação se afigura como um objectivo da própria estratégia de investimento, por vezes aquele que se coloca mesmo com maior prioridade.

O ganho que a empresa retira desta política de cofinanciamento é também óbvio: sendo a formação profissional concebida como parte integrante da estratégia empresarial – o que nem sempre sucede... – os seus

resultados promoverão no pessoal ao serviço as competências indispensáveis à prossecução daquela estratégia, muitas vezes inacessível por outras vias. Mas, uma vez constituídas estas competências, não cairá a empresa na “tentação” de continuar a prosseguir a anterior política de sub-remuneração, originando assim a não recuperação pelos trabalhadores das perdas iniciais?

Tal resultado não é, em princípio, expectável: ao fazê-lo, correrá o risco de se confrontar com decisões de abandono por parte dos ex-formandos, agora disponíveis para colocarem as competências assim constituídas ao serviço da concorrência; a recuperação do investimento feito pela empresa no programa de formação resultará, portanto, muito amputada. A formulação analítica desta estratégia de investimento em formação pode então escrever-se, para a situação de equilíbrio:

$$\int_t^{t+k} (y_t - w_t) = \int_{t+k}^T (w_t - y_t)$$

em que $t \rightarrow t+k$ representa o período de subremuneração, $t+k \rightarrow T$ o período de sobreremuneração, $y_t \rightarrow$ a produtividade marginal e $w_t \rightarrow$ o salário nominal.

O caso particular do salário de eficiência considera, também, o ciclo de vida activa. Mas a questão central agora é a da lei tendencial de evolução da produtividade individual: mesmo que a obsolescência técnica das competências dos trabalhadores não se mostre significativa ao longo do tempo¹¹, a obsolescência fisiológica tenderá necessariamente a aumentar com o desenrolar do ciclo de vida, com efeitos negativos sobre a produtividade marginal do trabalho. Como facilmente se conclui, também

aqui a formação ao longo da vida desempenha um papel fundamental, contribuindo para “refrescar” as competências e aptidões individuais. Como co-adjuvante e, sobretudo, com a intenção de aumentar a motivação do trabalhador, pode então justificar-se elevar o salário acima do nível da produtividade marginal dos trabalhadores menos jovens; trata-se, no fundo, de uma forma de compensação pela antiguidade e dedicação à empresa.

Combinando os desenvolvimentos anteriores, conclui-se que inovação tecnológica e obsolescência produtiva, interagindo entre si, justificarão necessidades acrescidas de formação recorrente ao longo da vida activa; e também que, dada a crescente incerteza e instabilidade dos contextos produtivos e dos ritmos de inovação, ambas as partes – empresas e agentes produtivos – tenderão a ganhar com a partilha dos custos e da responsabilidade da formação.

Consideremos agora as contribuições de pendor neo-keynesiano que mais pertinentes se revelam para o enquadramento teórico da formação ao longo da vida.

Entroncam elas no comportamento dinâmico da procura agregada de trabalho perante a existência de custos de ajustamento (*transaction costs*) e de tendências cíclicas do nível daquela procura.

Em ambiente de intensa inovação tecnológica, a pressão competitiva obriga a manter níveis elevados de competências actualizadas e permanentemente renovadas; no entanto, o recurso ao mercado externo de trabalho com vista ao apetrechamento em tais competências traz consigo custos tanto mais significativos quanto:

¹¹ O que tenderá a acontecer com maior probabilidade em contextos de produção de fraca intensidade e sofisticação tecnológicas.

- mais elevados forem os encargos com o recrutamento e, eventualmente, com os despedimentos dos trabalhadores excedentários (*transaction costs*);
- mais específicas à empresa, e aos seus processos produtivos, forem as competências requeridas, implicando esforços significativos de formação inicial dos novos recrutados;
- mais débeis e menos operacionais forem os conteúdos das formações escolares de base, no caso de os novos trabalhadores se encontrarem na transição para o primeiro emprego.

Todos estes aspectos se consubstanciarão em encargos adicionais, que a empresa terá tanto mais relutância em assumir quanto menos se prever um comportamento favorável da procura e dos mercados. Assim sendo, optar-se-á por promover a formação do pessoal ao serviço, o que significará reciclagem e reconversão nuns casos, aperfeiçoamento profissional, noutros, mas sempre se traduzirá num reforço da formação e aprendizagem ao longo da vida.

Como já se referiu, a empresa tenderá também a constituir-se como espaço de aprendizagem por excelência. Já assim sucede em modelos de formação, como o alemão, que desde há muito promovem a chamada formação em alternância, ou dual – em tais casos, a formação básica dos jovens desenvolve-se simultaneamente na escola e na empresa, ou centro de formação, sendo ministrados os conhecimentos teóricos por professores e promovendo os tutores a aprendizagem das competências profissionalizantes. Este sistema, que tem a grande vantagem de permitir que a formação inicial se desenrole em contexto real de trabalho, não se encontra, no entanto, suficientemente generalizado, e muito pouco se

aplica ainda à formação contínua, entre outras razões porque a organização dos processos de trabalho não se revela, frequentemente, compatível.

Esta restrição é particularmente significativa em contextos socio-económicos que, como o português, se caracterizam por um grande predomínio de empresas de pequena e média dimensão e em que a intervenção dos programas formativos se mostra frequentemente incompatível com o exercício regular da actividade produtiva.

Mas também, e em grande medida, devido à persistência de formas tradicionais de organização e gestão do trabalho, assentes em estruturas hierarquizadas e rígidas de tomada de decisões e de concepção das áreas funcionais. Por contraposição, são as formas de organização mais flexíveis dos processos de trabalho, como as que assentam nos grupos de projecto e nas equipas autónomas e semi-autónomas, por exemplo, os contextos mais propícios à formação em exercício e à aprendizagem ao longo da vida.

Como veremos no ponto seguinte, é toda uma nova concepção de empresa que se encontra por detrás destas modalidades mais favoráveis à aprendizagem em contexto de trabalho.

2.2. Fontes e modalidades de formação e aprendizagem ao longo da vida

Parece consensual que as estratégias de formação e aprendizagem ao longo da vida deverão preencher, no mínimo, um triplo objectivo – promover a empregabilidade (ou re-empregabilidade), contribuir para o desenvolvimento da cidadania e facilitar o incremento da produtividade empresarial.

Nesse sentido, não se estranha que a análise teórica anteriormente desenvolvida, e da qual decorre o interesse mútuo – da empresa e do trabalhador – no co-financiamento da formação e aprendizagem, se mantenha perfeitamente actual e se constate presidir à orientação estratégica das empresas com políticas de formação bem concebidas.

No entanto, não só empresas e trabalhadores deverão integrar os sistemas de formação e aprendizagem ao longo da vida.

Como é imediato, um papel central deve ser desempenhado pelas instituições de ensino, o que no caso do presente Estudo remete para a consideração da Rede de Instituições do Ensino Superior – Público e Privado, Ensino Universitário e Politécnico, Civil e Militar.

Mas visando-se uma abordagem que promova a crescente integração dos diferentes planos de aprendizagem – profissional, cultural, social... – mais instituições e organizações deverão ser consideradas, de molde a que a formação ao longo da vida se enquadre tendencial e progressivamente nas práticas das chamadas Comunidades Educativas. Assim, associações empresariais e ordens profissionais, por exemplo, constituem igualmente peças fundamentais neste sistema de aprendizagem, a construir necessariamente de forma muito progressiva.

Não podendo abranger-se neste Estudo toda a complexidade desta estrutura sistémica, nem se encontrando ainda a mesma dotada de suficiente operacionalidade, tanto em termos nacionais como europeus, atenderemos especialmente às questões colocadas ao nível do “trinómio”, por enquanto fundamental, integrado pelos indivíduos, instituições de ensino e tecido empresarial.

Acessoriamente, no entanto, poderão referir-se áreas problema, ou factores potenciadores, com origem em outros componentes do sistema, designadamente quando interfiram com aqueles três pilares fundamentais.

2.2.1. As empresas e as Comunidades Educativas

As empresas deparam-se frequentemente com dificuldades em levar a cabo programas de formação, mesmo que eles se afigurem indispensáveis à prossecução dos seus objectivos fundamentais.

Uma das razões para que tal suceda, reside na dificuldade frequentemente sentida na antecipação das necessidades de qualificações e competências, tanto mais sensível quanto difícil se revelar ser também a própria prospectiva dos objectivos estratégicos empresariais¹². A realização de diagnósticos permanentes de qualificações e de balanços de competências exige, com efeito, conhecimentos técnicos disponíveis nas organizações, ou, alternativamente, um apoio efectivo em assistência técnica e consultoria a prestar por parte de outras instituições, preferencialmente sob a forma de parceria. Assim, insiste-se cada vez mais no papel que os parceiros sociais deverão desempenhar neste contexto, devido à sua inserção privilegiada nos diferentes níveis de interesses que se entrecruzam nos processos de formação ao longo da vida.

Pretendendo-se garantir que os conhecimentos e competências individuais correspondam o mais possível às mutações profissionais, em termos tecnológicos mas também organizacionais, torna-se fundamental que os processos de formação e aprendizagem ocorram também, tanto

¹² Questão presente em diversos relatórios da C.E., como por exemplo GREF (1996) e de outras instituições suas consultoras como Nôtre Europe . Relativamente a Portugal ver, por exemplo, Ramos dos Santos, A. e outros, (1994).

quanto possível, em exercício, já que é difícil simular convenientemente, “em laboratório”, contextos de trabalho cada vez mais sofisticados.

Como consequência, nem todas as formas de organização dos processos de trabalho se mostram adequadas a tais processos de aprendizagem, sendo frequentes ainda as situações de não correspondência entre inovação tecnológica e inovação organizacional – o chamado “taylorismo informático”, caso de estudo clássico em Sociologia das Organizações, é disso um bom exemplo. Os contextos onde predominam formatos relativamente tradicionais dos organogramas de gestão empresarial, com muitos níveis hierárquicos de decisão e baixos conteúdos em habilitações formais, constituem em geral um obstáculo à aprendizagem em contexto de trabalho.

Quando o exercício da actividade implica importantes encargos com energia, equipamentos intermédios e tempo de trabalho qualificado, entre outros recursos, também não será de admitir que se multipliquem as manifestações empresariais de adesão espontânea a estas metodologias de formação. Parece, então, aconselhável que se proponham formas de incentivos e apoios às empresas que promovam tais programas de formação e aprendizagem: se ao “investimento em capital humano” há que vir a dar a mesma prioridade que a de que disfruta o investimento físico¹³, justo será que lhe sejam disponibilizados apoios idênticos, ou semelhantes, como parece inclinada a fazê-lo a Comissão Europeia.

Com efeito, estamos ainda longe da generalização do modelo das “organizações qualificantes” proposto por Th. Stahl¹⁴, onde o

¹³ Princípio seguido por organizações como a OCDE, ao calcularem, por exemplo, as Taxas Internas de Rentabilidade para um e outro daqueles investimentos.

¹⁴ Chagas Lopes, M.e Pinto, A. (1999).

desenvolvimento estratégico equivaleria à promoção da aprendizagem a todos os níveis da organização – individual, de grupo e global – e a antecipação e pró-atividade constituiriam normas e referenciais de funcionamento. Subsistindo ainda muitos exemplos de empresas regidas por modalidades de organização pós-taylorista e gestão compartimentada dos conteúdos de trabalho, necessário será que se concebam mecanismos de dinamização do tecido empresarial no sentido da disseminação e absorção das novas formas de organização e de aprendizagem ao longo da vida.

Ora, o conceito a que já se aludiu de Comunidades Educativas, cunhado pela Comissão Europeia e retomado sucessivamente nos seus relatórios sobre educação e formação¹⁵, parece responder bem a esta função de dinamização:

“A chave do sucesso residirá na construção de um sentido de responsabilidade partilhada relativamente à aprendizagem ao longo da vida entre todos os intervenientes – Estados-Membros; instituições europeias; parceiros sociais e mundo empresarial; autoridades regionais e locais; profissionais da educação e da formação; organizações, associações e grupos da sociedade civil; e, por último, mas não menos importante, os cidadãos (...)” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, op. cit. p. 5.)

Ao conceito “aprendizagem ao longo da vida” (*lifelong*), tende então a justapor-se o de “aprendizagem em todos os domínios da vida” (*lifewide*); embora de grande riqueza conceptual, a sua operacionalização resulta, inevitavelmente, mais difícil, porquanto é todo o tecido social – e

¹⁵ Pelo menos, desde (1996), cf. GREF, op. cit.

não, apenas, instituições de ensino e empresas – que se encontra agora envolvido.

Também os conteúdos formativos se mostram, por sua vez, crescentemente ambiciosos, ao pretender instituir-se políticas integradas, capazes de combinar objectivos sociais e culturais com os conhecimentos profissionais indispensáveis à empregabilidade em ciclo de vida. O objectivo de promoção da cidadania exige-o, sem dúvida; mas como se sublinha na citação do documento da Comissão Europeia, os cidadãos constituem um pilar indispensável, se não o fundamental, destes processos de aprendizagem; e, sendo assim, torna-se imprescindível captar a sua motivação.

2.2.2. Decisões individuais de aprendizagem e instituições de ensino superior

Os modelos de aprendizagem ao longo da vida deverão, então, ser cada vez mais virados para o utilizador; e esse desiderato deverá ser atingido por várias formas complementares:

- recorrendo às potencialidades das tecnologias da informação e da comunicação, de modo a que os conteúdos e ritmos de aprendizagem possam ser cada vez mais personalizados;
- promovendo o acesso a equipamentos sociais de apoio à família, de forma a que a frequência dos programas de formação – quando em horário pós-laboral – possa ser acessível, mesmo às mulheres, que, tradicionalmente, menos os frequentam;

- considerando incentivos especiais à aprendizagem ao longo da vida, como as contas de aprendizagem ou o balanço de competências, por exemplo;
- promovendo a aprendizagem a nível local, tanto em termos formais como informais, de modo a inseri-la nas estratégias de desenvolvimento endógeno e aproveitando e desenvolvendo para tal as potencialidades das comunidades locais;
- reconhecendo e certificando não só os conhecimentos formais, mas também os resultados das modalidades informais e não formais de aprendizagem.

Como teremos ocasião de ver, alguns dos exemplos mais bem sucedidos de redes e parcerias que promovem a aprendizagem ao longo da vida verificam a combinação de vários destes requisitos, ilustrando-os de forma bem significativa.

Em nossa opinião, é de sublinhar a pertinência do reconhecimento dos conhecimentos e habilitações não formais, sobretudo quando o tecido económico ainda se caracteriza, como entre nós, por idades médias relativamente elevadas do pessoal ao serviço, a par de níveis muito insuficientes de habilitações e qualificações de base, mas onde o peso do “aprender-fazendo” se impõe num número ainda muito significativo de trajetórias de actividade.

A combinação destas características mostra-se, com efeito, de grande persistência no tecido socio-económico português¹⁶, sendo relevante – embora menos significativa – também para as formações académicas de

¹⁶ Elas, revelaram-se, com efeito, determinantes em dois inquéritos longitudinais realizados, com propósitos de investigação, em dois momentos da realidade de emprego nacional distantes de cerca de 10-11 anos, como se pode ver em Chagas Lopes, M. (1989) e A.A.V.V. in OEFP (2000, op. cit).

nível superior. E como sublinha o texto da Comissão das Comunidades Europeias que temos vindo a seguir:

“(As pessoas....) não quererão investir tempo, esforço e dinheiro numa aprendizagem avançada se os conhecimentos, as aptidões e as competências que já adquiriram não forem reconhecidos de forma tangível, seja no plano pessoal ou profissional” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, op. cit. p. 5).

Ora o reconhecimento das competências adquiridas far-se-á, por um lado, através da endogeneização dos mesmos pela empresa – utilizando-as, desde logo, nos processos produtivos, mas dando-lhes também correspondência tanto em termos remuneratórios, como em possibilidades de carreira. A situação portuguesa, mais directamente apercebida através de exercícios de avaliação de programas de desenvolvimento de recursos humanos, a nível sectorial, é ainda relativamente parca em exemplos de boas práticas de endogeneização empresarial dos conhecimentos individuais, mais penalizadora, no entanto, relativamente às habilitações literárias do que quanto à formação profissional¹⁷.

Mas a crescente exigência de renovação e actualização permanentes de competências, torna premente a necessidade de que aquele reconhecimento e acreditação ocorram também no âmbito das instituições universitárias, relativamente aos que são chamados os “aprendentes não tradicionais” na iniciativa MIWEUL de que adiante se dará conta e a que também se refere, entre outros, um estudo recentemente desenvolvido pela Unidade Europeia EURYDICE (EURYDICE, 2000).

¹⁷ Avaliação parcelar do Sub-Programa 5 do PEDIP II, mas também A.A.V.V. in OEFP (2000), op. cit. (<http://oefp.iefp.pt>).

Pela sua própria natureza, a aprendizagem ao longo da vida, constituindo um *continuum*, não deverá assentar na segmentação e consequente sub-aproveitamento de conhecimentos sucessivamente adquiridos, muitos deles necessariamente de origem não formal e/ou informal.

Ora, habitualmente, não tem vindo a ser suficiente nem adequadamente valorizada esta aquisição de competências que ocorre fora das instituições de ensino, formal ou profissional; se outros exemplos mais próximos e recentes não fossem sendo sucessivamente desenvolvidos e divulgados, bastaria que pensássemos nas potencialidades do sistema NENKO, no Japão, também ele caso de estudo na Sociologia das Organizações e revelador das enormes potencialidades associadas à utilização dos saberes informais dos trabalhadores-senior no enquadramento produtivo e na monitorização técnica dos seus jovens colegas, geralmente portadores de habilitações escolares muito mais elevadas.

Entretanto, e seguindo ainda o “Memorando Sobre Aprendizagem ao Longo da Vida”, podemos ler:

“(....) A abertura dos estudos universitários a novos e mais vastos públicos não poderá ser conseguida se as próprias instituições de ensino não mudarem – não apenas a nível interno, mas também nas suas relações com outros “sistemas de aprendizagem”¹⁸. A visão de uma osmose gradual implica um duplo desafio: primeiramente, a consideração da complementaridade das aprendizagens formal, não formal e informal; e, em segundo lugar, o desenvolvimento de redes

¹⁸ Entre “, “, no original

abertas de oportunidades e o reconhecimento entre os três contextos de aprendizagem” (CE, 2000, op. cit. p. 11.)

Este recorte fala por si. Aliás, no mesmo sentido se pronunciava já a Carta Magna da Educação. Como nos encontraremos, em Portugal, relativamente à abertura das Instituições de Ensino Superior ao reconhecimento das competências não formais? Trata-se de aspecto que nos propusemos desenvolver na Parte II.

2.2.3. As tecnologias da informação e comunicação e a aprendizagem ao longo da vida

A necessidade de mobilizar os trabalhadores para a formação e aprendizagem ao longo (e ao largo...) da vida tende a socorrer-se muito das potencialidades das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Verificaremos que algumas das universidades estrangeiras cujos casos estudámos se encontram integradas em redes e parcerias que, sem o recurso àquelas tecnologias, não teria sido possível estabelecer. Mas também algumas instituições e organizações nacionais já são, igualmente, membros de tais redes e recorrem, como constataremos, àquelas novas tecnologias nas suas actividades correntes de formação.

Quais são, então, as potencialidades das TIC, designadamente quando a aprendizagem tem a ver com a actualização e/ou reconversão de conhecimentos de nível superior?

Em primeiro lugar, parece tornar-se cada vez mais consensual a ideia de que o aproveitamento das potencialidades daquelas tecnologias será tanto maior quanto mais natural e enriquecedor tenha sido o contributo das mesmas para a constituição das competências individuais, desde logo a

nível básico¹⁹. Mas significará isto que os indivíduos mais idosos e que fizeram a sua inserção no mercado de trabalho em períodos muito anteriores à integração das TIC nos *curricula* escolares de base, se encontrem necessariamente excluídos do acesso às suas potencialidades? É fácil demonstrar que não, desde que o sistema de aprendizagem apoiado nestas tecnologias cumpra um conjunto de requisitos mínimos, dos quais²⁰:

- disponha de professores e monitores suficientemente preparados para a sua manipulação do ponto de vista técnico e, muito especialmente, formados pedagogicamente para uma missão de novo tipo – menos expositiva e, necessariamente, mais interactuante e interveniente como catalizadora da pesquisa permanente;
- promova a integração interdisciplinar efectiva, de modo a que o “aprendente” não se confronte, como habitualmente, com a disponibilização de conhecimentos fragmentados, dificilmente susceptíveis de aprofundamento através das TIC;
- seja suficientemente aberto para conceber diferentes formas de acesso alternativas, quer em termos de formações e competências anteriormente constituídas, como também para considerar opções diferentes de actualização, especialização e/ou aprofundamento, consubstanciada em planos curriculares e gestão de tempos e espaços necessariamente mais flexíveis.

¹⁹ Ver, por exemplo, European Round Table of Industrialists (1995).

²⁰ Chagas Lopes, M. e Pinto, A. (1999) op. cit.

Sendo dados estes requisitos e garantindo ainda que o sistema conceba formas adequadas de avaliação destes processos de aprendizagem, apontam-se normalmente múltiplas potencialidades à sua aplicação, também aos níveis do ensino universitário e pós-graduado, em geral.

Em primeiro lugar, será em regra possível aos indivíduos aprenderem segundo ritmos e modelos mais adequados às suas possibilidades e opções, seguindo progressivamente programas de aprendizagem modular, eventualmente enquadráveis em períodos de tempo alternativos.

Uma segunda possibilidade, tem a ver com a oportunidade de opção pela linha ou área de aprofundamento considerada mais motivadora dentro do leque de possibilidades equivalentes proposto pela instituição, ou rede de instituições, do Ensino Superior. Em modelos de funcionamento mais sofisticados, e em que as Comunidades Educativas se afirmem ser uma realidade, a escolha de uma tal opção poderá, muito realisticamente, resultar do diálogo tripartido – indivíduo-universidade-empresa. Assim sucede já, por exemplo, com a indicação por parte de certas empresas de consultoria e auditoria dos programas de pós-graduação mais indicado para frequência por parte dos seus colaboradores, prevendo-se também nessa interacção os *timing* mais adequados para a frequência dos mesmos.

A modalidade de “ensino à distância” que as TIC proporcionam contribui ainda para diminuir substancialmente o *gap* entre as performances dos sistemas de ensino e formação de resultados mais débeis, e as exigências impostas por processos produtivos e contextos de trabalho de elevada sofisticação tecnológica e organizacional. Trata-se da forma de colmatar um dos *gap* resultantes da globalização, a que nos referíamos anteriormente.

“Aprender a aprender” e fazer da aprendizagem um processo de pesquisa constante, auto-motivado e pro-activo constitui, igualmente, um dos benefícios geralmente apontado como potencialidade das TIC. Entre muitos outros, naturalmente.

Um problema – pelo menos – se mantém ainda por resolver, e sem que se nos afigure existir uma proposta de solução realista e susceptível de implementação efectiva: referimo-nos a uma das formas de info-exclusão, frequente nos indivíduos mais idosos mesmo que altamente qualificados, e resultante precisamente do facto de não terem tido contacto com as tecnologias da informação e da comunicação na fase da sua formação inicial. Ou seja, a que resulta da inércia, ou mesmo bloqueio psicológico, relativamente à manipulação destas novas tecnologias. Interessará, pois, acompanhar as possíveis soluções que a formação ao longo da vida possa vir a apresentar também para este problema.

2.2.4. Os indicadores da aprendizagem ao longo da vida e os sistemas estatísticos nacionais

Todas as propostas, institucionais ou individuais, que consultámos para a elaboração deste Estudo parecem coincidir num ponto central – o indivíduo, com suas potencialidades e debilidades de qualificação, constitui o cerne da aquisição de competências ao longo do ciclo de vida. E isto porque, como se considerou já, é crescente a heterogeneidade dos contextos de trabalho, das soluções organizacionais, dos modos operatórios e, em consequência, dos programas de qualificações e competências, a que devem estar sujeitos os indivíduos face às suas diversificadas inserções produtivas.

E, sendo assim, também os dados e indicadores relativos aos progressos em matéria de formação e aprendizagem ao longo da vida deverão ser, essencialmente, centrados nos indivíduos.

Ora, os instrumentos disponíveis nos sistemas estatísticos nacionais não consideram, normalmente, esta dimensão individual nos seus apuramentos habituais. Por essa razão, as preocupações dos especialistas, designadamente em sede da Comissão Europeia, vêm-se centrando na consideração das formas mais viáveis para promover a adaptação daqueles instrumentos, de modo a poderem integrar coerentemente dados relativos às trajectórias individuais.

No que respeita ao caso português, colocam-se, essencialmente, dois tipos de problemas fundamentais:

- o primeiro, tem a ver com a referência temporal. Com efeito, os inquéritos estatísticos nacionais que respeitam ao emprego, actividade e formação, provêm de uma de três fontes possíveis: os Serviços de Emprego do IEF, o Departamento de Estatística do Ministério do Trabalho (DETEFP) e o INE, com as suas Estatísticas de Emprego, tendo como horizontes temporais de referência o mês, o ano e o trimestre, respectivamente. Só por estática comparada é possível obter uma evolução tendencial das principais variáveis retratadas e nunca uma verdadeira dinamização das mesmas;
- o segundo tipo de problemas respeita ao facto de aqueles inquéritos e fontes produzirem apenas resultados agregados – ao nível sectorial, regional, profissional... – estando vedada a divulgação de informação respeitante a casos isolados, ou dados individuais, designadamente por razões de segredo estatístico.

Qualquer uma destas questões parece aconselhar, como solução mais prudente, a realização de inquéritos longitudinais específicos, em vez de se tentar a adaptação dos instrumentos estatísticos existentes de molde a captarem marcos potencialmente relevantes das trajectórias individuais.

A solução mais frequente e menos grosseira, consiste na utilização dos dados constantes dos Quadros de Pessoal, disponibilizados anualmente pelo DETEFP: com base nos mesmos, é possível seguir as trajectórias de emprego de todos os indivíduos que constem sistematicamente daqueles Quadros, ao longo de um número significativo de anos sucessivos. E considerar, também, a evolução das suas habilitações literárias e dos tempos de permanência ou antiguidade nas várias empresas, variável normalmente tomada como *proxy* das sucessivas experiências profissionais.

No entanto, esta metodologia depara-se com limitações óbvias, como por várias vezes temos insistido. A primeira, respeita ao facto de apenas uma parte da população empregue se encontrar registada nos Quadros de Pessoal: com efeito, neles está omissa grande parte da população agrícola, a função pública e, em geral, todos os indivíduos contratados a termo certo que se não encontrem ao serviço da empresa no momento do preenchimento dos Quadros. Com a tendência crescente para o aumento deste tipo de contratação, sobretudo nas fases iniciais da actividade, corre-se actualmente o risco de perder o rasto a cerca de metade da população integrante do contingente de emprego no País.

O segundo inconveniente desta metodologia reside no facto de os Quadros de Pessoal serem completamente omissos relativamente à frequência de programas de formação, sejam eles de iniciativa individual

ou empresarial, mesmo quando tais aprendizagens têm lugar durante os períodos de prestação de serviços à empresa.

A terceira, mas não menos importante limitação, tem a ver com a ausência total de cobertura dos períodos de não-emprego, sejam eles de desemprego, inactividade, licenças sabáticas ou empregos temporários no estrangeiro. E, no entanto, boa parte da constituição e/ou do desgaste de competências, ou do “capital humano”, ocorre precisamente – e cada vez mais – durante tais períodos de transição entre ocupações, como decorre da formulação teórica desenvolvida em 2.1. e como temos vindo a constatar através de inquéritos específicos²¹.

Sendo assim, a nossa proposta de inquéritos longitudinais com vista à detecção de trajectórias individuais de aprendizagem ao longo da vida assenta na necessidade de consideração:

- dos percursos escolares prévios e dos níveis de qualificação (habilitações literárias e formação profissional) relativos à fase de inserção;
- da sucessão de empregos e ocupações ocorrida ao longo da vida activa, caracterizando-se cada um desses momentos não só pelo tipo de experiência profissional e possíveis acções de formação frequentadas, mas também do ponto de vista de eventuais processos de retoma, continuidade e actualização dos estudos e competências individuais; neste domínio, são particularmente relevantes para a análise a detecção de situações de “educação de 2ª oportunidade”, bem como de retoma de uma via de formação previamente

²¹ Muito especialmente, os resultados do inquérito conduzido como suporte ao estudo realizado para o OEFP, já referido.

interrompida e, ainda, de redefinição de opções de formação e aprendizagem;

- das fases de transição entre empregos, por razões de desemprego, inactividade, ou outras, cuidando de saber se durante as mesmas se desenvolveram estratégias individuais de educação e formação e, em caso afirmativo, de que tipo;

- das estratégias empresariais tendentes à endogeneização (ou não) do sucessivo esforço individual de constituição de competências, designadamente através de indicadores como os relativos ao grau de utilização dos conhecimentos dos ex-formandos, à complexidade dos postos e funções por estes sucessivamente ocupados e, especialmente, à melhoria dos estatutos remuneratórios e funcionais subsequentes.

Na Parte II, parágrafo 3.1.3, apresentamos uma proposta de inquérito longitudinal destinado a reconstituir os processos e estratégias individuais de aprendizagem ao longo da vida, aqui concebido para o caso específico das formações de nível superior.

Não cabendo nas restrições do presente Estudo o lançamento de um tal inquérito, deixa-se no entanto tal proposta, com vista a um eventual aprofundamento da análise em momento ulterior.

Já relativamente a outros dois pilares fundamentais dos sistemas de ensino e aprendizagem ao longo da vida, foi possível não só conceber mas também endereçar outros dois questionários – um, dirigido às Instituições de Ensino Superior e outro às Empresas, Associações Empresariais e Ordens Profissionais.

Dos resultados da aplicação de tais questionários daremos conta na Parte II, onde se procederá ainda à apresentação de casos de estudo mais relevantes a nível internacional.

Parte II – Estudos de Caso e Experiências Internacionais

Considerou-se importante que o presente Estudo levasse em conta a análise de situações concretas relativas ao envolvimento na formação contínua, tanto no que respeita às instituições de ensino superior, como ao mundo empresarial, como ainda a alguns organismos de representação profissional.

Nesse sentido, e tal como anteriormente foi referido, conceberam-se os dois Inquéritos – às instituições de ensino e ao tecido empresarial e ordens profissionais – nos termos em que seguidamente se dará conta. Tal equivale, no entanto, a considerar de forma algo restrita e limitativa os contornos da questão, já que a Comunidade Educativa que se constitui com vista às acções de formação contínua conta, como principal factor, com os directamente interessados, ou seja, os formandos.

Não havendo condições materiais nem disponibilidade de tempo para proceder à auscultação destes, e como já referimos, considerou-se mesmo assim pertinente incluir no Estudo uma proposta de metodologia de Inquérito a eles dirigida, susceptível de vir a ser aplicado quando, futuramente, for considerado oportuno.

Finalmente, entendeu-se ainda ser da maior pertinência mostrar, mesmo que em visão panorâmica, os principais contornos de experiências de formação contínua desenvolvidas internacionalmente, com especial ênfase para as que se enquadram no contexto europeu e, igualmente, para aquelas a que de alguma forma se encontram associadas algumas das instituições nacionais contactadas.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DE SUPORTE AO TRABALHO EMPÍRICO

Assentou-se numa metodologia que procede ao estudo de casos previamente identificados, no que respeita às instituições nacionais, e ao levantamento sistemático, via Internet, das instituições, redes e parcerias cuja primeira análise fizesse prever um maior enriquecimento do posterior cotejo com os casos nacionais estudados.

Assim, e no que respeita às Instituições do Ensino Superior em Portugal, o CNAVES propôs que fossem consultadas instituições representativas da Rede Nacional, Pública e Privada, obedecendo tanto quanto possível a critérios pertinentes de representatividade, como o da "geração" de origem da instituição, a sua inserção nos Ensino Politécnico ou Universitário, a sua natureza Civil ou Militar, o carácter público ou privado da sua gestão, entre outros.

Relativamente às instituições estrangeiras, a pesquisa electrónica foi guiada, em boa medida, por referências e sugestões constantes de documentos tidos como muito relevantes, tais como os disponibilizados pela European Round Table of Industrialists (ERT) ou os referenciados no Memorando da Comissão Europeia sobre Formação ao Longo da Vida (C.E., 2000, op.cit.). Mas também se pesquisaram sistematicamente endereços electrónicos conhecidos como representativos de redes e programas internacionais dos mais reputados neste domínio; como já adiantámos, as correspondentes referências encontram-se igualmente disponibilizadas em Anexo.

3.1. Concepção e aplicação dos questionários

3.1.1. Inquérito às Instituições de Ensino Superior sobre Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida (vidé Anexo 2)

Começa por ter de se referir que, dada a heterogeneidade das instituições em presença, o questionário de suporte a este inquérito teve de ser concebido em termos de conteúdos relativamente amplos; assim, as instituições respondentes eram convidadas a completar e/ou comentar as respostas, à partida propostas como fechadas, sempre que sentissem alguma dificuldade de adequação imediata.

Para além da Caracterização da Instituição – bloco I – o questionário era integrado por mais dois blocos de questões, os quais, sempre relativamente à formação contínua, consideravam:

- a organização, conteúdos, leccionação e modelo pedagógico dos Planos Curriculares, de licenciatura e pós-graduação; as metodologias seguidas para proceder ao diagnóstico e levantamento das necessidades de formação contínua; a existência e natureza nacional ou internacional das parcerias eventualmente estabelecidas no domínio da formação contínua (bloco II);
- as condições de acompanhamento eventual dos formandos, uma vez terminado cada programa de formação contínua e também a natureza do processo seguido para proceder à avaliação do desenvolvimento e resultados do mesmo (bloco III).

Como referimos, as questões eram de carácter fechado, na sua generalidade, embora considerassem sempre que oportuno espaço em aberto para comentários ou eventuais especificações.

Já dissemos ter sido reduzida a adesão a este Inquérito por parte das Instituições de Ensino Superior, do mesmo modo que também já adiantámos a possibilidade de a entrevista se ter mostrado, eventualmente, mais adequada. No entanto, como se terá ocasião de referir no ponto relativo à análise dos resultados, tornou-se mesmo assim possível chegar a algumas constatações de interesse e apontando para a necessidade de alguma reflexão mais aprofundada.

3.1.2. Inquérito às Empresas/Associações de Empresários, Grupos Económicos e Ordens Profissionais (ver Anexo 3)

A nota sobre a heterogeneidade dos destinatários tecida a propósito do Inquérito anterior seria aqui, de novo, pertinente. No entanto, dado o facto de as questões relativas à formação contínua serem mais facilmente sistematizáveis nestas organizações, não se tornava necessário proceder agora a uma estruturação idêntica.

Assim, o questionário de suporte a este Inquérito destinava-se a permitir desagregar, essencialmente, entre as organizações com e sem capacidade de promover autonomamente acções de formação contínua, designadamente através da actividade de centros de formação próprios. As questões propostas propunham-se permitir detectar as metodologias postas em prática para diagnosticar as necessidades de formação contínua, a existência e natureza das parcerias eventualmente estabelecidas (designadamente, com instituições universitárias nacionais e estrangeiras)

e os principais obstáculos e impedimentos a uma tal cooperação, os conteúdos programáticos, a concepção e organização pedagógica dos programas de formação contínua e, ainda, a forma de avaliação dos resultados daqueles programas.

Tal como no caso do questionário de suporte ao Inquérito às Instituições Universitárias, também aqui as questões eram todas de natureza fechada, com eventual possibilidade de especificação ou precisão das opções assinaláveis.

A adesão a este Inquérito mostrou-se bastante mais significativa do que a relativa ao anteriormente considerado, já que praticamente todas as organizações empresariais contactadas pelo CNAVES preencheram o questionário. No entanto, apenas uma das oito ordens profissionais entendeu pronunciar-se relativamente ao mesmo²², que lhes foi igualmente proposto; também neste caso, se considera que a metodologia de auscultação não se terá revelado a mais adequada.

No que respeita às ordens profissionais, e antes da obtenção das respostas ao questionário, tínhamos, entretanto, obtido alguma informação, disponível via Internet, e da qual se dará conta no ponto relativo a este tipo de consulta.

Os resultados relativos às organizações empresariais permitem, entretanto, detectar tendências que nos parecem bastante significativas, como se verá no ponto relativo à análise dos resultados.

²² Ou pôde fazê-lo em tempo útil para o *timing* do Estudo.

3.1.3. Proposta de Inquérito aos Ex-Formandos

A abordagem teórica que tivemos oportunidade de fazer na Parte I deste Estudo mostra a pertinência da consideração dos ciclos de vida na análise dinâmica da constituição das qualificações e competências individuais. Quando, como no presente caso, o objectivo se centra no estudo dos formatos e resultados da formação contínua, aquela metodologia impõe-se por maioria de razão.

Com efeito, terão de começar por se considerar os níveis de escolaridade e de habilitações adquiridos antes da entrada no mundo do trabalho, evoluindo depois para a identificação dos programas de formação, níveis de escolaridade e, até, resultados das experiências profissionais que vão sucessivamente pautando a vida activa. Mas como também se sublinhou, os ciclos de vida profissionais são cada vez mais descontínuos e marcados por inúmeras situações de instabilidade e até de reversão das trajectórias; como as actividades de formação contínua poderão, em princípio, ocorrer a qualquer momento, torna-se então necessário tomar em consideração estas diferentes fases dos ciclos de vida.

A forma mais adequada de proceder a um tal levantamento, baseia-se na concepção de inquéritos longitudinais e na sua aplicação a uma amostra representativa de indivíduos, neste caso os profissionais susceptíveis de serem objecto de programas de formação contínua. Em bom rigor, a par da amostra-base deverá constituir-se também uma amostra de controlo: integrada por indivíduos com perfis de qualificação e trajectórias de actividade idênticos mas que não tenham frequentado quaisquer acções de actualização ou *upgrading* das competências profissionais em intervalos de tempo homólogos e directamente comparáveis.

O questionário de suporte deverá, por sua vez, considerar dois tipos de momentos distintos:

- os que correspondem ao processo de escolarização na fase prévia ao primeiro emprego e, bem assim, os relativos a períodos significativamente prolongados de interrupção de actividade profissional que venham a ocorrer após a inserção laboral, devam-se os mesmos a situações de desemprego, inactividade, ou outras;
- os que representam as situações de actividade, emprego ou trabalho sucessivamente percorridas ao longo das trajectórias profissionais.

Esta distinção corresponde à desagregação dos ciclos de vida em períodos “vazios” de experiência profissional²³ e períodos em que aquela mesma experiência se faz sentir.

Sendo esta a forma mais rigorosa de permitir a medida dos efeitos líquidos dos correspondentes programas de formação contínua, raramente se aplica, no entanto. Com efeito, os inquéritos longitudinais em ciclo de vida constituem operações estatísticas extremamente morosas e muito exigentes em recursos logísticos e orçamentais, razão pela qual muitos sistemas estatísticos nacionais, como o português, os não realizam. Assim, torna-se frequentemente necessário, por exigências das actividades de investigação, conceber e aplicar inquéritos longitudinais específicos, tão representativos quanto possível das problemáticas em estudo, mas necessariamente de dimensão muito restrita²⁴.

²³ Nos quais, a não ter lugar uma estratégia individual de reforço de qualificações, apenas se verificaria a obsolescência do “capital humano” previamente adquirido, à taxa δ , segundo a proposta de Y. Weiss, já apresentada.

²⁴ A título de exemplo, e uma vez mais, considere-se A.A.V.V., in OEFP (2000) op. cit.

No entanto, na indisponibilidade destes meios estatísticos, torna-se mesmo assim possível, e aconselhável, proceder, por estática comparada, ao apuramento regular dos efeitos da formação contínua, recorrendo ao confronto dos resultados da auscultação periódica de diferentes *coortes* de formação profissional, inicial e contínua.

3.2. Análise de resultados

3.2.1.- Instituições de Ensino Superior

Relativamente a estas instituições, e como já se referiu, apenas se obtiveram quatro respostas, três correspondentes a universidades/institutos públicos e uma proveniente de uma instituição privada. Constituindo uma delas, nas suas próprias palavras, uma “universidade de ensino à distância cujos estudantes são trabalhadores, inseridos no mercado de trabalho (...) todos os cursos que a Universidade disponibiliza são de formação contínua”, torna-se necessário considerá-la na sua especificidade, o que dificulta ainda mais as comparações.

Assim, e no que respeita aos programas de Licenciatura, as respostas dividem-se muito quanto à existência de Planos Curriculares específicos para formação contínua – as duas instituições que respondem afirmativamente, referem que tais Planos seguem uma organização e conteúdos idênticos aos da formação inicial, apenas num dos casos se adoptando um modelo pedagógico próprio, com recurso sistemático às tecnologias da informação e da comunicação.

Já no que respeita à Pós-Graduação, e ao diagnóstico das necessidades de formação contínua a esse nível, as quatro instituições

referem os contactos com associações profissionais e com instituições estrangeiras, e três delas o contacto com ex-alunos, como meios de recurso predominantes. No entanto, apenas duas indicam o contacto com outras instituições universitárias nacionais e a relação com entidades do meio económico nacional com tal objectivo.

As quatro instituições estabelecem parcerias com instituições nacionais e/ou estrangeiras; relativamente a esta segunda possibilidade, apenas duas delas concretizam, no entanto, a natureza das mesmas, referindo a participação concreta em projectos e na realização de cursos. Destaca-se a situação da instituição privada, com uma muito diversificada participação em redes e parcerias europeias e americanas, bem como em projectos de cooperação envolvendo catorze instituições estrangeiras, sobretudo no domínio da mobilidade de discentes e professores.

A questão da validação de conhecimentos prévios admite, em três casos, a possibilidade de se certificarem, casuisticamente, conhecimentos resultantes da experiência profissional; mas não se especificam as condições nem as modalidades seguidas em tal validação.

Também só duas das instituições afirmam estabelecer Planos Curriculares específicos para o ensino pós-graduado em formação contínua, os quais se caracterizam por uma carga horária diferente. Para além deste aspecto, não se detectam outros elementos comuns às duas situações – se numa delas a especificidade reside na aplicação do sistema de unidades de crédito, a outra refere a adopção de um modelo pedagógico próprio, com lugar à intervenção de monitores profissionais e recurso ao ensino à distância, para além de uma diferente extensão da componente lectiva.

O resultado da auto-avaliação promovida pelos formandos constitui, no que reporta à avaliação da formação contínua pós-graduada, a única modalidade comum às quatro instituições. Três delas, indicam ainda como parâmetro relevante neste domínio o número de candidatos em sucessivas edições dos cursos.

Registe-se, a finalizar, a análise das Instituições de Ensino Superior, que nenhuma delas promove o acompanhamento (*follow up*) dos formandos após a formação.

3.2.2.- Grupos Económicos e Associações Empresariais

A primeira questão colocada a estas organizações, relativa às modalidades postas em prática para detectar as necessidades de formação contínua, apenas revela unanimidade de posições quanto ao recurso à auditoria interna para aquele efeito. O apoio de consultoria de empresas externas de formação e o confronto com resultados de auditorias em instituições congéneres constituem as segundas modalidades em ordem de importância. Apenas uma organização refere levar em conta os resultados da investigação universitária em matéria de inovação da qualificação.

Três das entidades parecem revelar-se relativamente bem capacitadas em termos de formação contínua, já que indicam dispor de um centro ou empresa de formação para tal vocacionado. A combinação de módulos de formação teórica e académica com experiência profissional específica constituirá, no entanto, a única modalidade comum ao funcionamento daqueles centros. Já a transmissão e aquisição de competências transversais se revela ser a segunda característica mais

apontada, enquanto que apenas um grupo empresarial afirma promover também a aprendizagem informal e em contexto de trabalho.

As relações destes centros de formação, quando existem, com as instituições universitárias portuguesas consistem, essencialmente, em cooperação na realização de seminários, conferências e sessões de trabalho e no recurso à actividade docente, só num dos casos estudados se traduzindo em colaboração na concepção de programas de formação.

A representação como parceiro nos órgãos consultivos das instituições de ensino superior apenas se verifica em dois casos e só no que respeita a instituições universitárias estrangeiras e programas internacionais de cooperação universidade-empresa. Em qualquer dos casos se recorre, no entanto, a programas de formação contínua promovidos por instituições de ensino superior nacionais, a par de estrangeiras.

Muito significativas nos parecem as respostas obtidas relativamente aos que foram apercebidos como principais obstáculos à cooperação com instituições universitárias nacionais no domínio da formação contínua: assim, as estruturas demasiado rígidas e exigentes em tempo dos *curricula* universitários, a par da referida pouca adaptação dos conteúdos dos mesmos às necessidades empresariais, constituem as percepções mais frequentes, seguidas em dois casos por aludidas dificuldades de diálogo institucional.

A utilização, directa ou indirecta, de indicadores de *performance*, constitui, por sua vez, o único critério de avaliação dos resultados da formação contínua que é comum às entidades que a praticam. Em dois casos, utilizam-se também testes de Qualidade do desempenho, mas só num se faz menção a um inquérito directo aos formandos.

Registe-se, a título de mera indicação, que a única Ordem Profissional de que obtivemos resposta refere articular a sua actividade com instituições nacionais de ensino superior em todas as modalidades de cooperação propostas, apesar de dispor de centro de formação próprio e de estar presente também em parcerias e redes internacionais. Não obstante, não deixa de assinalar os problemas financeiros como um dos principais obstáculos a tal cooperação.

3.2.3.- Visão de conjunto

Apresentamos seguidamente os mapas de resultados obtidos pelo lançamento dos dois Inquéritos.

A síntese possível não permite, senão, que destaquemos dois ou três traços que surgiram como mais pronunciados e que, eventualmente, poderão suscitar alguma reflexão. Salientaríamos, assim:

- o indício de que as relações universidade-empresa se caracterizarão ainda, entre nós, por uma relativa debilidade e incipiência, sobretudo no que tem a ver com os processos de diagnóstico de competências, concepção de programas de formação e representatividade cruzada nos órgãos de gestão e administração. Não deixa de ser de sublinhar o facto de, paralelamente, surgirem aparentemente mais facilitadas, e porventura mais apetecidas, as relações homólogas com instituições estrangeiras, por parte de ambos os tipos de entidades;
- os obstáculos assinalados como mais influentes daquela dificuldade de articulação e que parecem sugerir alguma falta de

conhecimento e abertura recíprocos, a par de uma relativa inflexibilidade nas concepções e metodologias de trabalho;

- a probabilidade de se estar perante estratégias ainda incompletas de formação contínua, porquanto amputadas no que respeita à recuperação e endogeneização sucessiva dos resultados obtidos: o não acompanhamento dos formandos após a realização dos programas de formação a isso conduz, precisamente porque assim se desperdiça informação preciosa para as avaliação *ex-post* e monitorização das subsequentes intervenções.

Inquérito às Instituições de Ensino Superior sobre a Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida

II – A Instituição e a Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida (Formação Contínua - FC)				
1. Ao nível das Licenciaturas:	IU1	IU2	IU3	IU4
1.1.- A Instituição dispõe de Planos Curriculares especiais para FC, aplicáveis, designadamente, a adultos com experiência profissional prévia:				
- Sim ----;	x	x		
- Não ----; passar à questão 2.			x	x
1.2.- Face à estrutura curricular das licenciaturas da formação inicial, tais Planos Curriculares da FC têm: (várias respostas possíveis)				
- organização e conteúdo idênticos ----;	x	x		
- funcionamento com base em Unidades de Crédito ----;		x		
- uma carga horária semanal diferente ----;	x			
- extensão diferente, em termos de número de trimestres, semestres e/ou anos lectivos ----;	x			
- Um modelo pedagógico próprio ----;		x		
- outras diferenças - Especificar: -----				
1.3.- No caso de a licenciatura em regime de FC seguir um modelo pedagógico próprio, o mesmo caracteriza-se por: (várias respostas possíveis)				
- maior recurso a tutores/monitores com experiência profissional em domínios relevantes ----;				
- uma estrutura de repartição diferente entre aulas teóricas e práticas ----;				
- maior possibilidade de contacto directo com situações idênticas ou próximas das do contexto de trabalho ----;				
- utilização mais intensiva das novas tecnologias de informação e comunicação ----;		x		
- ensino/aprendizagem à distância ----;				
- outras características - Especificar: -----				

2. Ao nível da Pós-Graduação (incluindo Mestrados)	IU1	IU2	IU3	IU4
2.1.- A Instituição aplica metodologias específicas de diagnóstico das necessidades de FC ao nível da				
- Sim ----;	x		x	x
- Não ----.		x		
2.2.- Para realizar tais diagnósticos, a Instituição socorre-se de: (várias respostas possíveis)				
- contactos com entidades do meio económico nacional ----;	x		x	
- estudos dos mercados de profissões e qualificações ----;				
- contactos com outras instituições universitárias nacionais ----;	x			
- contactos com instituições estrangeiras ----;	x		x	x

- informação obtida junto de associações profissionais ----;	X	X	X	X
- contacto com ex-alunos ----;		X	X	X
- outros meios - Especificar: -----.				
2.3.- A Instituição participa em parcerias com outras instituições, nacionais ou estrangeiras ?				
- Sim Quais:	x(1)	x(3)	x(5)	x(6)
- Não ----.				
2.4.- Para efeitos de selecção dos candidatos à Pós-Graduação em regime de FC, a Instituição: (várias respostas possíveis)				
- apenas reconhece e valida diplomas formais (ex. de licenciatura) ----;	X	X	X	
- certifica/valida casuisticamente uma experiência profissional prévia tida como relevante ----;	X	X		X
- outras situações- Especificar: -----				X
	IU1	IU2	IU3	IU4
2.5.- A Instituição estabelece Planos Curriculares específicos para a Pós-Graduação em FC?				
- Sim ----; Passar à questão 2.6.	X	X		
- Não ----.			X	X
2.6.- Tais diferenças têm a ver com: (várias respostas possíveis)				
- funcionamento com base em Unidades de Crédito ----;		X		
- carga horária semanal diferente ----;	X	X		
- diferente extensão em termos de trimestres, semestres e/ou anos lectivos	X			
- modelo pedagógico próprio ----;	X			
- outras diferenças - Especificar: -----	x(2)			

2.7. No caso de as componentes lectivas da Pós-Graduação em FC seguirem modelos pedagógicos próprios,	IU1	IU2	IU3	IU4
os mesmos caracterizam-se por: (várias respostas possíveis)				
maior recurso a tutores/monitores com experiência profissional em domínios				
- relevantes ----;	X			
- Diferente estrutura de repartição entre aulas teóricas e práticas ----;				
maior possibilidade de contacto com situações idênticas ou próximas das dos				
- contextos de trabalho ----;				
utilização mais intensiva das novas tecnologias de informação e				
- comunicação ----;	X			
- ensino/aprendizagem à distância ----;	X			
- outras características - Especificar: -----				
III - A Instituição e a Avaliação da FC				
1. Acompanhamento dos Formandos após a Formação				
A Instituição promove a observação e o acompanhamento dos formandos				
1.1. após a formação ?				
- Sim ----;				

- Não ---- Passar à questão 1.3.	x	x	x	x
1.2.-Através de: (várias respostas possíveis)				
- inquéritos aos ex-formandos ----;				
- entrevistas com responsáveis das empresas/instituições de inserção ----;				
- outras formas - Especificar: -----				
1.3.Avaliação da FC				
A Instituição elege como indicadores de resultados da FC: (várias respostas possíveis)				
- As taxas de (re)empregabilidade dos formandos ----;				
- a mobilidade profissional positiva (progressão na carreira) dos formandos ----;	x	x		
- o número de candidatos em sucessivas edições dos cursos ----;		x	x	x
- Os resultados da auto-avaliação promovida pelos formandos ----;	x	x	x	x
- outros - Especificar: -----		x(4)		

IU – Instituição Universitária - (1) IFEA e IDEFE

(2) A utilização de modelos distintos para o ensino presencial e o ensino à distância

(3) ICAA, ICAC, IPS, IPL, ISEL, ISCTE, UNL, UL, U. Poitiers, U. Nice, U.Sorbonne, UNEDM

(4) Actualização de conteúdos

(5) Universidade do Vale do Itajai, Brasil e Universidade de Joinville (Univille), Brasil

(6) Entre outras, Freie Universitat Berlin, Universität Wien, Hogeschool voor Economisch en Grafisch, Onderwijs (Gent), U. Católica Lovaina,

Institut A.Haulot, U. de Las Palmas, U. Alicante, U. Nancy 2, U. Thessaloniki, U. Macedónia, Hogeschool van Utrecht, IULM (Itália)

Inquérito às Associações de Empresários, Grupos Económicos e Empresas

1. Considerando a FC como um dos utensílios da gestão e planeamento estratégicos empresariais, indique as modalidades que considera mais adequadas para proceder à detecção das necessidades daquele tipo de formação: (várias respostas possíveis)	GE1	GE2	AE1	AE2	Ordem1
- auditoria interna das necessidades de requalificação/reconversão ----;	x	x	x	x	
- confronto com os resultados de auditorias em instituições congéneres, nacionais ou internacionais ----;		x		x	x
- resultados da investigação universitária corrente em matéria de inovação das qualificações ----;				x	
- indicações de fornecedores de material, equipamentos e tecnologia ---;					
- apoio de consultoria de empresas externas de formação ---;	x	x			
- outras modalidades - Especificar -----.	x(1)				

2. A instituição que representa, dispõe de centro/empresa de formação em cuja actividade a FC detenha um papel proeminente:					
- Sim ----;	X	X	X		X
- Não ----. Passar à questão 6.				X	
3. Nas suas actividades correntes, tal centro/empresa articula o seu trabalho com instituições universitárias portuguesas: (várias respostas possíveis)					
	x(2)				
- para a concepção conjunta de programas ou módulos de formação ----;	X	X			X
- para o recurso à actividade docente ----;	X		X		X
- para o acesso a salas, equipamentos e outras infraestruturas de ensino ----;					X
- para o reconhecimento e certificação da FC ----;					X
- para a realização de seminários, conferências e sessões de trabalho ----;	X	X	X		X
- outras situações - Especificar -----;					
- não articula ----.					

	GE1	GE2	AE1	AE2	Ordem1
4. Os programas de FC que o centro/empresa de formação desenvolve e aplica, caracterizam-se por: (várias respostas possíveis)					
combinação de módulos de formação teórica e académica com experiência/simulação profissional específica ----;	X	X	X		X
- formação integralmente realizada no posto de trabalho ou em exercício ----;					
formação baseada na transmissão e aquisição de competências transversais e relacionais - ----;	X	X			
ensino e orientação a cargo, simultaneamente, de professores universitários e de técnicos e quadros da empresa/instituição ----;	X				X
- aprendizagem essencialmente informal, em contexto de trabalho ----;		X			
- auto-formação, baseada no ensino aberto, ou à distância ----;		X			
- outras características - Especificar -----.					
5. O centro/empresa de formação está representado, enquanto parceiro de FC, no(s) órgão(s) consultivo(s) de: (várias respostas possíveis)					
- instituições universitárias portuguesas, públicas ou privadas ----;					X
- instituições universitárias estrangeiras ----;	X	X			
	GE1	GE2	AE1	AE2	Ordem1
- redes e programas internacionais de cooperação universidades-empresas ----;		X			X
- outras situações - Especifique -----					

6. A instituição que representa recorre aos programas de FC de instituições universitárias portuguesas, públicas ou privadas: e instituições universitárias nacionais na promoção da FC, têm a ver com: (várias respostas possíveis)					
- Não ----;			x(8)	X	
- Sim ----; De que tipo - especificar -----.	x(3)	x(6)			X
- E a programas de universidades estrangeiras ? Se SIM, especificar -----	x(4)	x(7)			

7. Do seu ponto de vista, os principais obstáculos que se levantam à cooperação entre empresas	GE1	GE2	AE1	AE2	Ordem1
E instituições universitárias nacionais na promoção da FC, têm a ver com: (várias respostas possíveis)					
dificuldades de por em prática programas de FC com a dupla componente vocacional e académica ----;		X		X	
estrutura demasiado rígida e exigente em tempo dos currícula universitários ---	X	X		X	
conteúdos do ensino universitário pouco adaptados às necessidades empresariais ----;	X		X	X	
problemas de financiamento ----;					X
dificuldades de diálogo institucional;	X		X		
outros obstáculos - Especificar -----					
8. A instituição que representa avalia os resultados da FC dos seus colaboradores: (várias respostas possíveis)					
através de indicadores de performance (v.g., incremento da produtividade individual, contribuição para as metas do grupo...) ----;	X	X	X		X
por meio de testes de Qualidade do desempenho ----;	X	X			
Em termos do impacto financeiro (indicadores de eficiência) dos programas de FC ----;	X				
outras formas - Especificar -----	x(5)				
não avalia ----.				X	

GE-Grupo Empresarial; AE – Associação Empresarial.

(1) Planeamento de carreira pelo próprio gestor, apoiado pela empresa

(2) Principalmente estrangeiras

(3) MBA's, outros mestrados, curso geral de gestão, programas de curta duração (2-3 dias)

(4) Senior Executive Programs e Advanced Management Programs

(5) Inquérito de satisfação dos formandos

(6) Universidade Católica

(7) INSEAD

(8) Recorre a docentes e Seminários

CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS

O desenvolvimento que a formação contínua enquadrada pelo ensino superior tem conhecido nos últimos anos é tão significativo que, ao fim de poucas consultas, nos deparamos com alguns milhares de endereços electrónicos de potencial interesse. Uma análise mais aprofundada do seu conteúdo reflecte, entretanto, uma grande disparidade de situações, algumas remetendo para experiências ou metodologias relativamente desinteressantes.

Como em qualquer processo de procura electrónica de informação, também aqui a pesquisa deve ser, portanto, previamente enquadrada, seja com base em documentos de actualidade que se refiram às boas práticas, seja através da produção, textual ou *on-line*, de instituições reputadas pela sua acção relevante nos domínios em apreço.

Assim, face à temática da formação contínua e do Ensino Superior, considerámos como pontos de partida para esta forma de pesquisa:

- a Comissão Europeia, através de um dos seus trabalhos mais recentes neste domínio – o “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida” (C.E., 2000 op. cit.), cuja orientação já enformou em boa medida o enquadramento teórico e conceptual inicialmente proposto e neste domínio constituiu fonte de obtenção de alguns dos endereços electrónicos mais relevantes;
- a European Round Table of Industrialists (ERT), instituição cujas reflexões já por nós tinham vindo a ser consideradas por diversas vezes, e particularmente vocacionada para o

estabelecimento e desenvolvimento de múltiplas parcerias entre os contextos empresarial e universitário, à escala europeia;

- a rede EUCEN (European Universities Continuing Education Network), responsável pela implementação e gestão de um conjunto muito significativo de parcerias entre instituições do ensino superior aderentes, entre outros, aos programas SOCRATES e LEONARDO DA VINCI. E dinamizadora de uma parcela muito importante da divulgação, reflexão, análise e troca de experiências que no contexto das instituições universitárias europeias se vem fazendo sobre formação contínua.

O facto de estas três grandes fontes constituírem os “pontos de entrada no sistema”, não significa, no entanto, que a consulta via Internet a elas se tenha restringido: apoiando-se nos princípios de funcionamento em rede, qualquer destas instituições de partida se mostrou providencial para a obtenção de inúmeros endereços electrónicos associados, os mais pertinentes dos quais surgem identificados na Bibliografia e documentados no Anexo 1.

Importa sublinhar que, constituindo organismos, entidades e instituições, com vocações tão distintas à partida, relativamente ao objectivo da formação contínua enquadrado pelo ensino superior chegaram já à constituição de um acervo extremamente rico e, ao mesmo tempo, operacional de princípios, conceitos e metodologias de trabalho, dos quais daremos conta, seguidamente, em linhas gerais.

4.1. Orientações Gerais em Matéria de Ensino Superior e Formação Contínua

Já em 1993, a European Round Table of Industrialists (ERT) sublinhava, num dos seus documentos:

“(…) The severest long-term risk to European Competitiveness (...) arises from the demotivation of individuals to invest in training (...)” (ERT, 1993, op. cit. p.2).

Este risco de falta de motivação dos europeus para a aprendizagem permanente era apresentado como tanto mais grave quanto as necessidades de reconversão do tecido empresarial europeu e da inerente adaptabilidade das competências dos trabalhadores se afirmavam como desafios cada vez mais prementes perante a globalização. E sublinhava-se também que a necessidade de refrescamento e *up-grading* dos conhecimentos era ainda mais imperiosa na Europa dado que “os cientistas e engenheiros europeus são, em média, 10 a 20 anos mais idosos que os seus concorrentes asiáticos” (ERT, 1989 op. cit. p. 4), o que colocava desde logo a necessidade de descobrir como manter útil e efectivo o contributo destes trabalhadores mais idosos.

Mas já então se insistia na necessidade de considerar a formação contínua em termos de abordagem suficientemente ampla e com suporte em rede de interacções de um conjunto de instituições interessadas, ou interessáveis, de entre os quais as escolas e as empresas. É o conceito de “redes de aprendizagem” que progressivamente se vai impondo, vindo a dar, posterior e sucessivamente, lugar aos de cadeia educativa e comunidade educativa, a que já fizemos referência.

Assim, a ERT enfatiza o papel destas cadeias e comunidades na passagem de um “modelo de ensino” para um “modelo de aprendizagem” (ERT 1997, op. cit.), na linha, aliás, do desenvolvimento conceptual protagonizado por instituições como a Comissão Europeia, ao longo dos anos noventa²⁵. E sublinha que a necessidade daquela transição radica na multiplicidade dos tempos, formas e modos de aprendizagem que, cada vez mais, se interpenetram ao longo dos ciclos de vida dos trabalhadores. A propósito desta rede de instituições, refere o documento:

“As universidades já não têm o monopólio do saber. As empresas privadas estão também desejosas de explorar (...) o mercado de formação. Vão as universidades colaborar com os organismos de formação, públicos ou privados, com as empresas de concepção de meios de difusão do saber (...) ou preferirão defrontar-se no mercado como seus concorrentes? O mundo académico ainda não identificou claramente a concorrência nestes domínios, nem decidiu quais os melhores parceiros potenciais (...)” (ERT, 1997, op. cit. p. 25, tradução nossa).

Uma nota de pessimismo neste domínio, acompanhada de propostas de ultrapassagem da situação por parte das universidades, pode também encontrar-se em EURYDICE 2000 (op. cit.).

Mas apesar do aparente pessimismo associado a esta opinião, quer nos documentos publicados, quer no endereço electrónico (<http://www.ert.be>), a ERT não deixa de se referir a exemplos representativos de boas práticas, como os relativos à rede EUROPACE 2000 (<http://www.europace.be>), à Universidad Oberta de Catalunya, ao

²⁵ Desenvolvimento bem patente, por exemplo, no “Livro Branco da Educação” e nos conteúdos produzidos no âmbito do Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida.

CONSORTIUM NETTUNO, ou ao University College, de Dublin, alguns dos quais serão objecto da nossa atenção mais detalhada noutro ponto.

E apresenta alguns dos factores que considera como principais responsáveis pelo bom êxito de iniciativas como as referidas: a presença de representantes empresariais nos corpos consultivos das universidades, designadamente para efeitos de concepção e actualização curricular; a constituição de corpos docentes mistos de professores e tutores com experiência prática profissional; o desenvolvimento de programas especialmente vocacionados para a actualização e desenvolvimento de competências em exercício e, tanto quanto possível, em contexto de trabalho; a possibilidade de a experiência profissional ser certificada de modo a constituir parte dos créditos necessários para o ingresso no sistema educativo... constituirão alguns dos mais importantes factores de reforço das relações entre as universidades e o mundo empresarial.

Ora, muitas destas opiniões são agora também partilhadas pela Comissão Europeia, como nos revela o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida. Aí se insiste na necessidade de se constituírem recursos e desenvolverem procedimentos conducentes à promoção de uma sociedade do conhecimento e da inclusão, de entre os quais se destaca a importância da promoção de oportunidades de aprendizagem efectiva, a todos os níveis, ao longo da vida, as quais se revestem, por sua vez, da capacidade de agir como motores de inclusão de indivíduos tendencialmente “dispensáveis” e “marginalizáveis” pela evolução tecnológica.

De entre as metodologias de suporte a tais objectivos enumeram-se, com efeito, procedimentos muito semelhantes aos das propostas empresariais, tais como:

- os tendentes ao reforço do reconhecimento das aprendizagens não formal e informal, fazendo acompanhar o conceito *life long* do de *life wide*, mais adequado à amplificação dos contextos da aprendizagem contínua;
- os que permitem desenvolver sistemas de aprendizagem orientados para o utilizador (CE, 2000, op. cit. p.15), designadamente através do recurso às novas tecnologias da informação e da comunicação e pondo a funcionar de forma efectiva as redes e comunidades de aprendizagem;
- os que contribuem para o reforço da aprendizagem em contexto de trabalho, através da intervenção articulada de professores e tutores e em domínios e contextos “tão próximo quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades (...)” (C.E., 2000, op. cit. p.21).

Também no mesmo Memorando surge explícita a orientação da Comissão Europeia relativamente ao suporte que as novas edições de programas comunitários, como o SOCRATES e o LEONARDO DA VINCI, deverão dar à promoção e desenvolvimento da formação ao longo da vida. Assim sendo, será de prever a continuidade e eventual desenvolvimento de iniciativas (muitas delas enquadradas por tais programas) que se têm revelado boas práticas na formação contínua ao nível do ensino superior e a que nos referiremos mais adiante.

A rede EUCEN (<http://www.eucen.org>) constituirá, porventura, uma das organizações mais emblemáticas relativamente à intervenção neste processo das instituições de ensino superior. Integrada por instituições de

dezanove países europeus²⁶, a EUCEN tem vindo a desenvolver um trabalho extremamente diversificado e da maior relevância, constituído pela concepção, elaboração e gestão de projectos transnacionais, fomento de espaços de debate periódicos, grupos de trabalho temáticos, organização de conferências, constituição de bases de dados, elaboração de manuais e numerosos documentos de trabalho.

Do ponto de vista do enquadramento comunitário, é essencialmente nos programas SOCRATES e LEONARDO que se insere a actividade da rede. Desde 1996, vem desenvolvendo o projecto THENUCE – Thematic Network in University Continuing Education, cuja reflexão durante o ano de 1999-2000 se desenvolveu essencialmente em torno das possibilidades de resposta das universidades às mudanças rápidas da sociedade europeia. O Forum de Peritos Europeus em Ensino Superior, realizado em Janeiro de 2000, contou com a presença de reitores, outros responsáveis das universidades europeias e também gestores de organizações económicas e grandes accionistas empresariais; e situou como principais temas de reflexão, entre outros, a diversidade de “aprendentes” nas universidades, as questões da validação e acreditação das competências profissionais e, ainda, a concepção de um modelo de planeamento estratégico da formação contínua de nível superior.

De entre as instituições universitárias pertencentes à rede EUCEN, contam-se a IESE da Universidade de Navarra, em Espanha, a Universitat Oberta de Catalunya, a Universidade de Ovunque, com o programa NETTUNO, a Michael Smurfit, do University College de Dublin, e entre muitas outras, as Faculdades de Economia e de Engenharia do Porto. As

²⁶ Das quais e em Portugal, a Universidade Aberta, a Universidade Autónoma de Lisboa, a Universidade Nova de Lisboa e as Universidades de Aveiro, do Algarve, do Minho e do Porto.

áreas de formação percorrem domínios tão variados como a gestão de empresas, o desenvolvimento pedagógico, de programas e tecnologias educativos, a qualidade e marketing, a logística, a saúde e higiene, as ciências sociais, o desenvolvimento pessoal, a engenharia química e a hidráulica.

Insistindo nos múltiplos papéis que as instituições de ensino superior deverão desempenhar nos nossos dias, a EUCEN destaca a intervenção na formação pós-profissional, através do estabelecimento de parcerias com organizações empresariais em áreas específicas. Tal como a ERT e a Comissão Europeia, também a EUCEN sublinha a necessidade de os conteúdos formativos se focalizarem e articularem mais directamente com os interesses das comunidades, se mostrarem mais adaptáveis à crescente diversidade de ‘aprendentes’, se basearem mais directamente na integração de conhecimentos académicos e profissionais, e, ainda, de se proporcionar o seu acesso a portadores de créditos profissionais certificáveis e não apenas aos detentores de diplomas convencionais.

Consideremos agora mais detalhadamente alguns dos casos de maior sucesso.

4.2. Exemplos de Boas Práticas

Neste ponto seguiremos uma metodologia de abordagem semelhante à do ponto anterior: começaremos por seleccionar alguns dos exemplos propostos pelo Memorando da Comissão Europeia, seguindo para a consideração de algumas das práticas empresariais evidenciadas pela ERT e detendo-nos, finalmente, em exemplos de metodologias desenvolvidas por instituições universitárias integrantes da EUCEN.

De entre os exemplos propostos pela Comissão Europeia, destacaremos:

- a iniciativa MIWEUL – Making it Work – European Universities and Life Long Learning. Desenvolvida no âmbito do projecto SOCRATES, propõe-se considerar o envolvimento de algumas instituições universitárias europeias nos programas e actividades de formação contínua. Visou, essencialmente, confrontar as diferentes metodologias de diagnóstico das necessidades de formação contínua, os principais obstáculos às parcerias universidades-empresas-autoridades locais e ainda reflectir sobre as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação neste domínio.

[Disponível em <http://www.europa-eu.int>];

- o Centre for Research and Learning in Regional Australia (CRLRA), associado à Universidade da Tasmânia, e essencialmente vocacionado para a formação contínua facilitadora do desenvolvimento comunitário em meio rural e contextos de relativo isolamento. Baseia-se no ensino à distância, veiculado por centros disseminados de aprendizagem aberta.

[Disponível em <http://www.crlra.aut./>];

- o projecto PLA (Prior Learning Assessment), do Mohawk College, no Canadá. Destacamos este exemplo pela forma como procede à certificação de conhecimentos profissionais e de experiências de trabalho tornando-os equivalentes a créditos de formação universitária. Aponta como principais vantagens desta metodologia a redução de tempos de aulas formais e de custos de

ensino e formação, ao mesmo tempo que mantém a universidade em permanente contacto com o mundo empresarial e da produção. Complementarmente, promove o efectivo desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, fomentando a formação ao longo da vida. Um dos principais requisitos que o candidato deve possuir é uma boa capacidade de gestão do seu portfolio, constituído por uma combinação de experiências de trabalho enriquecedoras e diferentes tipos de aprendizagem formal e informal. A certificação dos conhecimentos anteriormente adquiridos é feita simultaneamente por professores, tutores e especialistas em gestão de carreiras em ciclo de vida. Mas o projecto também promove formação ao nível dos próprios requisitos, designadamente em gestão de carreiras e perfis profissionais e desenvolvimento pessoal.

[Disponível em <http://www.mohawkc.on.ca>].

São numerosos os exemplos de boas práticas empresariais em matéria de formação contínua a nível superior apontados pela ERT; no entanto, parecem-nos particularmente significativos os seguintes:

- o Centro de Formação da Volkswagen (VW), cujo objectivo consiste na integração da formação especializada e técnica com conhecimentos e competências transversais. A aprendizagem baseia-se no trabalho de grupo, na orientação para o consumidor e na flexibilidade da formação, tanto ao nível da concepção, como na prática. A cooperação com as universidades é muito intensa e baseia-se no estabelecimento de parcerias através das quais a Volkswagen promove cursos em alternância com o trabalho na empresa: os professores universitários fazem formação na empresa em domínios como o do desenvolvimento pessoal, enquanto que nas

universidades se realizam seminários e *workshops* assegurados por técnicos com experiência profissional.

[Disponível em: <http://www.eucen.org>];

- o programa de formação contínua da NOKIA, que se propõe desenvolver *life skills*, contribuindo para criar um ambiente amigável à reflexão crítica e aberta. O desenvolvimento de parcerias com treze universidades chinesas, contribuiu para a constituição na China de uma rede já muito expressiva de *thinking clubs* universitários.

[Disponível em: <http://www.nokia.com>].

- a Daimler Chrysler C° promove um programa de formação que não cabe, propriamente, na acepção de formação contínua, já que se dirige exclusivamente a recém-licenciados. No entanto, constitui um bom exemplo de articulação universidade-empresa, uma vez que propõe aos “highly motivated and innovative college graduates” um projecto de formação em alternância, com oportunidades de formação em contexto de trabalho, a par de formação universitária, assistência técnica no planeamento e gestão da futura carreira e integração num projecto simultaneamente importante para a empresa e para o desenvolvimento de competências complementares do candidato.

[Disponível em: <http://career.daimlerchrysler.com/>]

- o programa de formação da Siemens, concebido em parceria com a NACUBO (National Assotiation of College and University Business Officeres), a Chicago University, que promove na Siemens

a formação dos seus funcionários no domínio de conservação de energia, e ainda a Duke University.

[Disponível em: <http://www.sbt.Siemens.com>].

Consideremos, agora, algumas das situações de maior sucesso na intervenção das instituições universitárias na formação contínua. De entre os exemplos propostos pela EUCEN, destacaremos os seguintes:

- o programa de formação contínua IESE, da Universidade de Navarra, que desenvolve duas vertentes prioritárias: o aperfeiçoamento e aprofundamento de conhecimentos profissionais, ao longo do ano académico, através de *business meetings*; sublinhe-se, no entanto, que nada nos faz supor que tais encontros se realizam em contexto de trabalho. Por outro lado, implementa o Programa de Educação Contínua, destinado a actualizar os conhecimentos dos profissionais face às exigências efectivas do actual mundo de trabalho, fazendo para tal intervir, para além dos professores do IESE, conferencistas provenientes do mundo empresarial e da administração pública.

[Disponível em: <http://iese.es/programs>]

- a Universitat Oberta de Catalunya, UOC, que desenvolve quase toda a sua actividade de formação contínua com recurso ao ensino à distância, apoiado nas potencialidades das novas tecnologias. Uma segunda marca de referência, tem a ver com o facto de os serviços de formação contínua que a UOC presta às empresas e outras instituições se basearem no princípio da “formação à medida”: a combinação destas metodologias permite às organizações beneficiárias de formação optarem por modelos mais

flexíveis e moduláveis no tempo, inseríveis assim nos processos de trabalho das organizações sem grandes bloqueios ou quebras de sequência; por outro lado, aos participantes são dadas condições para adoptarem e gerirem os seus próprios modelos de aprendizagem, em termos de ritmos de trabalho e horários, estando no entanto assegurada a articulação permanente “à rede”, para efeitos de interacção, participação temática e avaliação contínua. Registe-se ainda a grande diversidade de domínios abrangidos, que abarcam não só as áreas de estratégia, gestão e desenvolvimento económico e financeiro das empresas, como as de qualidade e marketing, as das novas tecnologias da informação e comunicação, a logística, a saúde, o desenvolvimento pessoal...

[Disponível em: <http://www.uoc.es/fcontinuada/>]

- também o programa NETTUNO, da universidade italiana de Ovunque, baseia a sua actividade de formação contínua em termos essencialmente de aprendizagem aberta e à distância, através de um serviço de tutoria *on-line* e de vídeo-aulas. A própria avaliação e certificação poderá, eventualmente, ser feita por recurso à tutoria telemática, em sistema de *chat* e *vídeo-chat*. De sublinhar que a possibilidade de aplicação tão intensiva destas metodologias de ensino à distância não será, neste caso, indiferente ao facto de o principal objectivo da formação contínua consistir na actualização e desenvolvimento de competências da função pública nos domínios da formação e programação informáticos e do desenvolvimento de sistemas operativos.

[Disponível em <http://www.nettuno.stm.it/sosa>]

- no University College de Dublin, mais precisamente na Michael Smurfit Graduate School of Business, funciona um MBA em gestão e administração de empresas com uma linha, extremamente interessante, vocacionada para a actualização de competências e conhecimentos dos gestores de empresas. Esta formação, recomendada pelo *Financial Times*, coloca aos potenciais candidatos a seguinte questão:

“Are you at a stage in your career where you feel a desire for career profession, seeking to join the ranks of senior management?....”. E apresenta a proposta “(...) working and learning together help to develop a set of managerial skills and knowledge which contribute to accelerate career development.”

De notar, no entanto, que esta formação exige uma importante componente presencial, a qual pode ser encurtada no caso de os candidatos possuírem uma experiência profissional prévia considerada válida; e, nesses casos, parte da formação pode desenvolver-se *on-line*. O apoio ao plano de gestão de carreiras constitui um domínio de especial preocupação e, portanto, um contexto privilegiado para se reforçar a articulação da Universidade com o mundo empresarial, onde se incluem grandes organizações internacionais como a IBM e a Arthur Andersen.

[Disponível em: <http://www.ucd.ie/rgsb/mba.htm>]

4.3. Informação On-Line sobre Ordens Profissionais em Portugal

À semelhança do que aconteceu com as instituições de ensino superior, empresas e associações empresariais e suas redes, também as

ordens profissionais foram por nós objecto de consulta electrónica, com vista a complementar ou colmatar informação obtida através do lançamento dos Inquéritos.

Se quase todas as ordens dispõem já de informação *on-line* e, por vezes até, de páginas electrónicas bastante completas, o certo é que poucas delas disponibilizam ainda informação sobre formação contínua. Do conjunto de ordens profissionais a quem o Inquérito tinha sido dirigido, e exceptuando a Ordem dos Médicos Veterinários que o preencheu, parece-nos relevante salientar a informação seguinte:

- a relativa à Ordem dos Biólogos (localizada em <http://www.ordembiologos.pt>), que refere promover actividades de actualização de conhecimentos, designadamente em domínios como os da Genética e Biologia Moleculares, do Ambiente e Património Biológico e do Apoio Visual no Ensino. Estas actividades destinam-se, prioritariamente, à actualização de conhecimentos dos professores dos ensinos básico e secundário, embora não se verifique qualquer referência quer aos métodos de formação, quer ao estabelecimento de eventuais parcerias com instituições do ensino superior;
- a que respeita à Ordem dos Médicos Dentistas, cujo endereço electrónico é <http://www.ordemmedicosdentistas.pt>. A informação facultada refere-se à promoção de actividades de formação contínua em diferentes domínios de especialidade e identifica ainda a existência de parcerias, designadamente com a Faculdade de Medicina Dentária da Universidade do Porto. Muito interessante nos pareceu o inquérito que esta Ordem tem em curso *on-line* sobre a pertinência de cursos de mestrado profissionalizantes em

Odontologia, cursos que se inseririam no âmbito do que parece viria a ser a primeira Universidade Virtual de Odontologia, mas sobre a qual não se disponibiliza, por ora, mais informação;

- a quem tem a ver com a Ordem dos Engenheiros, que refere ter sido criado em 1999 um Gabinete de Formação Contínua, com o objectivo de “(...) apoiar e desenvolver acções de formação que contribuam para a manutenção e desenvolvimento dos conhecimentos dos engenheiros durante a sua carreira profissional”, (in <http://www.ordeng.pt/-/gabinetes>). As principais actividades incluiriam, para além de formação em qualidade e gestão, por exemplo, a divulgação de acções de formação potencialmente interessantes, mesmo que promovidas por outras instituições de carácter externo. Ao contactarmos directamente o Secretariado da Ordem dos Engenheiros, foi-nos dito, no entanto, que as acções de formação contínua enquanto tal se encontram de momentos suspensas, em virtude de se encontrar em curso o estudo de um “Sistema de Acreditação da Formação Contínua de Acções”;

- a informação disponibilizada pela Ordem dos Arquitectos - Secção Regional Sul- refere-se a um conjunto de cursos e acções de formação contínua que esta associação estará a desenvolver em parceria com o American Institute of Architects. Certificadas pelo INOFOR, tais acções conferem créditos reconhecidos por associações profissionais congéneres, americanas, canadianas e inglesas, países onde a formação contínua de arquitectos constitui uma obrigatoriedade.

BIBLIOGRAFIA

- A.A.V.V., in OEFP (2000), *Mobilidade Sectorial, Profissional e Regional: Tendências Recentes e Perspectivas Futuras*, “Estudos e Análises” 28, OEFP, IEFPP, Lisboa.
- Bollens, J. e Nicaise, I. (1994), “The medium-term impact of vocational training on employment and unemployment duration”, 6th. EALE Annual Conference, September 22/25, Warsaw.
- Card, D. (1995), “Earnings, Schooling and Ability Revisited”, *Research in Labor Economics*, (Polacheck, S. W. ed.), vol. 14, JAI Press, New York.
- C.E. (2000), *Memorando Sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, Comissão Europeia, Bruxelas.
- Chagas Lopes, M. (1989), *Mobilidade Sócio-Ocupacional e Carreiras Profissionais: o caso português*, Tese de Doutoramento, ISEG, Lisboa.
- Chagas Lopes, M. (1995), *Estratégias de Qualificação e Metodologias de Avaliação*, Celta Editora, Oeiras.
- Chagas Lopes, M. e Pinto, A. (1999), *Competitividade, Aprendizagens e Soluções Pedagógicas*, Celta Editora, Oeiras.
- Chagas Lopes, M. (1999), *Condicionantes Estruturais e Processos de Decisão Sequencial nas Estratégias de Investimento em Capital Humano*, Lição Síntese para Provas de Agregação, ISEG, Lisboa.

- DETEFP/MTS (periódicos), *Inquérito às Necessidades de Formação Profissional e Inquérito aos Resultados da Formação Profissional*, MTS, Lisboa.
- E.R.T. (1989), *Education and European Competence*, The European Round Table of Industrialists, Brussels.
- E.R.T. (1993), *European Labour Markets. An Update on Perspectives and Requirements for Job Generation in the Second Half of the 1990s*, European Round Table of Industrialists, Brussels.
- E.R.T. (1995), *Education for Europeans – Towards the Learning Society*, The European Round Table of Industrialists, Brussels.
- E.R.T. (1997), *Investir dans la connaissance*, La Table Ronde Européenne des Industriels, Bruxelles.
- EURYDICE (2000), *Aprendizagem ao longo da vida: a contribuição dos sistemas educativos dos Estados-Membros da União Europeia*, Unidade Europeia EURYDICE, Bruxelas.
- GREF (1996), *Accomplir l'Europe par l'Éducation et la Formation*, Groupe de Recherche sur l'Éducation et la Formation de la Commission Européenne, Bruxelles.
- O.C.D.E. (1998), *Education at a Glance-OECD Indicators 1998*, OECD, Paris.
- Ramos dos Santos, A. e outros (1994), *As Empresas e a Dinâmica das Qualificações*, Colecção Estudos, IEFP, Lisboa.
- van Loo, J., de Griep, A. e de Steuer, M. (s.d.), “Skills Obsolescence: Causes and Cures”, versão *draft* cedida pelos autores.

- Weiss, Y. (1986), “The Determinants of Life Cycle Earnings: a Survey”, in *Handbook of Labour Economics* (Ashenfelter, O. and Layard, R. eds.), vol. I, Mac Graw Hill, London.
- Willis, R.J. (1986), “Wage Determinants: A Survey and Reinterpretation of Human Capital Earnings Functions”, (Ashenfelter, O. and Layard, R. eds.), op. cit.

ANEXO 1

Outras redes e instituições universitárias europeias relevantes em matéria de formação contínua no ensino superior

- EUROPACE (<http://www.europace.be>), à qual se encontra ligado o Instituto Superior Técnico da Universidade Técnica de Lisboa;
- INSEAD (<http://www.insead.fr>), que inclui algumas instituições bancárias portuguesas nos consórcios para formação de alta direcção na banca, uma das quais respondeu ao Inquérito.
- ENCODE (European Network for Communication Development in Business and Education), (<http://www.encode2001.com>), sediada na Universidade de Ostfold, na Noruega;
- DIPOLI (<http://www.dipoli.hut.fi>), da Helsinki University of Technology, vocacionada essencialmente para a telemática e as novas tecnologias da educação;
- Middlesex University (<http://www.lle.mdx.ac.uk/>), com programas de formação contínua dirigidos para o ensino nos níveis básico e secundário;
- IEFEG (<http://www.instituto-europeu.com>), membro da USDLA-United States Distance Learning Association, visando lançar o ensino multimedia essencialmente através da Internet, com

extensão a Portugal (através da FORMEDIA) e outros países europeus;

- Ecole Européenne de l'Environment (<http://www.unice.fr/lgga-/COMMET>), vocacionada para a gestão ambiental, gerida pela Universidade de Nice e pelo pólo tecnológico Sophia Antipolis;

- EURED (<http://www.boltzmann-inst.uni-klu.ac.at/>) associado ao Ludwig Boltzmann Institut, ao Banco Austríaco e ao Conselho Europeu, vocacionada para a educação para a paz, com extensões a mais oito países europeus e a Israel.

ANEXO 2

Inquérito às Instituições de Ensino Superior sobre a Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida

O Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES) tem em desenvolvimento o estudo “O Ensino Superior e a Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida”.

No âmbito do mesmo, procura conhecer-se o esforço e a prática desenvolvidos por diferentes Instituições do Ensino Superior, Público e Privado, no sentido da promoção daquelas modalidades de formação e aprendizagem.

Como forma expedita de acesso a um mínimo de informação relevante, e sem prejuízo da documentação complementar que essa Instituição entenda útil enviar ao CNAVES, propõe-se o preenchimento do Questionário seguinte.

QUESTIONÁRIO

I – Caracterização da Instituição:

1. Nome da Instituição:
2. Morada (ref. Órgãos de Gestão):
3. Contactos:

Telefone:

Fax:

e-mail:

4. Nome de pessoa a contactar para eventuais esclarecimentos:

II – A Instituição e a Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida (Formação Contínua – FC)

1. Ao nível das Licenciaturas:

1.1.- A Instituição dispõe de Planos Curriculares especiais para FC, aplicáveis, designadamente, a adultos com experiência profissional prévia:

- Sim ----;
- Não ----; passar à questão 2.

1.2.- Face à estrutura curricular das licenciaturas da formação inicial, tais Planos Curriculares da FC têm: (várias respostas possíveis)

- organização e conteúdo idênticos ----;
 - funcionamento com base em Unidades de Crédito ----;
 - uma carga horária semanal diferente ----;
 - extensão diferente, em termos de número de trimestres, semestres e/ou anos lectivos ----;
 - um modelo pedagógico próprio ----;
 - outras diferenças – Especificar: -----

-

1.3.- No caso de a licenciatura em regime de FC seguir um modelo pedagógico próprio, o mesmo caracteriza-se por: (várias respostas possíveis)

- maior recurso a tutores/monitores com experiência profissional em domínios relevantes ----;
 - uma estrutura de repartição diferente entre aulas teóricas e práticas ----;
 - maior possibilidade de contacto directo com situações idênticas ou próximas das do contexto de trabalho ----;
 - utilização mais intensiva das novas tecnologias de informação e comunicação ----;
 - ensino/aprendizagem à distância ----;
 - outras características – Especificar: -----

-

2. Ao nível da Pós-Graduação (incluindo Mestrados)

2.1.- A Instituição aplica metodologias específicas de diagnóstico das necessidades de FC ao nível da Pós-Graduação ?

- Sim ----;
- Não ----.

2.2.- Para realizar tais diagnósticos, a Instituição socorre-se de: (várias respostas possíveis)

- contactos com entidades do meio económico nacional ----;
- estudos dos mercados de profissões e qualificações ----;
- contactos com outras instituições universitárias nacionais ----;
- contactos com instituições estrangeiras ----;
- informação obtida junto de associações profissionais ----;

- contacto com ex-alunos ----;
- outros meios – Especificar: -----
--

2.3.- A Instituição participa em parcerias com outras instituições, nacionais ou estrangeiras ?

- Sim ----. Quais: -----
--
- Não ----.

2.4.- Para efeitos de selecção dos candidatos à Pós-Graduação em regime de FC, a Instituição: (várias respostas possíveis)

- apenas reconhece e valida diplomas formais (ex. de licenciatura) ----;
- certifica/valida casuisticamente uma experiência profissional prévia tida como relevante ----;
- outras situações- Especificar: -----

2.5.- A Instituição estabelece Planos Curriculares específicos para a Pós-Gradua-ção em FC?

- Sim ----; Passar à questão 2.6.
- Não ----.

2.6.- Tais diferenças têm a ver com: (várias respostas possíveis)

- funcionamento com base em Unidades de Crédito ----;
- carga horária semanal diferente ----;

- diferente extensão em termos de trimestres, semestres e/ou anos lectivos ----;
 - modelo pedagógico próprio ----;
 - outras diferenças – Especificar: -----

-

2.7. No caso de as componentes lectivas da Pós-Graduação em FC seguirem modelos pedagógicos próprios, os mesmos caracterizam-se por: (várias respostas possíveis)

- maior recurso a tutores/monitores com experiência profissional em domínios relevantes ----;
 - diferente estrutura de repartição entre aulas teóricas e práticas ----;
 - maior possibilidade de contacto com situações idênticas ou próximas das dos contextos de trabalho ----;
 - utilização mais intensiva das novas tecnologias de informação e comunicação ----;
 - ensino/aprendizagem à distância ----;
 - outras características – Especificar: -----

-

III – A Instituição e a Avaliação da FC

1. Acompanhamento dos Formandos após a Formação

1.1. A Instituição promove a observação e o acompanhamento dos formandos após a formação ?

- Sim ----;
- Não ---- Passar à questão 1.3.

1.2.-Através de: (várias respostas possíveis)

- inquéritos aos ex-formandos ----;
 - entrevistas com responsáveis das empresas/instituições de inserção ----;
 - outras formas – Especificar: -----

-

3. Avaliação da FC

A Instituição elege como indicadores de resultados da FC: (várias respostas possíveis)

- as taxas de (re)empregabilidade dos formandos ----;
- a mobilidade profissional positiva (progressão na carreira) dos formandos ----;
- o número de candidatos em sucessivas edições dos cursos ----;
- os resultados da auto-avaliação promovida pelos formandos --
--;
- outros – Especificar: -----
--

ANEXO 3

Inquérito às Associações de Empresários, Grupos Económicos e Empresas

Num contexto em que a incerteza e a dinâmica da mudança caracterizam cada vez mais o ambiente em que se inserem as empresas e os grupos económicos, a ‘função pessoal’ depara-se com novos desafios, entre eles a necessidade de formação ao longo da vida, ou formação contínua (FC).

Por outro lado, a multiplicidade de fontes de conhecimento e de metodologias de aprendizagem, conduz à necessidade de otimizar o resultado do funcionamento das redes que assim se constituem. Neste processo evolutivo, instituições como as universidades e o mundo empresarial, são chamadas a cooperar de forma crescente.

Ao promover o estudo “O Ensino Superior e a Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida”, o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES) tem como intenção considerar, entre outros aspectos, a existência e natureza de tais formas de cooperação. Nesse sentido, concebeu o Questionário seguinte, a fim de que o mesmo possa ser preenchido por um representante dessa instituição económica.

**A Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida (FC)
e a Estratégia Empresarial**

Questionário

1. Considerando a FC como um dos utensílios da gestão e planeamento estra-tégicos empresariais, indique as modalidades que considera mais adequadas para pro-ceder à detecção das necessidades daquele tipo de formação: (várias respostas possíveis)

- auditoria interna das necessidades de requalificação/reconversão ----;
- confronto com os resultados de auditorias em instituições congéneres, nacionais ou internacionais ----;
- resultados da investigação universitária corrente em matéria de inovação das qualificações ---;
- indicações de fornecedores de material, equipamentos e tecnologia ---;
- apoio de consultoria de empresas externas de formação ---;
- outras modalidades – Especificar -----
-----.

2. A instituição que representa, dispõe de centro/empresa de formação em cuja actividade a FC detenha um papel proeminente:

- Sim ----;

- Não ----. Passar à questão 6.

3. Nas suas actividades correntes, tal centro/empresa articula o seu trabalho com instituições universitárias portuguesas: (várias respostas possíveis)

- para a concepção conjunta de programas ou módulos de formação ----;**
- para o recurso à actividade docente ----;**
- para o acesso a salas, equipamentos e outras infraestruturas de ensino ----;**
- para o reconhecimento e certificação da FC ----;**
- para a realização de seminários, conferências e sessões de trabalho ----;**
- outras situações – Especificar -----
-----;**
- não articula ----.**

4. Os programas de FC que o centro/empresa de formação desenvolve e aplica, caracterizam-se por: (várias respostas possíveis)

- combinação de módulos de formação teórica e académica com experiência/simulação profissional específica ----;**
- formação integralmente realizada no posto de trabalho ou em exercício ----;**

- formação baseada na transmissão e aquisição de competências transversais e relacionais ----;
- ensino e orientação a cargo, simultaneamente, de professores universitários e de técnicos e quadros da empresa/instituição ----;
- aprendizagem essencialmente informal, em contexto de trabalho ----;
- auto-formação, baseada no ensino aberto, ou à distância ----;
- outras características – Especificar -----
-----.

5. O centro/empresa de formação está representado, enquanto parceiro de FC, no(s) órgão(s) consultivo(s) de: (várias respostas possíveis)

- instituições universitárias portuguesas, públicas ou privadas ---
-;
- instituições universitárias estrangeiras ----;
- redes e programas internacionais de cooperação universidades-empresas ----;
- outras situações – Especifique -----

6. A instituição que representa recorre aos programas de FC de instituições universitárias portuguesas, públicas ou privadas:

- Não ----;

- Sim ----; De que tipo – especificar -----
-----.

E a programas de universidades estrangeiras ? Se SIM,
especificar -----

7. Do seu ponto de vista, os principais obstáculos que se levantam à cooperação entre empresas e instituições universitárias nacionais na promoção da FC, têm a ver com: (várias respostas possíveis)

- dificuldades de pôr em prática programas de FC com a dupla componente vocacional e académica ----;

- estrutura demasiado rígida e exigente em tempo dos *curricula* universitários ---

- conteúdos do ensino universitário pouco adaptados às necessidades empresariais -----;

- problemas de financiamento ----;

- dificuldades de diálogo institucional;

- outros obstáculos – Especificar -----

8. A instituição que representa avalia os resultados da FC dos seus colaboradores: (várias respostas possíveis)

- através de indicadores de *performance* (v.g., incremento da produtividade individual, contribuição para as metas do grupo...) ----;
- por meio de testes de Qualidade do desempenho ----;
- em termos do impacto financeiro (indicadores de eficiência) dos programas de FC ----;
- outras formas – Especificar -----

- não avalia ----.

