

1. Aprendizagem ao longo da vida

- 1 - *O que fazer para que as pessoas, as famílias e as entidades empregadoras – de modo especial, os mais desfavorecidos, os adultos menos escolarizados e as PME – valorizem e invistam mais na educação e formação?*

Diria que as pessoas, isto é, os aprendentes (e candidatos a aprendentes) e as famílias valorizarão e investirão tanto mais na educação e formação quanto melhor forem capazes de perceber que esta conduzirá, de facto, que não apenas formalmente, a empregos razoavelmente remunerados, pessoalmente gratificantes e socialmente úteis. Ora, o que a experiência, directa ou indirecta, de cada qual (das pessoas e das famílias, justamente) vem mostrando desde há pelo menos três décadas, embora com variações nacionais, regionais, locais e sectoriais não de todo despiciendas, é que as relações entre educação e formação e emprego se têm enfraquecido cada vez mais. Começou por manifestar-se entre aqueles que tinham menos e pior educação e formação — o que, aliás, reforçou a ideia de que mais e melhor educação e formação resolveria o problema da (suposta) inadequação desta aos empregos disponíveis —, mas, hoje por hoje, atinge os titulares de diplomas do mais elevado nível e de todas as áreas de qualificação. Salvo excepções, já quase não se aspira a (e menos ainda se espera alcançar) um emprego na área e do nível de qualificação adquirido na educação e formação (com a consequente remuneração e estatuto); as expectativas limitam-se, as mais das vezes, a um emprego o menos precário possível. Nestas condições, que miríades de estudos e análises confirmam, o que fazer para que as pessoas e as famílias valorizem e invistam mais na educação e formação? Talvez, sem abandonar, longe disso, o objectivo da preparação para o emprego (ou da empregabilidade, em que se começou a falar a partir do momento em que escassearam os empregos), insistir tanto no da profissionalidade (a qualificação) como no da cidadania (a preparação para o desempenho de diversos papéis sociais em múltiplos contextos de vida). Seria então possível, de resto, ter em conta os dois sentidos

¹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

possíveis do investimento, quer o meramente financeiro quer o do tempo e energia necessários para alcançar tais objectivos. Tratar-se-ia, em suma, de oferecer a consabida educação e formação de espectro amplo, apropriada a todos os seus sucessivos níveis, mas que nem por isso deixaria de se ajustar à procura efectiva dos aprendentes e suas famílias. Sem ilusões, contudo, quanto à linearidade da relação educação e formação - emprego, que depende da quantidade e qualidade tanto daquela como da deste.

E as entidades empregadoras? No plano da retórica, não ousam, por certo, desvalorizar a educação e formação, que evidentemente também sabem (ou pressentem) que lhes é útil, em muitos casos mesmo indispensável ao seu desenvolvimento (ou à mera sobrevivência). Quanto ao investimento, porém, mesmo restringido ao investimento financeiro, directo e indirecto, cuida que a sua disponibilidade tende a restringir-se à educação e formação centrada nas suas necessidades mais imediatas, portanto, também tendencialmente, a de espectro reduzido, porventura nos antípodas da de espectro alargado a que antes se aludia. Estaremos perante a quadratura do círculo? Sem dúvida, a menos que as entidades empregadoras passem também elas a ser alvo, de um modo mais sistemático e intencional do que até ao presente (timidamente) o têm sido, de intervenções que explicitamente se proponham promover o seu investimento, no sentido de dedicar tempo e energia, além de dinheiro (investimento, que não despesa), à educação e formação quer dos seus trabalhadores quer de outros cidadãos da comunidade onde se inserem. Em tempos de precariedade de vínculos laborais, de emagrecimento de pessoal, de restrições financeiras, não custa convir que não será fácil. Todavia, essa seria a condição para as entidades empregadoras se assumirem como empresas (ou outras organizações) cidadãs e, até, ainda, qualificantes e aprendentes, o que, com certeza, daria pleno sentido, no seu quotidiano, à aprendizagem ao longo da vida e ao tão falado e tão pouco praticado aprender a aprender. Sem, além disso, *the last but not the least*, deixarem de se obrigar a remunerar decentemente os seus trabalhadores e assegurar uma estabilidade negociada de emprego, requisitos sem os quais não parecem ser imagináveis aprendizagens pertinentes e relevantes para o exercício profissional, numa acepção também ela ampla, as quais, por seu turno, se correlacionam com a produtividade conducente à almejada competitividade.

Será por aqui que avultarão as óbvias diferenças de dimensão das empresas, até ao caso-limite das PME ou mesmo das microempresas, que entre nós são particularmente numerosas e empregam a maior parte dos trabalhadores por conta de outrem. Diversamente de uma grande ou média empresa, uma PME não dispõe em geral de serviços de formação (nem, bastas vezes, sequer de pessoal) nem pode permitir-se “desviar” trabalhadores para tarefas outras que as de produção, portanto também não para acções de educação e formação no exterior, mesmo se de curta duração e, aliás, de qualidade (e utilidade) não raro controversa. Apesar do que legalmente se encontra estipulado — o que pode igualmente servir para mostrar que o problema excede em muito (sem tornar inútil) o legislável. Contudo, é na valorização e investimento (em ambos os sentidos já distinguidos) atribuíveis à educação e formação — sobretudo nos casos de PME de alta tecnologia, que desde há uns tantos anos emergiram entre nós e que são quase sempre geridas por (e, com alguma frequência, propriedade de) empreendedores mais jovens, quase sempre portadores de elevadas qualificações — que importaria apostar. De resto, a moda do empreendedorismo, que, ponto fraco, decorre também da dificuldade em encontrar emprego compatível com as suas aspirações e expectativas por parte de diplomados do ensino superior, politécnico e universitário, encontra aqui, ponto forte, o seu fundamento. Estas PME de alta tecnologia, que se confrontarão com constrangimentos semelhantes aos das PME arcaicas em termos de disponibilidade de recursos, financeiros e humanos, para externalizar a frequência de acções de educação e formação, poderão, porém, além de cooperar entre si (o que a competição entre elas porventura muitas vezes não consentirá), desde que suficientemente apoiadas, mediar intervenções junto de outras PME, inclusive no âmbito de subcontratações em que, muitas delas, se verão envolvidas. Por um lado, pressupõe-se aqui que serão sensíveis às necessidades de educação formação, que valorizam e investem em educação e formação; por outro lado, que, enquanto pares, poderão influenciar nesse sentido outras PME com menor sensibilidade.

Enfim, associar “os mais desfavorecidos, os adultos menos escolarizados e as PME” — e esta associação, explosiva, afigura-se-me relativamente frequente entre nós — constitui certamente o maior desafio quando se tomam por alvo da pergunta o que fazer para que valorizem e invistam mais na

educação e formação. Opino que não será exequível ser mais ambicioso do que intervir no sentido de preservar equilíbrios sociais, procurando, ao mesmo tempo, promover melhor qualidade de vida, para o que, presumivelmente, o mercado social de emprego constituirá resposta apropriada.

2 - Como melhorar os níveis de sucesso e a relevância da formação técnica e profissional dos jovens e dos adultos?

A melhoria dos níveis de sucesso e da relevância da formação técnica e profissional dos jovens e dos adultos exige, a meu ver, a generalização de práticas de alternância entre contextos de educação e formação (a escola, em sentido lato) e contextos de trabalho (as empresas e outras organizações e instituições). Julgo, mais, que tais práticas ganharão em ser institucionalizadas ao longo de todo o sistema de educação e formação, desde os primeiros anos da escolaridade até aos pós-doutoramentos, mas, evidentemente, de forma criteriosamente diferenciada. Por exemplo: uma coisa será organizar uma “visita de estudo” no âmbito do 1.º ou 2.º ciclo da escolaridade básica, para suscitar curiosidades e ajudar a tornar mais relevantes determinadas aprendizagens; outra propiciar a “observação do exercício de actividades profissionais” no 3.º ciclo do ensino básico, no termo do qual (9.º ano de escolaridade) os adolescentes são obrigados a fazer opções de educação e formação com repercussões, a curto, médio ou longo prazo, em futuras profissões, portanto, para sedimentar e antecipar consequências de tais opções; outra ainda realizar “experiências de trabalho” ou “estágios”, curriculares ou não, quando os objectivos da educação e formação sejam já profissionalmente qualificantes (ao nível do secundário como do superior).

Em rigor, nos exemplos antes referidos, trata-se, por certo, de diferentes modalidades de alternância. Como quer que seja, porém, qualquer “saída” da escola terá de envolver a comunidade educativa, ao nível do grupo-turma, de um ainda menor pequeno grupo ou até individualmente (dependerá dos objectivos específicos), deverá ser criteriosamente *preparada* (para analisar, discutir, clarificar, em suma, tais objectivos), *realizada* “fora da escola” (para a acompanhar, de maneira que não se torne apenas num divertimento, no limite num “passeio ao jardim zoológico”, mas sim numa ocasião de aprendizagens pertinentes) e, porventura o mais decisivo, *integrada* no curso das aprendizagens (para que ganhe relevância em função delas).

Simultaneamente, será igualmente crucial que o parceiro da alternância — o contexto de trabalho, num sentido muito amplo, não limitado às empresas nem à produção de bens — se disponibilize e mobilize para o desempenho de tal papel. Não bastará que o faça em termos genéricos, mas ainda, dependendo dos objectivos prosseguidos, que disponha de interlocutores qualificados para acompanhar muito de perto as (e inclusive intervir nas) actividades de aprendizagem que se desenrolam no contexto de trabalho em causa. Em certos casos, quando a alternância é mais “forte”, por exemplo nos estágios curriculares, mas nem só, esse interlocutor ganhará em se assumir como “tutor” ou “supervisor”, que cooperará com a escola desde a preparação da actividade de educação e formação em contexto de trabalho, acompanhará a sua realização e pode até participar na respectiva integração (apesar desta função caber as mais das vezes à escola).

Entre nós, existe já alguma experiência de “alternâncias”, no sistema de aprendizagem, em escolas profissionais, nos estágios curriculares de algum ensino superior, mas, a meu juízo, não só muito insuficientemente generalizada como ainda pouco trabalhada e reflectida nas suas condições e implicações. Todavia, seria também por aí, no meu entendimento, que se deveria caminhar para se conseguir sensibilizar a “sociedade civil” para um crescente envolvimento e co-responsabilização pelo desenvolvimento, com qualidade, da educação e formação em Portugal. De resto, começando pelos mais jovens, banalizar-se-ia aos poucos, provavelmente, uma cultura de “sociedade aprendente”, mesmo de “sociedade do conhecimento” (não apenas em palavras mas igualmente em actos), que propiciaria a resolução do persistente problema dos nossos cerca de dois milhões de adultos formalmente pouco escolarizados e qualificados. Na condição *sine qua non* de, na ideia de educação e formação, não “deixar cair” a educação nem reduzir a formação (profissional) à aquisição de meia dúzia de gestos profissionais.

3 - *Que dinâmicas de cooperação entre instituições com capacidade educativa podemos lançar ou reforçar, em cada comunidade, para proporcionar a todos melhor aprendizagem ao longo da vida?*

Na lógica do testemunho suscitado pela questão anterior, diria que algo se poderia ganhar se alargássemos o conceito de “instituição com capacidade educativa” a organizações (e instituições) cuja vocação primeira não é a de oferecer educação e formação. Tal alargamento não constitui, aliás, qualquer

novidade: decorre, justamente, da ideia de aprendizagem ao longo da vida e, conseqüentemente, para a tornar efectiva, da consideração, além das *aprendizagens formais* (ensino regular realizado em contexto escolar, mas que, como vimos, pode, e deve, compreender articulações com contextos de trabalho), as *aprendizagens não-formais* (no meu entendimento, que sei não recolher unanimidade, as realizadas fora do ensino regular, mas que ainda assim podem ser, e muitas vezes são, intencionais e sistemáticas) e as *aprendizagens informais* (que carecem dessas intencionalidade e sistematicidade).

Por uma vez – discordo frontalmente, e cuido que já antes, neste pequeno texto, o testemunhei, da “resposta-formação” que com demasiada frequência tende a ser dada como “remédio” para qualquer problema —, creio que as “dinâmicas de cooperação entre instituições com capacidade educativa [que] podemos lançar ou reforçar, em cada comunidade, para proporcionar a todos melhor aprendizagem ao longo da vida” consistem essencialmente na promoção da educação e formação dos respectivos agentes educativos, ou profissionais da educação e formação, professores, formadores, tutores, psicólogos, directores escolares e *tutti quanti* nela intervêm. Educação e formação inicial, prévia ao exercício da actividade profissional, mas ainda contínua, em serviço ou em exercício e, justamente, na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e de aprender a aprender.

Com efeito, sendo óbvio que as instituições com capacidade educativa de uma dada comunidade devem funcionar em rede, construindo respostas, ofertas locais para necessidades, procuras também localmente (e continuamente) identificadas, não me parece menos óbvio que o protagonismo, do lado da oferta, tem de ser assegurado por profissionais com qualificação apropriada, bastante e aberta a sucessivos desenvolvimentos. Apenas um exemplo: para intervir em educação e formação de adultos não se afiguram suficientes as competências pedagógicas que terão prestado as suas provas com jovens; é ainda indispensável apropriar-se de competências andragógicas, que permitirão lidar com os adultos que procuram educação e formação e dela poderão excluir-se por não verem valorizados os saberes de que são portadores.

Num outro plano, o funcionamento em rede, a cooperação no desenho de respostas de educação e formação, a partilha de soluções pressupõem um conhecimento recíproco das instituições, sem dúvida, mas também

dos respectivos profissionais, o que tende a ser facilitado quando a sua profissionalidade é em alguma medida comum. E pode sê-lo, desde que as políticas públicas de formação de profissionais de educação e formação perfilhem tal estratégia e a operacionalizem consequentemente.

4 - *Que formação para os novos empregos? Como melhorar a preparação dos jovens para a iniciativa, o empreendimento e a inovação?*

Cuido que ninguém sabe, especificamente, quais sejam os perfis dos “novos empregos” (tão misteriosos, aliás, como a “nova economia”). E, ainda que se soubesse, o mais provável seria que, quando se desse por concluída a definição de tais perfis e a educação e formação dos respectivos profissionais, o que exige tempo, sobretudo esta, eles (e ela) se tivessem entretanto tornado obsoletos. Se assim for — e tanto a área da educação e formação quanto a do trabalho e emprego, incluindo os empregadores, se acordam em que sim —, mais valerá que o investimento (nos dois sentidos antes aludidos) se dirija para a educação e formação de espectro amplo, já referida, com base em “conhecimentos, aptidões e competências” (uso, *ipsis verbis*, a terminologia constante da Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida apresentada pela Comissão, datada de Bruxelas, 5 de Setembro de 2006, versão em Português) capazes de responder diferenciadamente, em termos de níveis de qualificação como de áreas profissionais e de sectores de actividade, às exigências de empregos de perfil incerto e em rápida mutação.

A “preparação dos jovens para a iniciativa, o empreendimento e a inovação”, por seu turno, mas semelhantemente, volta a ser um resultado esperável de uma sólida educação e formação de espectro alargado, a qual, se puder incluir, como se deixou anotado, formas apropriadas de alternância com contextos de trabalho, estimulará a emergência da iniciativa, do empreendimento e da inovação, assim o tecido socioeconómico e cultural o consintam e valorizem. Não creio que, desta vez, seja matéria para as políticas públicas, mas para a sociedade civil, por mais que tais políticas, bastante fora de tempo, valha a verdade, evoquem a “Teoria do Capital Humano”, no pressuposto de que “a educação e formação rende”, porque se retribui com “bons empregos”, que, como sabemos, não há nem se antevê como poderá haver nas nossas sociedades globalizadas e de risco

(sobretudo numa sociedade semiperiférica como a nossa, onde a sociedade civil é frágil e o mundo empresarial não se tem mostrado capaz da missão “destruidora e criativa” de outros capitalismos, melhor, destrói muito mas cria pouco).

Essa evocação, todavia, permitirá compreender o aparecimento do modismo mais recente, o empreendedorismo, em parte *Ersatz* da empregabilidade, mas sempre como resposta ao persistente problema da ausência de empregos convencionais (os empregos por conta de outrém, estáveis, em grandes organizações, com perspectivas de carreira), entretanto desaparecidos, talvez para sempre. Compreende-se também o apelo à “iniciativa” e à “inovação”, certamente individuais (e competitivos), muito conformes, e bem, aos valores, apreciáveis, da economia de mercado, para os quais a educação e formação deve preparar. Os “novos empregos” serão, muito provavelmente, não convencionais, logo por conta própria (o indivíduo que cria o seu próprio emprego), precários (dependentes da evolução do negócio), em micro-organizações (a do próprio) e sem perspectivas de carreira profissional (a não ser a que o indivíduo se constrói). A educação e formação, como aqui se tem entendido, pode e deve preparar para tal futuro, porventura irrecusável e fortemente congruente com a evolução previsível das nossas economias de mercado; não seria pior, digo eu, que não se confundisse e acabasse por promover também, ou só, uma “sociedade de mercado”, esta seguramente incongruente com as finalidades de tal educação e formação.

Observação final

Decorre, ousou afirmar, do meu testemunho: um Debate Nacional sobre Educação é uma boa coisa, em que muito me apraz participar. Todavia, hoje como sempre, as questões da educação e formação encontram-se incontornavelmente imersas nas da sociedade global, são questões societais. O máximo a que poderemos aspirar, julgo eu, é que o Debate modere as expectativas quanto aos contributos da educação e formação, mesmo das suas políticas públicas, e, sobretudo, torne inequívoca a indispensabilidade e urgência de as equacionar, e desejavelmente contribuir para resolver, no âmbito, mais vasto, das políticas sociais e económicas.

Como vamos melhorar a educação nos próximos anos, tendo em vista construir um Portugal mais moderno e mais justo?

Ana Luísa de Oliveira Pires¹

O que fazer para que as pessoas, as famílias e as entidades empregadoras – de modo especial, os mais desfavorecidos, os adultos menos escolarizados e as PME – valorizem e invistam mais na educação e formação?

A reflexão que apresentamos no Debate Nacional sobre Educação é desenvolvida na perspectiva da Educação/Formação de adultos. Consideramos que a questão de saber como é que os adultos, principalmente os mais desfavorecidos e os menos escolarizados – bem como as empresas – podem valorizar e investir mais na educação e formação é uma questão crucial, principalmente se pensada no âmbito de um paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida. Desta forma, torna-se essencial pensar a educação e a formação para além dos espaços-tempos formais/institucionais e dos quadros conceptuais com que tradicionalmente se tem vindo a pensar a acção educativa.

A valorização e o investimento em Educação/Formação, quer seja considerada na perspectiva pessoal, familiar ou profissional, depende, em primeira instância, do sentido que tem para os sujeitos que a realizam, dos contributos directos ou indirectos que traz a quem a realiza e/ou dela beneficia – tanto ao nível individual e local, como ao nível societal e global –, e ainda do reconhecimento pessoal, social, profissional e institucional daí resultantes.

Assim sendo, é fundamental pensar a Educação/Formação de adultos a partir de uma reflexão aprofundada, para a qual procuramos contribuir com algumas pistas de questionamento:

- . Qual é o sentido que a Educação/Formação tem para as pessoas, famílias, entidades empregadoras?
- . De que forma são valorizados os projectos pessoais, profissionais e educativos na construção de trajectórias formativas?

¹ Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED, FCT/UNL)

- . No âmbito de um paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida, como é que o sistema educativo formal (em sentido lato) e as empresas (enquanto contextos de trabalho) reconhecem e valorizam as aprendizagens não-formais e informais que os adultos vão construindo experiencialmente? Até que ponto estas aprendizagens experienciais se constituem como base para a construção de novos saberes e competências?
- . Como é que as entidades empregadoras reconhecem a Educação/Formação realizada pelos seus trabalhadores do ponto de vista da gestão de recursos humanos (evolução na carreira, salários, outros benefícios,...)? E as aprendizagens não-formais e informais que vão sendo construídas em contextos de trabalho?
- . Como é que têm vindo a evoluir as representações e as estratégias de formação nas empresas, bem como as funções e o papel do formador?
- . Até que ponto se encontram reunidas as condições necessárias para que os adultos possam conciliar as actividades de educação e de formação com os tempos familiares e profissionais?
- . Quais são os incentivos financeiros existentes que permitem apoiar os adultos em actividades de educação e de formação? Como é feita a sua divulgação?
- . Qual é o contributo da Educação/Formação na vida pessoal, familiar ou profissional? Tanto em termos materiais (a nível económico, manutenção do emprego, evolução na carreira, mobilidade no mercado de trabalho,...) como imateriais (ao nível identitário, epistémico, pessoal, ...)?
- . Como é que as políticas de Educação/Formação de adultos e a sua implementação ao nível das práticas educativas têm sido monitoradas e avaliadas?
- . Até que ponto os sistemas de Educação/Formação – excessivamente rígidos e fechados –, e as formas tradicionais de organização do trabalho – modelos burocráticos e tayloristas – se encontram preparados para evoluir?

- . Como é que tem sido pensada e concebida a formação de professores/formadores, outros intervenientes nos processos formativos, actores chave de qualquer mudança educativa?

Estas questões incidem em aspectos que, apesar de relevantes, constituem apenas um dos olhares possíveis a partir do qual procuramos compreender as actuais problemáticas da Educação/Formação de adultos. Se considerarmos que as actuais mudanças sociais, profissionais, económicas e culturais exigem a adopção de novos quadros de referência para a Educação/Formação, procuramos fornecer alguns elementos de compreensão para o Debate Nacional em curso, decorrentes da reflexão e da investigação educativa.

Articulamos esta reflexão em torno de um eixo-chave, relativamente recente no domínio educativo, mas que traduz uma mudança epistemológica e teórica das formas tradicionais de pensar a aprendizagem, a educação, a formação, e o trabalho: o reconhecimento e a validação das aprendizagens/competências adquiridas experiencialmente.

A valorização das aprendizagens e das competências dos adultos que se vão construindo numa multiplicidade de contextos – social, profissional, lazer, familiar,...–, à margem dos sistemas tradicionais de Educação/Formação, e o seu reconhecimento formal e institucional através de práticas de reconhecimento e de validação, podem constituir-se como uma forma de melhorar a articulação entre a oferta e a procura de educação/formação. Constituem-se como um meio de fomentar a participação de públicos que não os tradicionais – jovens adultos que abandonaram o sistema educativo sem a conclusão da escolaridade obrigatória e/ou sem qualificação, adultos pouco qualificados escolar ou profissionalmente inseridos no mundo do trabalho, imigrantes, desempregados com baixo nível de qualificação (...), activos qualificados mas que pretendem adquirir outros níveis de qualificação.

Os princípios subjacentes ao processo de reconhecimento e validação sustentam o (re)começo de percursos formativos a partir dos saberes e competências adquiridas experiencialmente, em articulação com os projectos pessoais/profissionais dos adultos, rentabilizando as aprendizagens efectuadas e dando sentido à sua própria experiência.

No entanto, para que estas novas práticas possam contribuir efectivamente para a mudança educativa – a questão não se coloca apenas ao nível técnico e pedagógico, é também uma questão política –, é necessário garantir um conjunto de princípios éticos, metodológicos, condições materiais, etc. Pensamos relevante, no actual contexto, interrogar em que medida as expectativas criadas em torno das práticas de reconhecimento e da validação – tanto no sistema de Educação/Formação escolar como profissional, tanto ao nível do ensino obrigatório, secundário ou superior – no que diz respeito às suas vantagens e benefícios, podem ser efectivamente concretizadas:

- . Até que ponto as novas práticas de reconhecimento e de validação não se poderão transformar em mecanismos de “confirmação” (reprodução das desigualdades existentes e da incapacidade de resposta dos sistemas de Educação/Formação) e não de “inovação” (no sentido da abertura e inclusividade dos sistemas)?
- . Como é que a implementação das práticas de reconhecimento e de validação se poderá traduzir na construção de oportunidades de Educação/Formação ao Longo da Vida, se os sistemas não derem o “salto” necessário?
- . E, nesta perspectiva, como é que os sistemas de Educação/Formação poderão evoluir no sentido de integrar os novos desafios emergentes?

Também nos parece insuficiente a criação de dispositivos de reconhecimento e validação sem o desenvolvimento das condições que garantam a continuidade e a evolução dos novos públicos no seio dos sistemas educativos. O alargamento do acesso e da participação dos adultos não se esgota com a implementação de novos mecanismos facilitadores da entrada: torna-se necessário criar condições para a sua progressão e sucesso, o que vai depender da estrutura, da flexibilidade e da coerência interna do próprio sistema.

Têm vindo a ser concebidas estratégias com o objectivo de promover uma maior flexibilização dos percursos, nomeadamente através da modularização e da atribuição de créditos (válidos em si mesmos, e acumuláveis para efeitos de obtenção das qualificações); a implementação de estruturas modulares e/ou baseadas em unidades capitalizáveis parece ser uma condição de base para

que as práticas de reconhecimento e de validação possam ser introduzidas. No entanto, a sua generalização deverá ser alvo de uma análise crítica, de forma a ultrapassar estratégias de fragmentação e de justaposição das formações já existentes, pouco contribuindo para a modificação de base da estrutura.

Por outro lado, levantamos a questão de saber até que ponto a atribuição de créditos pode conduzir a efeitos perversos, nomeadamente relacionados com a emergência do “novo credencialismo”, que reduz o processo de aprendizagem a um resultado final “quantificado” através de um somatório de créditos; nesta perspectiva, o enfoque é colocado no produto final, e não no processo – muito mais rico e complexo, e que desoculta as dinâmicas autoformadoras e emancipatórias. A desvalorização do processo de aprendizagem em detrimento do resultado pode ser entendido como um sinal da influência da ideologia da racionalização e da “performatividade” na educação, subvertendo princípios e finalidades educativas mais amplas.

Tanto a modularização como a atribuição de créditos parecem, de facto, fazer parte de estratégias com vista à flexibilização da aprendizagem e dos percursos educativos; no entanto, as nossas interrogações centram-se sobre a tensão existente entre as diferentes lógicas envolvidas (institucional e individual), sobre o pólo dominante nesta conflitualidade, e sobre a articulação destas estratégias com as abordagens que colocam a pessoa que aprende no centro do processo educativo, enquanto elemento-chave para o seu próprio sucesso e progressão – não numa óptica individualista, mas na sua relação com o colectivo, no âmbito de uma participação em objectivos e interesses comuns.

A perspectiva da elevação dos níveis de qualificação apenas como uma “capitalização” é ambígua e contestável; a formação é “transformação”, devendo ser reconhecida na sua dimensão emancipatória.

Reconhecendo a fragilidade de alguns modelos teóricos e epistemológicos que têm vindo a enquadrar a aprendizagem e o desenvolvimento dos adultos, pensamos fundamental levantar as seguintes questões:

- . Que modelos de aprendizagem de adultos se poderão desenvolver, considerando que o modelo escolar tradicional não é o mais adequado para a aprendizagem dos adultos?

- . Que modelos de aprendizagem de adultos criarão a dinâmica necessária para continuidade de um percurso formativo, desenvolvendo as atitudes, o gosto e a vontade de aprender ao longo da vida?

A investigação educativa tem evidenciado que a reprodução do modelo escolar tradicional para públicos de adultos – bem como para jovens com dificuldades, e outros grupos afastados do sistema formal – não constitui um caminho adequado, na medida em que reforça os factores de exclusão, quando se torna necessário desenvolver no sistema estratégias mais inclusivas.

A tensão conflitual existente entre as lógicas pedagógicas e de aprendizagem (modelo escolar / modelo não escolar) suportadas em distintos paradigmas educativos, condiciona as opções tomadas relativamente às estratégias de construção do conhecimento (transmissão / construção activa e interactiva), a centração do processo educativo (conteúdos de aprendizagem / processos de aprendizagem), o papel de quem aprende (receptor passivo / construtor activo), e o papel do contexto (*in vitro*, aprendizagens formais, descontextualizadas/*in vivo*, aprendizagens não-formais e informais, experienciais e em contexto).

A adopção de um paradigma de Educação/Formação consentâneo com a especificidade dos adultos e com os seus processos de aprendizagem – considerando que este é um processo holístico que integra aspectos intelectuais, comportamentais, afectivos e se articula com o sentido que as aprendizagens têm para a pessoa; é um processo permanente, integrativo e dinâmico; e diz respeito à construção e transformação da própria pessoa, mesmo ao nível identitário – exige a ruptura e a mudança das concepções educativas dominantes.

Desta forma, os referenciais e as práticas da Educação/Formação de adultos, que frequentemente reproduzem o modelo tradicional de ensino/aprendizagem, terão necessariamente que evoluir tanto no plano epistemológico, como teórico, como metodológico, de forma a poderem respeitar as dinâmicas necessárias para a continuação do processo de Educação/Formação ao Longo da Vida. A emergência e sustentação de um novo paradigma educativo exige um esforço continuado de reflexão e de conceptualização, de partilha e de

discussão entre diferentes níveis de actores (investigadores, educadores, decisores políticos) de forma a criar novos quadros de referência para a intervenção educativa.

A flexibilização dos percursos, em função das escolhas, interesses e potencialidades das pessoas, pode constituir-se como um caminho válido e legítimo para aproximar a oferta formativa da procura, e para uma maior personalização dos percursos formativos. Mas para que tal expectativa se possa concretizar, interrogamo-nos sobre a capacidade efectiva dos sistemas educativos em criar novas estruturas de apoio personalizadas – e em formar os recursos humanos necessários –, que proporcionem a elaboração de projectos, a realização dos balanços de competências, a escolha e a tomada de decisão consciente, e a organização de percursos educativos flexíveis mas coerentes. Saber até que ponto os sistemas educativos são capazes de promover as desejadas flexibilização e personalização, enquanto se continuar a adoptar uma cultura de massificação parece-nos contraditórias e mesmo paradoxais.

A função mediadora de orientação e acompanhamento constitui-se como um eixo central da construção das dinâmicas e dos percursos formativos dos adultos, e que se torna cada vez mais indispensável num contexto de atipificação, multiplicação e complexificação dos itinerários educativos. A disponibilização de informação relevante e adequada – principalmente sobre as oportunidades de Educação/Formação existentes –, e a criação de serviços de aconselhamento e de apoio, que apoiem a elaboração de projectos pessoais e profissionais, fazem parte integrante de uma estratégia concertada de Educação/Formação ao Longo da Vida.

Aprender ao longo da vida exige uma atitude de abertura, de interesse, de vontade de empreender esforços, sendo inseparável das dinâmicas motivacionais e de intencionalidade, mas é na conjugação e articulação de factores tanto intrínsecos com extrínsecos e contextuais que se poderá concretizar.

As organizações e as empresas têm um papel significativo a desempenhar na redistribuição de responsabilidades na Educação/Formação ao Longo da Vida. São actores incontornáveis, na medida em que, através das estratégias

adoptadas (inovação ao nível tecnológico, organizacional e de recursos humanos) podem potenciar os efeitos formadores das situações de trabalho, ou pelo contrário, limitar as oportunidades de aprendizagem não-formal e informal.

Assim, é necessário acompanhar a evolução das práticas de Gestão de Recursos Humanos nas organizações (no plano do recrutamento, da mobilidade interna, na criação de novos sistemas de incentivos e de mobilidade, na actividade formativa desenvolvida, no reconhecimento das competências, etc.); conhecer que políticas são valorizadas, que estratégias formativas são implementadas no âmbito das organizações, e de que forma contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional daqueles que nelas se inserem.

Parece-nos relevante compreender como é que a valorização das aprendizagens experienciais em contexto de trabalho se tem vindo a traduzir ao nível da implementação de novas modalidades formativas, e também em novos papéis e responsabilidades dos actores da formação.

No que diz respeito à articulação entre diferentes sistemas (e subsistemas) de educação/formação, pensamos ser necessário equacionar as formas de articulação entre educação geral e formação profissional, entre educação / formação inicial e contínua, entre educação formal, não-formal e informal.

A criação de pontes/passarelas entre sistemas, que facilitem o reconhecimento mútuo das aprendizagens e das qualificações, a construção de percursos formativos mais personalizados fazem parte das dinâmicas e condições necessárias para valorizar e incentivar a Educação/Formação de adultos.

A construção de uma sociedade de Educação e Formação ao Longo da Vida baseia-se no desenvolvimento de uma verdadeira cultura de aprendizagem, em que o sistema educativo, o mundo do trabalho, os contextos organizacionais e a sociedade no seu todo desempenham um papel imprescindível. A redistribuição e a partilha de responsabilidades ao nível colectivo, entre diferentes instâncias, instituições, e agentes, parece-nos exigir ainda um longo caminho a percorrer.

I - Que dificuldades ou constrangimentos têm impedido as escolas de atingir plenamente os seus objectivos de diversificação e adaptação às necessidades dos públicos-alvo (jovens em formação inicial, jovens ou adultos que poderiam retomar o percurso de formação precocemente interrompido, etc)?

1. A falta de clarificação de algumas políticas educativas. Foram definidas metas e objectivos ambiciosos mas muito importantes, no âmbito do programa Novas Oportunidades, havendo agora que definir, no terreno, como se vão atingir esses objectivos, e criar as condições para que eles possam ser atingidos.

2. A crescente dificuldade observada no trabalho de cooperação entre escolas, tendo em vista a correcta divulgação da oferta formativa existente, em todos os níveis de ensino. É fundamental que os jovens e as suas famílias conheçam toda a diversidade da oferta formativa, para que possam tomar uma decisão consciente e responsável. Os próprios Gabinetes de Orientação Vocacional existentes nas escolas, têm ainda um papel reduzido, não informando cabalmente os alunos sobre todas as opções existentes.

3. O desrespeito pelo território e redes educativas tem levado a uma proliferação e duplicação de oferta formativa entre escolas. A abertura de novos cursos profissionais em escolas secundárias exige que se façam, previamente, estudos sobre as necessidades existentes ao nível do mercado de trabalho em cada região (tal como é feito pelas Escolas Profissionais – EPs) sob pena de estarmos a formar jovens para o desemprego. Importa igualmente ter em conta as próprias vocações e opções dos alunos.

4. O Contrato Colectivo de Trabalho em vigor nas escolas públicas, por ser pouco flexível às novas realidades, funciona como um factor constrangedor ao desenvolvimento de novos projectos nas escolas.

¹ Síntese da intervenção na Audição realizada no CNE em 25 de Outubro de 2006.

² Presidente da Direcção da Escola Profissional de Salvaterra de Magos

5. A desvalorização social do papel da escola. Há famílias que ainda não percebem os benefícios de uma aposta na escolarização dos seus filhos, o que, conjugado com dificuldades económicas dos agregados familiares, resulta num abandono precoce e desqualificado da escola.

6. A falta de sensibilização e de motivação dos adultos para a importância da aprendizagem ao longo da vida, o que se traduz na sua indisponibilidade para integrarem processos de RVCC, cursos EFA, ou mesmo acções de formação de curta/média duração.

II - Que medidas tomar para melhorar o enquadramento e o desempenho das escolas, no sentido de melhorar os níveis de sucesso e a relevância da formação técnica e profissional de um cada vez maior número de jovens e adultos pouco escolarizados?

1. Para começar, considero urgente clarificar as Políticas de Educação e Formação e promover uma articulação entre os diferentes ministérios.

2. Há que respeitar as redes educativas e melhorar a cooperação entre todas as escolas, de forma a que faça uma gestão eficaz da oferta, evitando desperdício de recursos.

3. As escolas devem ter autonomia e devem assumi-la, integralmente. É fundamental que cada escola tenha uma liderança clara, um “rosto”, a quem possam ser assacadas responsabilidades.

4. As escolas devem alargar o seu âmbito de actuação, redireccionando os seus projectos educativos face aos novos desafios que hoje se colocam à sociedade portuguesa em matéria de educação e formação. A escola deve abrir-se à comunidade, estabelecendo parcerias e desenvolvendo projectos comuns com outras instituições, potenciando as dinâmicas sociais existentes em cada região.

5. A escola de hoje, por via da mudança introduzida nas nossas sociedades, deve ser um “laboratório vivo”, aberto, um espaço de trabalho, de estudo, de reflexão, de crítica. Todos os indivíduos envolvidos em processos de educação

e aprendizagem devem dispor de todas as condições materiais e imateriais para que possam desenvolver capacidades, conhecimentos e competências. A escola deve preparar todos os indivíduos para a complexidade, estimulando a sua liberdade, autonomia e responsabilidade.

6. Reforçar a aposta na promoção de um ensino experimental no campo das ciências e tecnologias, dotando as escolas de laboratórios modernos, equipados e com condições para oferecer uma formação científica e técnica sólida aos futuros técnicos, ao nível de um país moderno, numa Europa a 27, num mundo cada vez mais global.

7. Estimular a interdisciplinaridade, o trabalho de projecto, a troca de experiências entre escolas e entre instituições.

8. Reforçar o trabalho cooperativo e de equipa de docentes de modo a viabilizar uma organização e gestão do processo pedagógico mais eficaz e capaz de atender com sucesso às necessidades diferenciadas e/ou especiais de muitos alunos.

9. É necessário mudar alguns preconceitos ainda enraizados na sociedade portuguesa e valorizar social e profissionalmente a Aprendizagem ao Longo da Vida e a Educação e Formação de Adultos.

III - Que formação para os novos empregos? Como melhorar a preparação dos jovens para a iniciativa, o empreendimento e a inovação?

Portugal enfrenta hoje grandes e importantes desafios que temos de ultrapassar sob pena de ficarmos irremediavelmente atrasados em relação aos nossos parceiros europeus. É urgente preparar as novas gerações, dotando-as das competências necessárias e do espírito empreendedor, necessário para enfrentar esta realidade emergente, dominada pelo Conhecimento e pela Inovação.

Surgem novas áreas profissionais, que incidem maioritariamente no domínio nas ciências da vida, nas tecnologias da informação e comunicação, energia, transportes e ambiente, serviços de proximidade, ou na prestação de serviços às empresas.

O modelo social e económico em vigor coloca-nos novas exigências ao nível da mobilidade e flexibilidade no emprego. Importa assim preparar os jovens para esta nova realidade, motivando-os, por exemplo, para a vivência de experiências académicas e profissionais fora do país, o que será, certamente, uma mais-valia quer para estes jovens, quer para o nosso país.

As escolas devem, logo a partir do ensino básico, implementar um modelo de formação global, promovendo o trabalho em equipas multidisciplinares, adoptando metodologias activas de ensino e de trabalho, para que cada aluno se torne um sujeito activo e responsável pelo seu processo de aprendizagem, indo assim ao encontro da velha máxima “Se me disseres algo eu esquecerei, se me mostrares eu recordarei, se for eu a fazê-lo, compreenderei”.

Tendo em vista a adequação do sistema de educação/formação à realidade actual, considero que uma das medidas que poderia vir a ser implementada assenta na criação de Conselhos Consultivos nas escolas (ou pela sua dinamização nos locais onde já existem), nos quais deve ser dada especial relevância ao tecido empresarial.

Outra das medidas a adoptar poderá passar pela criação de Oficinas Experimentais, onde cada indivíduo deverá ter ao seu dispor laboratórios, equipamentos, recursos informáticos, e onde, com o apoio de uma equipa multidisciplinar, poderá explorar os seus conhecimentos e desenvolver de forma autónoma projectos próprios.

Parece-me igualmente pertinente a aposta na promoção de Seminários sobre matérias específicas, levando os empresários e quadros técnicos às escolas, colocando-os em contacto com os alunos, possibilitando assim uma partilha de conhecimentos e experiências profissionais, enriquecedora quer para os alunos quer para os empresários.

Com o objectivo de estimular os mais jovens para o empreendedorismo, poderão ser desenvolvidos programas e incentivos que deverão ser dinamizados desde o ensino básico.

Um exemplo deste programa está já em curso no distrito de Santarém. Trata-se de um concurso de Ideias de Negócios dirigido a alunos de escolas profissionais (caso único no país, porque normalmente as EPs não são

chamadas a participar) e de institutos politécnicos. Este projecto, inspirado no conceito pedagógico “aprender fazendo” tem como objectivo levar os estudantes a aplicarem os seus conhecimentos, a porem em prática as suas ideias, desenvolvendo-as numa abordagem empresarial, obrigando-os a tomar iniciativas e a assumir responsabilidades, sempre com o apoio de uma equipa pedagógica pluridisciplinar.

São premiados a Melhor Ideia Empresarial, a Ideia Mais inovadora e o Melhor Trabalho de Equipa. Aos vencedores é-lhes dada a possibilidade de transformar as suas ideias em empresas e negócios de sucesso.

Paralelamente, nas Escolas Profissionais em que estou envolvida, e que participam nesta iniciativa, desenvolvemos outras acções que visam estimular nos jovens dinâmicas de criação do seu próprio emprego, combatendo a habitual tendência para a procura de emprego por conta de outrem. Para isso, dispomos de um Gabinete de Apoio ao Aluno onde damos a conhecer todos os instrumentos e todos os apoios disponíveis para jovens que querem criar o seu próprio negócio, independentemente da sua área de formação. Pelos resultados positivos que temos vindo a obter, considero que esta é uma boa prática que poderia vir a ser generalizada noutras escolas.

Parece-me que esta questão passa, também, por uma maior aproximação e por um trabalho de estreita parceria entre escolas e empresários e famílias. É certo que esta é uma ideia bastante difundida, mas a verdade é que na grande maioria das escolas secundárias esta ideia não passa de um mito. Há escolas que ainda continuam fechadas à mudança, de costas voltadas para a comunidade e para o mundo empresarial, assim como há empresários que ainda olham com alguns preconceitos para as escolas profissionais e politécnicos, não aproveitando todo o potencial existente nas escolas e na sua matéria prima, que são os alunos.

Considero fundamental levar os empresários e os quadros técnicos à escola, colocá-los em contacto com os alunos e promover estratégias para que esta proximidade possa ser potenciada, resultando em projectos de trabalho conjunto, de onde possam resultar mais valias e um enriquecimento pessoal e profissional para ambas as partes. Importa realçar que muitas empresas

têm disponibilizado às escolas recursos técnicos (muito dispendiosos para as escolas) e humanos (quadros técnicos superiores). Também as escolas têm correspondido ao desafio colocando ao serviço das empresas todos os seus recursos e promovendo acções de formação solicitadas pelas empresas, como é o caso da Formação à Medida.

IV - Que dinâmicas de cooperação entre instituições com capacidade educativa se podem lançar ou reforçar, em cada comunidade, para proporcionar a todos melhor aprendizagem ao longo da vida?

Antes de mais há que empreender um trabalho ao nível da mudança de mentalidades.

1. Há que dinamizar parcerias locais de cooperação onde todos os actores sociais (instituições educativas/formativas, empresas, autarquias, instituições de solidariedade social, instituições culturais, recreativas e desportivas, forças policiais, etc) trabalhem e se articulem em torno de um objectivo comum, com vista a flexibilizar actuações, aproveitando sinergias e recursos, ultrapassando limitações próprias. Isto é tanto ou mais importante, uma vez que, na prática, se tem assistido a uma sobreposição de actuações de diversas instituições, com evidente desperdício de recursos.

2. As escolas devem estar capacitadas para responder a diversas solicitações por parte dos seus públicos, adequando a sua oferta formativa às necessidades da região onde está inserida. Na mesma instituição podemos assim encontrar cursos profissionais, cursos de educação e formação, cursos de reciclagem, actualização ou especialização para activos ou desempregados, ou, simplesmente, um espaço de reflexão e intervenção. As instituições educativas devem deixar de ser encaradas como o “ponto de partida” para uma vida adulta, profissional, para passarem a ser encarados como espaços multiculturais e multivivenciais, onde cada um de nós pode regressar a qualquer altura da vida. A escola deve estar de portas abertas para a comunidade, assumindo-se como um espaço de trabalho, de aprendizagens, de enriquecimento pessoal e profissional.

3. Há igualmente que empreender um trabalho, ao nível das comunidades, no sentido de valorizar as aprendizagens adquiridas ao longo da vida.

4. A articulação de políticas entre os Ministérios da Educação, do Emprego e da Economia é outra das propostas que se nos afiguram como positivas. O desafio é a articulação desta situação entre os diversos Ministérios que tutelam os diversos sistemas, uma vez que o próprio Ministério da Educação não o pratica, porque não respeita as Redes de Oferta Educativa e os Territórios Educativos já existentes, levando a um desperdício de recursos.

O desenvolvimento económico e social do nosso país está, indiscutivelmente, dependente dos processos de educação e qualificação da nossa população, tendo as escolas, por esse motivo, um papel decisivo nesta matéria, enquanto agentes de mudança. Temos a expectativa de que o próximo Quadro de Referência Estratégico Nacional, possa, na prática, materializar a aposta do Governo na Qualificação dos Portugueses.

Acredito que as conclusões que surgirão deste trabalho de debate e reflexão que tem vindo a ser promovido pelo Conselho Nacional de Educação, serão tidas em consideração e irão reflectir-se numa maior articulação entre redes e territórios educativos, evitando assim o desperdício de recursos, tão necessários ao nosso país.

A mutação nas sociedades no seu todo, bem como no conhecimento, é hoje um dado adquirido. Este facto produz de imediato, e só por si, uma necessidade de adaptação à mudança, quer da sociedade quer do indivíduo ou, dito de outra forma, do indivíduo na sociedade.

A mudança – no sentido de evolução – induz uma nova atitude das pessoas nos seus mais variados aspectos, em particular no desempenho social do emprego e, por inerência, na forma de abordar a formação.

Os estudos existentes relativamente à população portuguesa, quer em termos de qualificações quer em termos de escolaridade, colocam o país num patamar muito inferior à média verificada na U.E., pondo em causa o desenvolvimento e a evolução da sociedade portuguesa.

Nos últimos 30 anos, muito foi feito em Portugal na área da educação, mas o ponto de partida estava situado num estádio muito inferior aos restantes. Mas muito temos de fazer para que, para além de nos aproximarmos das “médias europeias”, satisfazer a necessidade individual e colectiva da população portuguesa: o desenvolvimento da inteligência das pessoas.

O grande objectivo terá de passar a ser o “capital humano”. Para isso, teremos de investir na mudança de mentalidades, pois a resposta aos desafios que diariamente nos são colocados exige uma mudança radical de métodos e de práticas. Temos de “ensinar a pensar”. Só assim dotaremos os jovens das capacidades necessárias para responderem de forma adequada às situações criadas pelas mudanças permanentes, quer tecnológicas quer comportamentais, possibilitando a adaptação constante na descoberta de caminhos e soluções.

Isto implica que as pessoas terão de ser entendidas na sua individualidade e não como conjunto homogéneo. A educação e a formação, como elementos estruturantes, terão de consubstanciar este aspecto de uma forma efectiva na

¹ Reflexão apresentada na Audição realizada no CNE em 25 Outubro de 2006

² ETIC – Escola de Comunicação e Imagem

sua concretização, não devendo adoptar um modelo uno, tratando todos como iguais, como se as necessidades fossem as mesmas. A todos, de forma igual, têm de ser oferecidas as oportunidades de educação e formação, mas sempre de acordo com as necessidades específicas e individuais.

A preparação para a nova realidade tem de passar pelo desenvolvimento dos aspectos pessoais que possibilitem uma atitude activa e inovadora, nomeadamente, nos campos de análise, crítica, leitura e desconstrução dos problemas, criação de novos caminhos, estratégias de soluções e, finalmente, de concretização de objectivos.

“Percorrendo os caminhos já descobertos, vamos dar sempre a locais já conhecidos”

O actual sistema é espartilhado e “unificado”. Ou as necessidades se encaixam no modelo ou não existe possibilidade de progredir. Quantos jovens abandonam o sistema de ensino, porque este não dá uma resposta concreta à sua situação, e nunca mais o retomam?

Às Escolas deve ser dada a possibilidade de certificar competências já adquiridas, sejam elas formais ou não formais, de indicar necessidades e de propor o percurso formativo mais aconselhável para atingir as competências definidas e a certificar no final.

Isto só se consegue com uma autonomia efectiva e real das escolas e não com uma aparente autonomia. A necessidade reguladora do Estado vai ao mais ínfimo pormenor. As escolas e as pessoas têm de ser consideradas responsáveis e competentes. O Estado tem de assumir o papel de definidor dos objectivos gerais, da avaliação dos processos e dos resultados.

As escolas têm a responsabilidade de certificar as formações ministradas, quer académicas quer profissionais. No entanto, não lhes é dada a possibilidade de proporcionar e certificar percursos formativos flexíveis ajustados à situação individual.

Os perfis profissionais estarão alterados ao fim de 3 ou 4 anos, ou seja, muitas vezes o perfil estará alterado durante o decurso da formação de um jovem

(ex: ensino secundário). Portanto, o percurso formativo que visava formar para um dado perfil, não corresponderá às necessidades reais, quando atingir o seu final. É forçoso que o mesmo seja adaptado durante o percurso formativo.

Deverão ser realizados e disponibilizados estudos que prevejam as competências para as várias áreas de formação, de forma a que as escolas adequem os percursos formativos, dotando os seus alunos destas competências gerais de área e adequando os perfis profissionais específicos das suas formações.

O percurso da vida de um jovem é feito de muitas indecisões, dúvidas e medos. Cabe ao sistema ajudar na tomada de decisões durante a vida, nomeadamente nas que venham a influenciar o percurso formativo ou profissional. É essencial a existência de uma verdadeira estrutura de orientação para os jovens em especial, mas sem esquecer todos os adultos activos que se encontrem numa encruzilhada das suas vidas. O modelo actual é muito deficiente para não dizer inexistente. Tem de haver um modelo constante, disponível, abrangendo diversas áreas de actuação, que vá ao encontro dos jovens em vez de aguardar que seja o jovem a tomar a iniciativa.

A relevância da formação técnica para os jovens é o resultado da actuação de toda a sociedade, em especial das entidades que detêm o poder de decisão sobre estas matérias. É essencial que as diversas profissões sejam certificadas, mas só isto não é suficiente para que as empresas e os jovens interiorizem a necessidade de formação e consequente aquisição de competências. É necessário que o próprio desempenho da actividade seja regulado, nomeadamente com a imposição de certificação. Desta forma, muitos dos jovens e adultos com baixos índices de escolaridade e de formação, bem como as empresas e a sociedade assumiriam a necessidade da qualificação, valorizando-a.

Para a credibilização da formação, é necessário: instituir um modelo de avaliação e de procedimentos de qualidade das organizações e das formações ministradas; certificar cursos ou percursos que estejam fora do sistema, integrando-os; certificar as formações bem como as competências adquiridas por cada jovem e que esta certificação seja válida em todos os sistemas e percursos, sejam eles profissionais ou académicos.

Toda a sociedade é responsável pela mudança e pela formação para a mudança, todas as sinergias terão de ser utilizadas rentabilizando os recursos e potenciando os resultados, não entrando em despiques particulares que não servem ninguém. A autonomia das escolas e de todos os agentes educativos tem de ser aproveitada, igualmente, para a realização de acções que envolvam os diversos actores, mas de uma forma eficaz e em tempo. Temos de abrir à sociedade em geral e não nos fecharmos nos nossos hábitos. Temos de ser inovadores para podermos estimular a inovação e o percurso de novos caminhos.

Aprender ao longo da vida:
investimento, qualificação, cooperação e inovação

José Manuel Castro¹

1 - O que fazer para que as pessoas, as famílias e as entidades empregadoras – de modo especial, os mais desfavorecidos, os adultos menos escolarizados e as PME – valorizem e invistam mais na educação e formação?

Neste âmbito – valorização da educação/formação pelas *peças, famílias e entidades empregadoras – de modo especial, os mais desfavorecidos, os adultos menos escolarizados e as PME* – o entendimento social mais comum tem sido estabelecido numa plataforma onde, não se discutindo (aparentemente) a sua indispensabilidade, se cruzam diferentes perspectivas sobre o modo do seu desenvolvimento, quer ao nível dos objectivos quer das modalidades de organização. Por um lado, destaca-se uma perspectiva que valoriza essencialmente objectivos de cidadania activa, coesão social e desenvolvimento pessoal; por outro lado, avulta a que defende que o seu principal factor de sustentação (e de investimento) deve ser a sua capacidade de inserção profissional e promoção da competitividade económica.

A procura de formas de estímulo e valorização do investimento (das pessoas e das empresas) na educação e formação é, de alguma forma, contraditória com a representação social predominante e generalizada de que existe uma “necessidade premente” de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Tanto mais quando se observa a omnipresença do sistema educação/formação (o formal como o não-formal) compreendendo uma imensa diversidade de possibilidades oferecidas — públicas e privadas, financiadas e não financiadas, presenciais e a distância —, sempre, aliás, profusamente anunciadas nos vários meios de comunicação social. Talvez não exista (para as pessoas) um verdadeiro problema de estímulo, mas sim uma dificuldade em identificar, filtrar, triar, o percurso desejado face a tão vastas possibilidades de educação/formação.

¹ Director do Centro de Apoio à Criação de Empresas - CACE Cultural do Porto.
Assistente Convidado Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Para as empresas, o problema será o de rendibilizar, em termos de “produtividade”, o aumento das qualificações dos seus trabalhadores, resultante da efectiva procura de tal oferta. O incontornável argumento dos baixos níveis de qualificação ainda mais agudiza a forma como se expressa a formação, no quadro complexo das PME, e no qual quatro marcas podem destacar-se:

- i. O acesso e a participação em acções de formação estão directamente relacionados com o nível de qualificação do trabalhador (quanto mais qualificado maior facilidade de acesso e maior participação)
- ii. Os trabalhadores das PME têm de facto, objectiva e significativamente, muito menos oportunidades de formação do que os trabalhadores das grandes empresas;
- iii. Os trabalhadores com relações de trabalhos precárias e menos estáveis têm (em função dessas precariedade e instabilidade) menores possibilidades de ser chamados à frequência de acções de formação;
- iv. Os trabalhadores mais idosos (e que são os menos qualificados...) têm menos oportunidades de participar em acções de formação do que os mais novos.

É certo que as pequenas (mesmo micro) e médias empresas são hoje um “factor de esperança” na luta contra o desemprego e na dinamização da economia — geram emprego, mas também eliminam postos de trabalho (naquilo a que Schumpeter, chama “destruição criativa”), num movimento constante de criação e desaparecimento de empresas e empregos —, constituindo não só um elemento essencial de vitalidade económica como, por isso mesmo, uma contribuição para a mudança estrutural e para a reanimação dos mercados de trabalho.

Neste enquadramento é indispensável, antes de mais, que os próprios indivíduos e empresas reconheçam os benefícios do investimento em acções de educação/formação, tendo em conta, sobretudo, que está esgotado o modelo económico de um emprego para toda a vida, na mesma empresa ou

na mesma área profissional ou sector de actividade. Os activos (empregados e desempregados e qualquer que seja o seu nível de qualificação) começam a tomar consciência que, no futuro, terão de mudar frequentemente de empregador, de sector de actividade ou até de profissão, sem que tais mudanças constituam, aos seus olhos como aos dos empregadores e da sociedade em geral, um factor de estigmatização pessoal, profissional, social. Desta evidente verificação nasce um sentimento “certo” de precariedade, no qual as contínuas transformações económicas reforçam a “incerta” garantia de se poder assegurar a longo termo a estabilidade do emprego ou da profissão. Face a este cenário, cada vez mais se tem afirmado um modelo no qual a qualificação/competência profissional, concebida como um capital individual, renovável ao longo de toda a vida, se pode tornar a fonte de segurança e regra de compreensão de um jogo cada vez mais complexo.

No entanto, os grupos mais desfavorecidos terão de ser objecto de discriminações positivas. Os activos menos qualificados carecerão quase sempre de mais e melhor orientação, aconselhamento e acompanhamento para aderirem a projectos de formação — sem paternalismos, porém, e de modo a apoiá-los a tornar-se sujeitos plenos da sua própria vida. Mais do que para a formação, um desempregado encontra-se “orientado”, essencialmente, para encontrar aquilo que não tem: um emprego. Deverão por isso ser procuradas formas e/ou modalidades nas quais os desempregados possam combinar trabalho com oportunidades de formação e de aprendizagem ou alternar períodos de trabalho e de formação (que poderão ser mais motivantes do que outros incentivos sociais).

2 - Como melhorar os níveis de sucesso e a relevância da formação técnica e profissional dos jovens e dos adultos?

De forma global a educação/formação inicial deverá procurar assegurar a apropriação de um conjunto de saberes e competências que permitam aos que dela beneficiam escolher o que pretendem fazer, participar na construção do futuro colectivo e... continuar a aprender. Urge, assim, que seja valorizada, antes de tudo (e no princípio de tudo...), a educação/formação inicial, verdadeiro tesouro e passaporte para a vida (como diz a UNESCO, 1996).

Esta formação inicial tanto pode ser encarada como a escolaridade obrigatória quanto como uma qualificação profissional inicial. Neste caso, espera-se que a qualificação inicial seja percebida pelos jovens e pelas suas famílias como uma ocasião privilegiada de inserção profissional e social, devendo ser prosseguida como um objectivo em si mesmo, uma escolha deliberada, um projecto activamente conduzido, visando a entrada na vida activa, e não o resultado da impossibilidade (ou da “falta de vontade”...) de prosseguir os estudos.

Os adultos, nomeadamente enquanto trabalhadores, deverão adquirir a consciência da necessidade de continuarem a desenvolver o seu capital de competências durante toda a vida, não só como instrumento de estabilidade no emprego mas igualmente como possibilidade de melhoria das suas perspectivas de carreira. É crucial que os percursos de educação e de formação sejam assumidos como um processo no qual cada pessoa tem (também) de investir tempo e energia e, eventualmente, meios e recursos próprios (através da auto-aprendizagem, custeando alguns dos cursos, utilizando os tempos livres).

Uma pequena nota para assinalar que as actividades profissionais simples e pouco exigentes, em termos de competências, não evidenciam grande potencial de aprendizagem, nem estimulam a procura de educação/formação fora do local de trabalho. Convém pois que se criem condições, nomeadamente em termos de metodologias e modelos de formação, que obviem a que os trabalhadores pouco qualificados sejam confrontados como uma (nova) forma de exclusão (pela aprendizagem). Às políticas de educação/formação profissional pede-se, por consequência, que prestem uma atenção particular às estratégias e instrumentos de aprendizagem capazes de promover o desenvolvimento das competências dos menos qualificados, inclusive, através do incentivo de práticas de tutoria e da operacionalização de conceitos como, entre outros, de balanço de competências, educabilidade cognitiva, oficinas de projectos, comunidades de aprendizagem.

3 - Que dinâmicas de cooperação entre instituições com capacidade educativa podemos lançar ou reforçar, em cada comunidade, para proporcionar a todos melhor aprendizagem ao longo da vida?

Para a maioria das pessoas, ao longo de toda a vida, a aprendizagem acontece sobretudo ao nível local, em torno da sua comunidade de inserção. É também ao nível local que as instituições da sociedade civil estão melhor organizadas e mais fortemente implantadas, acumulando (quase sempre) vastas reservas de saberes, conhecimentos e experiências sobre as comunidades de que fazem parte; além disso, são igualmente as autoridades locais (e regionais) as principais responsáveis pela criação de infra-estruturas de acesso à educação e à formação. A mobilização dos recursos de proximidade (escolas e/ou outros centros de formação, estabelecimentos do ensino superior, por exemplo, Instituições Privadas de Solidariedade Social, organismos comunitários de diversa natureza) é indispensável pois a existência de contextos diversificados de aprendizagem (no sistema de educação/formação ou fora dele), acessíveis ao nível local, contribui para que as pessoas não se sintam constrangidas a abandonar o seu contexto habitual de vida para aceder a oportunidades educativas. Tal proximidade é sobretudo importante no caso dos adultos, pois o seu investimento em (novas) possibilidades de formação está intimamente dependente da forma como podem conciliar, harmoniosamente, as exigências dos diversos papéis sociais que desempenham ou aspiram a desempenhar (aprendente, pai ou mãe, cônjuge, filho ou filha, trabalhador) e de que não podem, querem ou sequer devem abandonar.

A “aproximação” das oportunidades de aprendizagem aos indivíduos está profundamente relacionada com a forma como serão (re)organizados e (re)afectados todos os recursos existentes numa dada comunidade, na perspectiva da criação de “centros locais de aquisição de conhecimentos” (mais no sentido de “lugar”, “sítio”, “casa”...) a nível local — o Conselho Europeu de Lisboa, em 2000, de resto, convidou as escolas e outros centros de formação a transformarem-se em estruturas locais polivalentes de aprendizagem ligadas à Internet e acessíveis a pessoas de todas as idades. Estes efectivos “sítios de aprendizagem” poderiam tornar-se estimulantes encruzilhadas das redes locais de oferta de educação/formação, tendo sobretudo em atenção a diversidade dos grupos e associações da sociedade civil portuguesa, com enorme potencial na promoção e desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem, essencialmente não-formais e informais.

Além disso, as “redes locais” são igualmente espaços privilegiados para se tecerem “redes pessoais”, dos próprios indivíduos, cuja mobilização seria associável à inserção socioprofissional, pessoal e comunitária. Com certeza, a aproximação das oportunidades de formação aos indivíduos passa também por grupos de actores locais significativos (agentes locais, mediadores), mais próximos quer das pessoas quer das instituições. Um tal processo poderá ser entendido como de consultadoria, em que se incluem todas as acções deliberadamente promovidas por diversos interlocutores (professores, formadores, agentes de desenvolvimento, associações de pais, sindicatos, entidades patronais) que visem a facilitação do acesso a oportunidades de formação, sob a forma de conselho, apoio ou informação — sem que por isso, aliás, tais acções devam ser assimiladas a (ou confundidas com) qualquer intervenção intencional de orientação, embora esta possa ter algo a ganhar se e quando se suceder, for “provocada”, por aquelas. Como quer que seja, o objectivo prosseguido não é o de criar “redes de dependência”, mas, pelo contrário, com recurso à consultadoria e/ou à orientação, propiciar aos indivíduos a activação e o desenvolvimento da sua própria “rede comunitária” de contactos, relações, conhecimentos, a fim de investirem de forma autónoma nos seus próprios percursos de educação/formação.

4 - Que formação para os novos empregos? Como melhorar a preparação dos jovens para a iniciativa, o empreendimento e a inovação?

Neste tema (e tendo em consideração as funções que actualmente desempenho – Director de um Centro de Apoio à Criação de Empresas) centrarei a minha reflexão exclusivamente na temática da educação para o empreendedorismo.

Um ensino orientado para o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de empreendimento, de inovação, implica(rá) a utilização de práticas pedagógicas em que os jovens (e os adultos) sejam incentivados (em todos os níveis de escolaridade) a aprender num contexto mais próximo do “mundo real”, facilitador do aprender a fazer, encontrando e explorando conceitos mais amplos, relacionados com um problema a partir de uma visão multidisciplinar, aprendendo a pensar de forma crítica e independente,

usando a sua própria sensibilidade, atitudes e valores. Importa, em termos de fomento do empreendedorismo, criar condições de incentivo à aprendizagem através da experiência, estabelecendo redes de cooperação com a comunidade, possibilitando e desenvolvendo respostas em confronto com situações de conflito, encorajando a tomada de decisões e a assunção de compromissos em condições de pressão e de incerteza. De forma simplificada, que não simplista, esta temática poderá ter enquadramentos diferenciados em função de diferentes níveis de educação/formação.

Ao nível do Ensino Básico a acentuação deverá ser no desenvolvimento de qualidades pessoais – criatividade, espírito de iniciativa, independência e espírito empreendedor através de actividades lúdicas com o devido enquadramento pedagógico – realização de projectos, jogos de papéis, estudos de caso simples, visitas a empresas e instituições locais. Estas actividades poderiam (eventualmente) ser conduzidas por entidades externas, numa lógica de parcerias/Cooperação

Exemplos:

i. “João e Joana criam uma empresa” – utilizando símbolos visuais, banda desenhada e desenhos animados proporcionar um primeiro contacto com o mundo empresarial e o seu papel na comunidade.

ii. “Jovens Inventores” – actividades lúdicas centradas no incentivo da curiosidade, na criatividade e na inovação.

Ao nível do Ensino Secundário a educação para o empreendimento centrar-se-à na promoção do desenvolvimento de iniciativas e projectos autónomos, eventualmente de cariz “empresarial”, nas quais o processo de aprendizagem é (tanto quanto possível) orientado pelos próprios alunos, com ampla autonomia e responsabilidade, assumindo os professores o papel de facilitadores, através da utilização de metodologias que impliquem a ligação com empresas e com a comunidade local, potenciando a criatividade, a iniciativa e a inovação.

Exemplos:

i. Criação/gestão de mini-empresas estudantis, organização de eventos e actividades ao nível da comunidade escolar (ou iniciativas do mesmo tipo) geridas pelos alunos, desenvolvendo uma actividade económica real, produzindo e vendendo produtos e serviços reais, embora num contexto protegido com fins pedagógicos (no final do ano e/ou projecto a empresa é liquidada e é apresentado o respectivo relatório de contas).

ii. Empresas virtuais criadas por alunos e/ou grupos de alunos (tendo empresas verdadeiras como mentoras, apoiando no plano de negócios e com assento no “conselho de administração” para orientarem o seu funcionamento).

Ao nível do Ensino Superior

Ao nível do ensino universitário o desenvolvimento do espírito empresarial poderá já estar efectivamente centrado na criação de novas empresas, produzindo assim (de alguma forma) resultados tangíveis.

No ensino superior a educação para o empreendedorismo deverá estar orientada para a criação e gestão de empresas e possibilitando a aquisição das competências que permitam aos alunos identificar e avaliar as melhores oportunidades de negócio. No entanto o que se verifica é que o ensino do empreendedorismo praticamente se limita aos cursos de gestão e administração de empresas, sendo a oferta para as outras áreas bastante reduzida. Este é um obstáculo à criação de uma cultura empreendedora no ensino superior, já que o empreendedorismo continua a ser ministrado como matéria facultativa e é geralmente proposto como uma disciplina autónoma; as competências de empreendimento são necessárias em qualquer sector de actividade e, como tal, as universidades deveriam integrar o empreendedorismo de modo transversal em diversas disciplinas e cursos (a falta de docentes especializados neste domínio, dificulta e agudiza o reconhecimento do empreendedorismo como disciplina de especialização)

A Universidade para além do seu papel no desenvolvimento das competências inerentes ao empreendedorismo e gestão, poderá ser um canal privilegiado para a valorização da investigação em ciência e tecnologia e uma via para a proliferação de *spillovers* de conhecimento, incentivando a criação de empresas derivadas da investigação (*spin-offs* académicos) e apoiando a criação de novas empresas de base tecnológica

Exemplos (Metodologias de ensino visando promover nos alunos dois aspectos essenciais):

i. Aumento das capacidades empreendedoras – nomeadamente através de uma maior preparação e sensibilização para a identificação de oportunidades de negócio, e pelo maior acesso a valências específicas nas áreas associadas à avaliação e implementação de projectos empresariais.

ii. Redução da sua percepção de risco, através de apoio na elaboração de planos de negócio bem estruturados e pela oferta de serviços especializados em termos de incubação, financiamento, monitorização, apoio à protecção intelectual dos produtos desenvolvidos e respectivas aplicações no mercado.

Aprendizagem ao Longo da Vida

1. Situação de Partida – Mais Desejo que Coragem

O estudo «*Intellectual Capital for Communities*» (realizado por Leif Edvinsson e Ahmed Bounfour, em 2005, para o Eurobarómetro da União Europeia, no âmbito das políticas comunitárias de consolidação da Agenda de Lisboa) identifica 10 pontos fracos na competitividade portuguesa, todos ligados à falta de investimento em recursos que geram capital estrutural e activos intangíveis, ou seja, falta de investimento com resultados na formação de «*Capital Intelectual*» e no «*Capital Humano*».

Num ranking da UE a 15, com base em 23 indicadores, esses 10 pontos fracos são especialmente críticos porque relacionados com os activos imateriais, cuja produção depende sobretudo da qualidade e eficácia do Sistema de Educação e Formação, inicial e ao longo da vida. São eles:

- I&D, em especial realizada nas empresas, em % do PIB (38 pontos de divergência, em relação à média europeia, a 15);
- Peso insignificante do capital de risco, em % do PIB (40 pontos de divergência);
- Número de patentes de alta tecnologia, registadas, em relação à população (50 pontos de divergência);
- Baixo nível de emprego de base tecnológica, nos serviços (40 pontos de divergência);
- Baixo nível de licenciados em engenharia, tecnologia e ciências, entre os 20 e os 29 anos (30 pontos de divergência);
- Peso reduzido dos sectores de alta tecnologia no valor acrescentado bruto (40 pontos de divergência);

¹ Mestre em “Gestão do Desenvolvimento e Cooperação Internacional”.
Directora do EMBA “Gestão do Capital Humano” /UAL Business School.
Presidente da ANEFA 2000/2002

- Baixo nível de exportações inovadoras em % das vendas (30 pontos de divergência);
- I&D público em % do PIB (30 pontos de divergência);
- PME inovadoras e globalmente integradas (30 pontos de divergência);
- Empregos de base tecnológica na população activa (25 pontos de divergência).

A posição portuguesa é paradoxal numa Europa a 15, já que o mesmo estudo demonstra que somos os campeões do desejo de independência pessoal e profissional: 62% dos portugueses pretendem ser independentes economicamente e apenas 32% querem ser empregados por conta de outrem. Ao nível, porém, da concretização dessa ambição de vontade de empreender, apenas timidamente conseguimos passar à acção, não obstante as novas gerações de potenciais empreendedores, nascidos já depois da revolução de Abril de 1974. O mesmo sucede com vários outros indicadores, constantes do estudo Bonfour, designadamente na vontade de realizar formação ao longo da vida, onde a ambição dos portugueses é também muito elevada, ficando-se, porém, ao nível da acção, por resultados bastante modestos.

BONFOUR & ADVINSSON (2005) concluem que Portugal apresenta três défices críticos, sobre os quais é imperativo intervir com urgência, para obtermos:

1º - Mais Capital Intelectual (penúltimo nos 15 e divergência de 12 pontos a favor de Espanha);

2º - Mais Globalização (somos o último da UE a 15, com um número de empresas globalmente integradas, fora da UE);

3º - Mais Empreendedorismo Inovador (40 pontos de divergência, em relação à média da UE e 60 pontos de divergência, em relação a Espanha).

2. O imperativo do mercado global de trabalho, numa economia do conhecimento e da inovação

A desintegração global da cadeia de valor, associada paradoxalmente à integração global da «concepção-produção-distribuição-consumo» de bens e serviços não se limita a reduzir custos e a deslocalizar empresas e empregos, mas desenvolve um novo tipo de organizações, novas formas de «produção-aquisição-partilha» de conhecimentos e de competências, bem como novos e inovadores modelos de negócio, nos quais muito do trabalho especializado (incluindo investigação avançada) é realizado em «*outsourcing*» e «*offshoring*», por núcleos de especialistas e centros de investigação, espalhados pelo mundo, agora plano (FRIEDMAN, 2005) e ligados ininterruptamente «*in time*».

A competição e a cooperação à escala global mudou e continuará a mudar, a ritmos impensáveis. Actualmente, as empresas mais inovadoras estão a construir «novos tipos de vantagens competitivas», estabelecendo a ligação entre conhecimentos, talentos, mercados e outros recursos, globalmente dispersos e disponíveis, mobilizando-os para obter resultados inovadores, através de uma visão empreendedora ou «*entrepreneurial insight*» (DOZ, 2001). Em consequência, o célebre «pensar global e agir local» transforma-se em «captar o conhecimento e recursos locais e agir globalmente» e as características nacionais começam a esbater-se nestas empresas metanacionais.

Nesta Economia do Conhecimento (de elevada competitividade, turbulência e incerteza), o papel das pessoas assume um novo protagonismo, já que os trabalhadores destas empresas, globalmente vencedoras, são valorizados fundamentalmente em função da sua capacidade para antecipar a mudança e por serem capazes de identificar e mobilizar conhecimento, talentos e recursos, independentemente da geografia. Desta forma, as suas capacidades de apreender, criar, partilhar e disseminar conhecimento passam a ser as suas principais ferramentas de trabalho, de vida e de convívio. Ironicamente, é no seio das sociedades capitalistas que se cumpre o sonho marxista, já que os trabalhadores do conhecimento são finalmente os verdadeiros detentores dos factores de produção: conhecimento, capital de inovação, capital organizacional, capital comportamental, capital de cliente, capital de processo, capital relacional para detectar oportunidades e mobilizar conhecimento e recursos, dispersos pelo mundo.

Neste novo cenário global, as relações de trabalho e o conteúdo e características do próprio trabalho também se alteram profundamente. Perante cenários, em que a incerteza é a única certeza, a possibilidade de obsolescência dos diversos actores organizacionais, em especial o emprego (tipo de emprego, sua duração, remuneração e localização), a flexibilidade e mobilidade globais, aliadas ao exercício continuado do pensamento complexo, transformam-se em variáveis independentes e críticas (GREENHAUS *et al*, 2003) por oposição ao raciocínio fragmentado ou modelo mental binário de «ou/ou», certo ou errado, custo ou diferenciação, bem ou mal, ocidente ou oriente. Os actuais modelos de desenvolvimento das economias da China e Índia, bem como os modelos de negócio do IKEA, da Wal-Mart, YDreams, Altitude Software e Chipidea (as últimas três, portuguesas) são exemplos, entre muitos outros, da adopção de uma abordagem de pensamento complexo, sendo a respectiva competitividade baseada em múltiplas vantagens comparativas que se reforçam mutuamente, num modelo complexo e multidimensional de «E/E» vs «Ou/Ou». E estas alterações, não anunciadas, colocam novos e inovadores desafios ao mercado de trabalho, à produção e manutenção de qualificações e, ainda, à organização do trabalho e sua distribuição geográfica. E, em consequência e maioria de razões, à aprendizagem ao longo da vida, em especial quando a educação e formação inicial, bem como a formação de professores e formadores é, entre nós, simultaneamente frágil, generalista, pouco tecnológica, pouco problematizadora, descarnada da realidade empresarial e social, encerrada em si mesma e sustentada numa memorização de conhecimento produzido por outros, quantas vezes já ultrapassado, encerrada no modelo de pensamento binário já referido, a que designadamente Edgar Morin, entre outros, se refere e conceptualiza, opondo-lhe o pensamento complexo, o qual corresponde melhor à complexidade do mundo, da economia do conhecimento e da sociedade contemporânea.

O que fica expresso, alerta-nos para a urgência de pensarmos - tanto a educação e formação inicial, como a educação ao longo da vida - em termos do futuro que obrigatoriamente teremos de construir, sob pena de continuarmos a divergir da UE, quando a própria UE se encontra ameaçada pelas novas economias e sociedades que abalam o ocidente (KYNGE, 2006). Convém lembrar que a Índia, já designada «*O Elefante da Ciência*», com um stock de capital humano de 3 milhões de cientistas e tecnólogos e a mais

elevada «*produtividade científica*» do planeta (medida em artigos científicos e citações anuais, em função do PIB per capita), ultrapassa já, com alguma folga, os EUA e a China. E a vantagem da Índia não é apenas o custo. É o custo, associado à competência de alto nível, tendo em conta o enorme reservatório de talento da Índia, a que acrescem razões estruturais, as quais poderão garantir a sustentabilidade do sistema. De facto, a Índia é a maior democracia do mundo, com um largo consenso, desde 1991, sobre a direcção da economia e das correspondentes reformas, estando a caminho de dispor da maior classe média do planeta (cerca de 600 milhões) e com a população mais jovem do planeta, pois cerca de 50% da população tem menos de 20 anos (MASHELKAR, 2005).

3. Aprendizagem ao longo da vida – a audácia da esperança

A evidente correlação e aproximação da educação e formação a longo da vida (ALV) ao trabalho e à economia e o reconhecimento do papel decisivo da educação e da formação na construção de uma economia baseada no conhecimento, conduz-nos a questionar muitos dos nossos adquiridos, consolidados e tidos como bons, atribuindo ao sistema e à herança salazarista os débeis resultados, mesmo em relação ao que criámos e consolidámos, já em pleno período democrático e enquadramento na UE.

Numa perspectiva da responsabilização individual, colectiva e institucional pelos défices e bloqueios sobejamente conhecidos de todos, interessa pois identificar e caracterizar esses bloqueios, mas sobretudo identificar os desafios que se constituem em pilares da construção de uma urgente «*audácia da esperança*».

3.1. Coordenação institucional e de políticas

A existência, em Portugal, de um Sistema de Educação e Formação na dependência de várias tutelas ministeriais, com enquadramento legislativos, financeiros e lógicas de intervenção diferenciadas, dificulta certamente a função de coordenação estratégica e, também, a função de governação, dos modelos e mecanismos de avaliação e de responsabilização, sobretudo em relação às metas, aos resultados e aos custos e desperdícios (OCDE, 2004).

Nesta perspectiva, a criação de uma Agência de coordenação institucional e de políticas entre Ministérios da Educação, do Trabalho, da Economia e do Ensino Superior (este último, enquanto produtor e reproduzidor de confiança nos diversos sub-sistemas e, sobretudo, como principal «*ministério formador*» da elite nacional, designadamente, professores, classe política, dirigentes, empresários, parceiros sociais e outros *stakeholders*) apresenta-se como incontornável no sucesso, credibilidade, coerência, transparência, confiabilidade e valorização (certificação/equivalência) das políticas de qualificação e de ALV. Nesta perspectiva, uma cultura colectiva e uma «*common framework*» podem ser decisivas para construir soluções inovadoras e mais eficazes de coordenação e governação.

As experiências internacionais (OCDE, 2005) indicam-nos caminhos passíveis de percorrer, com maiores garantia de sucesso: i) o Estado assume, em regra, as funções de estratégia e regulação, com envolvimento dos parceiros sociais; ii) na diversidade das experiências, destacam-se as experiências «*top-down*», suportadas por modelos de governação que associam «*inteligência estratégica central*» e descentralização das acções, a nível sectorial e regional; iii) em vários países existe uma «autoridade nacional para as qualificações», responsável pela coordenação, desenvolvimento e manutenção do sistema; iv) identificamos igualmente organismos de avaliação e certificação, com o objectivo de garantir a qualidade dos processos e dos «*outputs*»; v) encontramos nalguns países, a distinção da dimensão conceptual da dimensão operacional do Sistema de Qualificação e de ALV, o que permite uma melhor e mais eficaz focalização na «*responsiveness*» do sistema, sem negligenciar o seu papel no que respeita a três funções críticas: função de produção social de qualificações, função de estruturação dos mercados de trabalho e, ainda, na função respeitante à natureza, estrutura e conteúdos da aprendizagem (OCDE, 2004).

Na concepção do sistema, importa também incluir orientações estratégicas relativas ao seu conteúdo técnico (desenho de qualificações e respectivos «*learning outcomes*») e na definição de formas, contextos e percursos de aprendizagem e de avaliação, mas também no que respeita a aspectos práticos que condicionam o seu desenvolvimento e credibilidade: i) financiamento; ii) utilização de infra-estruturas e de outros recursos humanos, específicos para

a avaliação e certificação; iii) aperfeiçoamento de mecanismos de garantia da qualidade e de uniformização de procedimentos críticos; iv) dinamização de uma rede de formação e certificação aberta à iniciativa privada e às instituições da economia social, mas sujeita a mecanismos de garantia de qualidade e de condicionamento da oferta, definidos a nível estratégico; v) utilização de instrumentos de monitorização e de avaliação de retorno do ponto de vista dos indivíduos, das empresas e da economia; vi) a definição e implementação de uma estratégia de promoção e divulgação para a ALV, independentemente da iniciativa dos próprios promotores nacionais, regionais ou locais.

Quanto ao processo e «*timing*» de implementação, onde, apesar da urgência, as experiências melhor sucedidas aconselham uma abordagem incremental sustentada e continuada, como forma de criar confiança no sistema, o que não é certamente o mesmo de uma opção por acções e projectos avulsos, fruto de protagonismos individuais, sectoriais ou institucionais e que procuram testar soluções à margem do sistema, consumindo tempo e recursos, como tem sido o caso das mil e uma Redes de Projectos (Europeias, do CEDEFOP, da OCDE ou outras), em que o país e os técnicos se consomem e desgastam, sem um significativo valor acrescentado para o país. Mas, a abordagem incremental que defendemos não deve, em caso algum, confundir-se com a imobilidade continuada do actual sistema de certificação profissional (SNCP) nem opor-se à generalização do Sistema de Qualificação e de ALV e, em simultâneo, à definição de prioridades para segmentos alvo, designadamente: i) professores e formadores excedentários e/ou com qualificações em final de ciclo e por isso obsoletas; ii) activos pouco qualificados e com qualificações «*fora do tempo*»; iii) jovens que abandonaram precocemente a escola, sem uma qualificação científica e tecnológica de base assegurada; iv) desempregados de longa duração e generalizadas baixas ou obsoletas qualificações, a exigir intervenção urgente ao nível da requalificação profissional.

3.2. Reconhecimento e certificação de competências no centro da ALV

No caso português (face aos baixos níveis de escolarização e qualificação e, ainda, ao vultuoso número de acções de educação e formação, de média e longa duração, realizadas ao longo de 20 anos, sobretudo no quadro dos fundos comunitários, mas nunca certificadas escolar ou profissionalmente),

parece evidente que o Reconhecimento e Certificação de Competências deva, gradual e explicitamente, ocupar a centralidade do Sistema de Qualificação e de ALV.

As razões são evidentes e já foram adoptadas por outros países, incluindo os EUA, no início do seu acelerado desenvolvimento e forte imigração com baixa escolarização, sendo que os principais argumentos enraízam, por um lado, na urgência de valorizar as aprendizagens informais, não formais e mesmo formais da população activa, e por outro, para evitar a «dualização» de qualificações.

A rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC – deve pois assegurar essa certificação inicial, na totalidade dos diversos percursos de formação, incluindo os percursos universitários (1º Ciclo de Bolonha, correspondendo à licenciatura profissionalizante de $\frac{3}{4}$ anos), sempre baseada em Referenciais de Competências-Chave e de Conhecimentos, funcionando designadamente como garante de qualidade, credibilidade, legitimação social e sustentabilidade inovadora do sistema.

3.3. Como mobilizar famílias, empresas e comunidade em geral

A minha experiência (cidadã empenhada, mãe, professora e estudiosa de sistemas de educação e de formação e, ainda, de estratégias e práticas de (in)sucesso escolar, individual e empresarial) levam-me a assumir que: i) a escola, enquanto organização, não pode eximir-se às suas responsabilidades críticas na construção do sucesso escolar e educativo, pois essa é a sua função primeira e a razão da sua existência, independentemente do papel dos demais actores educativos, já que todos os estudos conhecidos apontam para o papel central do «efeito de escola»; ii) porém, a escola tem de assumir, operacionalizar e organizar-se para desempenhar melhor estes novos papéis, à semelhança das demais organizações «não-escolares», as quais se debatem igualmente com mudanças e desafios múltiplos, complexos e continuados, para os quais não receberam formação prévia inicial; iii) nesta perspectiva, cabe também à escola a mobilização de famílias, empresas e outros actores da comunidade educativa, e, se os professores, na sua generalidade, entendem que essa não é uma função sua, então é preciso coragem para seguir a prática

de outros sistemas educativos e legislar sobre a possibilidade de separar a gestão escolar da docência, recorrendo a gestores escolares profissionais, oriundos da comunidade; iv) a televisão pública e os media em geral, bem como o serviço público das televisões privadas, têm de ter aqui uma função de criação de um contexto que alavanque a emergência de uma ambição nacional de excelência, rigor, qualidade e sucesso, tanto escolar como individual e empresarial.

A criação desta «*ambição nacional*» não sendo uma condição suficiente, é considerada pelos sistemas mais performantes, como uma condição necessária.

3.4. Garantir a relevância da formação científica, técnica e profissional de jovens e adultos

A resposta parece fácil, porque temos o exemplo de muitos outros sistemas que há muito fizeram e continuam a fazer a opção de construir Sistemas de Educação e Formação, do básico ao superior, mais ligado à realidade, e, portanto, maioritariamente mais técnico, tecnológico e profissional, como demonstram os estudos e relatórios periódicos da UE e da OCDE, onde a média do Secundário Tecnológico e Profissional atinge cerca de 50% dos alunos, sendo que na Holanda, Dinamarca e Finlândia, essa percentagem é respectivamente de 66,6 %, 53,3% e 52,2% para apenas 25% em Portugal (OCDE, 2001).

Difícil é, porém: i) ultrapassar os preconceitos reinantes entre nós, no seio da comunidade educativa e científica, a quem convém a ideologia reinante, pelas mais variadas razões; ii) aumentar a empregabilidade do 3º ciclo do ensino básico, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, através designadamente da adopção de metodologias de «*problem solver*», concepção e implementação de projectos reais que façam apelo a competências de inovação, resiliência, gestão de tempo, empreendedorismo e prestação de contas; iii) alargar para níveis muito ambiciosos as vias científicas, tecnológicas e profissionais do ensino secundário, em articulação com as iniciativas do MTSS, designadamente no que respeita à definição de «**Referenciais de Competências-Chave**», à elaboração e actualização de um «**Catálogo de Qualificações e respectiva metodologia de desenho de Qualificações baseadas em Competências**», o qual além de acolher as recomendações do Quadro Europeu de Qualificações

(QEQ), no quadro da consolidação e inteligibilidade do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), é garante da «**dupla certificação escolar e profissional**», e da transparência e equivalência das diferentes vias de formação ; iv) em consonância, reformular tanto a formação inicial, como a formação contínua dos professores do ensino básico e secundário; v) explicitar, como exercício ético, que anos de escolaridade geral e genérica não corresponde nem é equivalente a Qualificação. Esta pressupõe, precisamente, a aquisição de conhecimentos e competências científicas, técnicas, tecnológicas e profissionalizantes (ver Decisão do Conselho da UE - 85/368/CEE, não obstante a sua já longa vida).

Para fazer estas inovações radicais (neste Portugal do «deixa andar, porque ninguém foi castigado por nada fazer»), é evidente que precisamos decididamente de: i) requalificar/reconverter professores e formadores; ii) apostar na organização dos recursos disponibilizados, de que o tempo é um bem maior; iii) negociar uma visão estratégica com os partidos do arco do poder, com o apoio e solidariedade do Presidente da República; iv) responsabilizar tudo e todos, avaliando com base em resultados e prestação de contas, públicas e publicitadas.

3.5. Melhor e mais ALV - que dinâmicas, em cada comunidade?

As experiências conhecidas e vivenciadas, apontam designadamente para a adopção das estratégias já atrás referidas, mas também e ainda: i) aproximar a escola e centros de formação da respectiva comunidade; ii) alargar o sistema de ALV a todas as instituições (públicas, privada e da economia social), desde que acreditadas, monitorizadas e auditadas; iii) valorizar social e profissionalmente as vias de reconhecimento e certificação de competências adquiridas informalmente; iv) divulgar as melhores práticas, sobretudo as que demonstram uma correlação virtuosa entre emprego e ALV, alavancando a construção de uma «**audácia sustentada da esperança**».

Bibliografia

- BONFOUR, Ahmed & EDVINSSON, Leif (2005), *Intellectual Capital for Communities: nations, regions and cities*. US: Butterworth-Heinemann Edition.
- ASHUTOSH, Sheshabalaya (2004). *Rising Elephant*. Common Courage Press.
- BEHRINGER, F. E. M. Coles (2003). *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning – Towards an Understanding of the Mechanisms that Link Qualifications and Lifelong Learning*. OCDE EDU/WKP.
- CEC (2005). *Towards a European Qualification Framework for Lifelong Learning*. Brussels: Commission Staff Working Document, SEC (2005) 957.
- COLES, M. E. T. Oates (2005), *European reference levels for education and training: promoting credit transfer and manual trust*. Luxemburg, CEDEFOP Panorama series; 109.
- DOZ, Yves et al (2001). *From Global to Metanational – How Companies Win in the Knowledge Economy*. Boston, Massachusetts, USA: Harvard Business School Press.
- FRIEDMAN L. Thomas (2005), *The World is Flat, a Brief History of The Twenty-First Century*. Nova Iorque: Farrar, Strauss and Giroux.
- GREENHAUS, CALLANAN & GODSHALK (2003). *Career management*. (3ed.). Orlando: Dryden.
- KINGE, James (2006), *China Shakes the World – the Rise of a Hungry Nation*. Financial Times Press.
- MASHELKAR, R. A. (2005). Indian's R&D: Riching for the top. *Science*. 4 march. pp. 1415-1417.
- OCDE (2001). *Education at a Glance*.
- OCDE (2004). *Education at a Glance*.
- OCDE (2005). *Moving Mountains: How can Qualifications Systems promote Lifelong Learning*. Preliminary Edition.

OCDE (2006). *Education at a Glance*.

PIETRA, Rivoli (2005), *The Travels of a T-Shirt in the Global Economy*. Jonh Wiley & Sons, Inc., New Jersey.

RAMPINI, Federico (2005), *Il Secolo Cinese*. Arnold Mondadori Editore S. P. A., Milano.

TRIGO, Maria Márcia (1999). Economia da Informação e do Saber – Que Novo Paradigma para a Educação e Formação das Pessoas. *Sociedade e Trabalho*, nº 4/99, Ed. MTSS/DEEP, pp. 43-54.

TRIGO, Maria Márcia (2000). Portugal dispõe de Um Sistema de Inteligência Económica? *Sociedade e Trabalho*, nº 10/2000, Ed. MTSS/DEEP, pp. 23-42.

TRIGO, Maria Márcia (2002). Aprendizagem ao Longo da Vida. *Educação e Formação de Adultos, Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: Edições Ad Litteram. pp. 31-39.

TRIGO, Maria Márcia (2002). O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. *Educação e Formação de Adultos, Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: Edições Ad Litteram. pp. 54-71.

TRIGO, Maria Márcia (2006), *Inovação Organizacional e o Imperativo da Competitividade*. Revista DIRIGIR nº 96, Edição MTSS/IEFP.

WESTERHUIS, A. (2001), *European Structures of Qualification Levels*, Vol.1. CEDEFOP Reference series. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.