

EDUCAÇÃO, ECONOMIA E SOCIEDADE

PARTE I

*Estudo sobre o Desenvolvimento do Diálogo entre Educação,
Economia e Sociedade*

Análise das tendências e dos obstáculos à coerência
dinâmica entre os
Sistemas de Formação
as
Necessidades de Formação Profissional
e os
Parthenariados Sócio-Educativos

Relatório Geral
1995

Teresa Ambrósio
(Coordenadora)

ÍNDICE DA PARTE I

Nota de Apresentação	13
Sistema de Formação Português	25
O Levantamento de Necessidades de Formação	125
A Participação dos Parceiros Sociais nas Políticas e nos Projectos Educativos	207

NOTA DE APRESENTAÇÃO

I. Antecedentes

Quando em Abril de 1994 apresentámos uma proposta (Propostas ao C.N.E. em 04/04/94) para a realização de um estudo neste domínio, apontámos como objectivo a alcançar o seguinte: “elaborar um estudo de análise da situação actual portuguesa sobre Políticas, Programas de intervenção e Partenariados na área da Formação Profissional (incidindo sobretudo no grupo dos jovens) no sentido de desenvolver o diálogo entre Educação, Economia e Sociedade”. Como objectivo imediato, indicávamos a produção de um primeiro Relatório para servir de apoio à realização de um Fórum entre parceiros sociais no âmbito do Conselho Económico e Social e do Conselho Nacional de Educação.

Com a aprovação desta proposta pelo plenário do C.N.E., é criado um grupo de trabalho composto por:

- Representante do Secretariado Interministerial do Emprego
- *Luís Imaginário*
- Representante do Conselho Económico e Social
- *Jorge Seabra*
- Representante do Conselho Nacional de Educação
- *Teresa Ambrósio* (coordenadora)

Este grupo, após várias reuniões, estabeleceu um plano de trabalho (que posteriormente veio a ser também presente ao plenário do C.N.E.) e contactou vários especialistas para o apoiar na elaboração de três documentos preliminares que constituiriam a documentação básica para apreciação pelos membros dos dois Conselhos (C.N.E., C.E.S.).

O estabelecimento das relações entre o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Económico e Social veio, posteriormente, a ganhar maior consistência, para além deste primeiro trabalho conjunto. Por proposta do Presidente do C.N.E. o plenário do C.N.E. aprovou na reunião de 19 de Outubro de 1994 (e o Conselho Económico e Social em 25 de Novembro de 1994) a criação de um Grupo Permanente constituído por seis representantes de ambas as instituições.

Neste sentido, o primeiro grupo de trabalho constituído, orientou a sua acção para a realização da 1ª fase do Estudo anteriormente proposto a que denominámos “*Análise das tendências e obstáculos à coerência dinâmica entre os Sistemas de Formação, as Necessidades de Formação Profissional e os Partenariados sócio-educativos*”, considerando que os seus resultados podiam constituir um primeiro passo para o estabelecimento de um Fórum permanente de aprofundamento e emissão de pareceres sobre as relações entre Educação/Economia/Sociedade. Nomeadamente, aprofundar as articulações a estabelecer e desenvolver adequadamente entre Educação/Formação/Emprego, em corresponsabilização e participação de todos os parceiros sociais. Propomos ainda que os problemas mais pertinentes levantados e algumas propostas de solução, que o trabalho agora realizado aponta, sejam objecto de discussão pública através de um colóquio do C.N.E. a realizar oportunamente.

II. Resultados alcançados

São, os seguintes, os documentos produzidos no âmbito do grupo de trabalho:

Doc. nº 1 - Sistema de Formação Português - configuração geral e descrição (parcelar) da oferta (Luís Imaginário)

Doc. nº 2 - Levantamento de necessidades de formação -
relevância e balanço da experiência acumulada (equipa coordenada
por Maria João Rodrigues)

Doc. nº 3 - A participação dos parceiros sociais na política e nos
projectos educativos (Margarida Marques)

Uma apreciação específica de cada um dos documentos produzidos, permite-nos conhecer alguns aspectos mais problemáticos do Sistema de Formação actual em Portugal, uma síntese dos estudos de diagnóstico e previsão de necessidades de formação profissional e a descrição das modalidades de participação de parceiros sociais nos programas de educação e formação. Os trabalhos relatam ainda o processo evolutivo no nosso país nesses três domínios, nos últimos anos, e apontam para o que comparativamente se verifica em outros países europeus, indicando o que são as recomendações comunitárias nesta matéria.

Cumpre-nos então, como apreciação geral, tentar traçar um quadro compreensivo sobre as tendências de evolução que se julgam positivas, sobre os maiores bloqueamentos que haverá que ultrapassar, e de esquematizar, nesta data, alguns temas para discussão pública e elaboração de propostas de recomendações.

Nesta apreciação geral tentaremos realizar uma abordagem cruzada das três áreas (a Formação Profissional, as Necessidades de Formação e a Intervenção dos Parceiros Sociais) pois, não é a lógica interna da política de cada uma dessas áreas que constitui o objecto de estudo, mas sim a procura de uma rede de interrelações e de dinâmicas de compatibilidade e convergência entre elas. Isto é, se da leitura dos documentos, todos eles com uma enorme riqueza de informação e análise crítica, ressaltam erros de estrutura dos sistemas de intervenção existentes, desadequação e desarticulação de normativos e de programas de acção, carências de meios e estudos para decisão e

avaliação, objectivo deste estudo é o de analisar situações, procurar soluções para os problemas detectados de forma a estabelecer sinergias entre os sectores de Formação, Emprego, Concertação dos Parceiros Sociais e ultrapassar o modelo de gestão repartida tradicional destes três sectores.

Sistematizaremos esta abordagem cruzada dos documentos produzidos nas seguintes linhas:

1. Desenvolvimento de um Sistema coerente de Educação e Formação.
2. Estabelecimento de relações dinâmicas entre oferta e procura de Formação Profissional.
3. Promoção de Parcerias na definição e execução de programas de Emprego/Formação.

II. 1 - Desenvolvimento de um sistema coerente Educação e Formação

A configuração geral, que no documento I é traçada do Sistema de Formação Português (ou antes de um conjunto de actividades e cursos tendencialmente sistémicos) apresenta ainda traços indefinidos, precários e carece sobretudo de coerência entre as várias partes e modalidades.

A evolução da organização do Ensino Profissional dentro do Sistema Escolar regular, tem vindo a verificar-se nos últimos anos, quer no que respeita à sua situação no âmbito do novo organograma geral do Sistema, quer ainda à inovação pedagógica que assume e aos conteúdos de conhecimentos científicos e de qualificações profissionais que procura transmitir e desenvolver. Esta evolução

segue as directrizes legislativas estabelecidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo e tem sofrido também as vicissitudes conhecidas da implementação da reforma consagrada nessa Lei.

Porém, nos últimos anos e, no sentido de procurar ultrapassar a lentidão de adaptação do Sistema Educativo Escolar aos problemas actuais do Mercado de Emprego e da Formação que se apresentam em toda a Europa Comunitária e entre nós também, novas medidas legislativas no campo de política de Formação Profissional (os Decretos-Lei n.º 401/91 e n.º 405/91) foram tomadas procurando conferir a determinadas modalidades (as denominadas de Formação Profissional inseridas no mercado de emprego) a dimensão e capacidade de resposta actualmente exigidas, sobretudo pelos sectores produtivos.

É neste sentido que adquiriu também significado político especial o papel e o estatuto atribuído ao Sistema de Aprendizagem, às Escolas Profissionais, às inúmeras acções de “Formação não inseridas no Sistema Formal de Ensino” e, para as quais, têm vindo a ser canalizadas avultadas verbas comunitárias.

Delas, se têm esperado uma autonomia relativa face ao Sistema Formal Educativo, sempre no pressuposto que se deverá, futuramente, estabelecer relações estreitas com este. Mas também delas se esperam uma qualidade de oferta de formação diferente e respostas mais rápidas à procura.

Deste modo, actualmente emergem novas situações, que ao tempo da discussão pública e política da Lei de Bases do Sistema Educativo não foram suficientemente tratadas, e outras questões, então estudadas e debatidas, tomam hoje contornos algo diferentes, pois que os contextos sócio-económicos e até pedagógicos se modificaram. Por outro lado, é a própria concepção do conceito de Formação Profissional que hoje se apresenta definido a partir de várias

abordagens de qualificações ou perfis e trajectórias profissionais, mas enriquecido pelos objectivos de novos modelos da Formação, mais latos e singularizados do que dos de ensino ou qualificação profissional para determinados postos de trabalho. Esta evolução de contextos, conceitos e da própria investigação no campo da Formação obriga a reavaliar algumas medidas tomadas anteriormente ou mesmo de programas em curso. Estes dois conceitos são por várias vezes referidos nos documentos: a Formação em sentido amplo, como processo de socialização, de inserção na vida activa, de cidadania, de criação de identidades sociais e profissionais, e a formação profissional em sentido mais restrito como processo mais específico de aquisição de conhecimentos científicos, tecnológicos, competências profissionais para o exercício de determinadas funções. Os objectivos, porém, destes processos não são incompatíveis, mas complementares quando realizados ao longo da vida activa dos indivíduos.

Portugal está porém, neste campo, ainda bastante afastado de outros países quando comparamos por exemplo as actuais preocupações destes, de introduzir na Formação Profissional formal ou não, novas didácticas profissionais, modelos de alternância, estratégias de desenvolvimento de competências transversais, técnicas profissionais, conhecimentos e “capacidades chaves” relacionadas com o mundo do trabalho e com a mudança que neles se verifica e, imprimir à Formação Profissional um carácter de Formação Contínua. Estas preocupações, como aliás se lê no documento nº 2 são dos nossos dias, atravessam os Sistemas Educativos tradicionais e um esforço enorme, quer no campo da investigação, quer da inovação, está sendo feito por todos os países ao abrigo de programas comunitários e como sequência das directrizes referidas para a Europa para a Competitividade e Emprego e Coesão Social (vide por exemplo o IV Programa Comunitário de Investigação sócio-económica orientada na área da Formação e Educação).

A criação do Sistema de Formação, coerente e orientado para fins bem determinados, como uma parte do Sistema de Ensino Formal ou como um conjunto organizado de acções em situações de trabalho, ou integrado mais directamente no Mercado de Emprego, é uma enorme tarefa básica para o Desenvolvimento Económico e Social do País, e exige capacidades de inovação, flexibilidade na acção, estudos orientados para a acção e participação a todos os níveis, dos parceiros interessados.

Para obter a coerência, o dinamismo e a inovação necessária não bastarão, porém, apenas medidas de concertação orgânica, de coordenação administrativa, de avaliação e certificação formal, isto é, medidas para a gestão centralizada burocrática - legislativa, orçamental, de controlo de meios. Algumas destas medidas devem ser rapidamente tomadas, até para não bloquear a evolução da Reforma Educativa e dar estabilidade aos programas de Formação Profissional não inseridos no Sistema Regular de Ensino, tal como se indicam nos documentos 1 e 2 (nomeadamente à certificação das acções não regulares, à articulação entre formação alternativa à escolaridade básica e à aprendizagem, aos cursos tecnológicos e às escolas profissionais, às equivalências escolares ou aos níveis profissionais, etc.). Porém, é no campo das medidas de renovação dos conteúdos, métodos, adequação da qualidade de formação aos grupos etários e sociais específicos e às necessidades de formação efectivas, a par da organização da formação e da especialização dos formadores/professores, que uma mudança de mentalidades e de actuação nos aparece como das mais urgentes.

Se o Sistema Regular de Ensino, preocupado com a lógica interna da Reforma, secundariza algumas destas preocupações, o Sistema de Formação mais perto do Mercado de Trabalho perde muitas vezes a dimensão antropológica da Formação e segue acentuadamente o caminho adequacionalista às necessidades imediatas, não acautelando

a tendência evolutiva do mercado do emprego, da organização das instituições e dos processos de produção e das trajectórias profissionais dos indivíduos.

III - Estabelecimento de relações dinâmicas entre Oferta e Procura de Formação Profissional

Esta questão atravessa todos os documentos produzidos. Os responsáveis da Educação interrogam-se sobre o valor da oferta, os do Emprego sobre a detecção de necessidades de formação e os vários Parceiros Sociais são chamados a identificarem qualificações profissionais, perfis-tipo para o exercício de determinadas funções, indicadores de tendência ou estratégias de evolução de emprego e de gestão de recursos humanos. O documento 2 acentua fortemente a relevância do levantamento de necessidades de formação, explicitando os eixos de evolução dessas necessidades no quadro comunitário e no quadro português e, exemplifica, descrevendo as metodologias a utilizar no estudo destas necessidades, como elas podem ajudar ao ajustamento da oferta de formação e ao planeamento das acções.

O balanço que nesse documento se faz relativamente à experiência internacional e nacional, torna visível, para o caso português, a carência de levantamento das necessidades de formação a nível nacional e sectorial, mas sobretudo a nível regional. Não se limita, porém, a valorizar o levantamento de necessidades globais, mas explica detalhadamente que se tem de ir para além de estudos globais e caminhar para o confronto destas necessidades com os problemas específicos de grupos alvo, com a mobilidade profissional e geográfica existente ou a promover, com os novos quadros de classificação profissional adequada à realidade do mercado actual de emprego. E, sobretudo, torna bem patente a importância de accionar o Observatório de Emprego e Formação profissional recentemente criado, à

semelhança do que existe em outros países da Comunidade, bem como desenvolver as redes de Aconselhamento e de Orientação Profissional, formais e não formais, para a inserção profissional não só dos jovens, mas de todos os indivíduos ao longo da vida activa.

É, no entanto, importante fazer notar que a criação de Bancos de Dados estatísticos resultantes da análise do mercado ou de indicação de necessidades de formação, à escala nacional, regional ou local, ligadas no futuro em rede europeia, não é suficiente por si só para ajustar de forma dinâmica a oferta à procura de emprego. A existência de especialistas ou centros com capacidade para traduzir em termos de qualificações profissionais as necessidades de formação, e aquelas em qualificações escolares ou de formação (conhecimentos, competências, capacidades técnicas, etc.) e ainda a definição dos modelos, métodos, estratégias e planos de formação inicial e contínua mais adequados a cada caso, são absolutamente necessários para a gestão relevante, e com qualidade, das relações Formação Profissional-Emprego.

IV - Promoção de Parcerias na definição e execução de programas de Emprego/Formação

O documento nº 3 sobre a “Participação dos Parceiros Sociais nas Políticas e nos Projectos Educativos” sistematiza as tendências que se manifestam na União Europeia e em Portugal relativamente à participação dos parceiros não tradicionais (isto é, para além dos pais, alunos, professores, os empresários, sindicatos, representantes locais, regionais, profissionais, associações não governamentais, etc.) na definição de políticas de emprego, com programas de educação e formação e ainda na concretização de planos de combate ao desemprego, à exclusão social, à valorização global dos recursos

humanos, à inovação tecnológica e à estratégia de competitividade empresarial.

A mobilização de todos os Parceiros Sociais para a definição e concretização destas políticas e das medidas e programas em que elas se traduzem é hoje um pólo essencial para a **coerência dinâmica** entre **formação/emprego/economia**.

No caso português, são frutíferas, embora não isentas de risco por vezes, as experiências de participação, sobretudo das Empresas nos projectos educativos das Escolas Básicas e Profissionais, na implementação do Sistema de Aprendizagem, nos Centros de Formação de gestão participada, e ainda na participação nos estudos de levantamento de necessidades de formação. Como refere o documento n.º 2 é também significativa a participação de Associações Empresariais e Sindicatos nos órgãos intermédios de Concertação Social. Torna-se imperativo, porém, a sua participação e corresponsabilização efectiva na criação de condições de empregabilidade de todos os Recursos Humanos formados, desde os mais jovens, aos já no activo, aos desempregados de curta ou longa duração. Isto é, não só se espera que apoiem a formação destes indivíduos, mas que, mediante políticas internas de gestão, criem nas empresas condições de empregabilidade adequadas às qualificações profissionais desenvolvidas, quer pelo curso, quer pela experiência profissional e reconhecidas como válidas nos “portfolios” ou *curricula*. Esta participação e corresponsabilização obrigará também à organização estratégica dos sectores de actividade, de forma a serem reconhecidas as tendências de evolução do emprego, as necessidades de mobilidade, as qualificações profissionais decorrentes das políticas de gestão de recursos humanos e, por outro lado, a oferta, a curto e médio prazo, de formação e de diplomados.

Ainda, a Formação Inicial e Contínua dentro das próprias empresas ou locais de trabalho é hoje reconhecida como uma modalidade mais

adequada a determinadas situações de reconversão empresarial, ou de organização das instituições, como resposta aos desafios da competitividade. Para estas “Empresas Qualificantes”, como para os Centros de Formação ou Escolas tradicionais é o diálogo e a responsabilidade partilhada entre Empregadores, Formandos, Formadores, Especialistas de análise profissional, Gestores de recursos humanos que são fundamentais para a relevância e qualidade da Formação como decorre, aliás, das directrizes europeias do Livro Branco do Crescimento, Competitividade e Emprego.

Nota final

Não desejamos ainda, nesta fase de trabalhos, tirar conclusões, ou propor recomendações. A discussão alargada de todas as questões referidas, a troca de informação, experiências, a identificação de pólos de inovação e de grupos de intervenção estratégica, julgamos dever ser a etapa seguinte, indispensável, para se criar uma base de conhecimento mútuo, a convergência de interesses e possibilidades de concertação.

É o que esperamos da discussão a partir deste estudo entre os membros interessados do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Económico e Social, e outras entidades em próximas reuniões em instâncias de discussão pública.

As conclusões dessa discussão farão parte também do Relatório Final deste trabalho.

SISTEMA DE FORMAÇÃO PORTUGUÊS

CONFIGURAÇÃO GERAL E DESCRIÇÃO (PARCELAR) DA OFERTA

Luís Imaginário
Janeiro de 1995

ÍNDICE

INTRODUÇÃO - SISTEMA DE FORMAÇÃO PORTUGUÊS	29
I - CONFIGURAÇÃO GERAL DO SISTEMA DE FORMAÇÃO	31
II - DESCRIÇÃO DA OFERTA DE FORMAÇÃO	65
A - Formação Profissional Inserida no Sistema Educativo (FPISE)	67
• Quadro A1 - FPISE - Elenco de todos os cursos por tipo de curso, áreas de formação e níveis.	69
• Quadro A2 - FPISE - Número de cursos por tipo de curso, áreas de formação e níveis. Síntese.	77
• Quadro A3 - FPISE - Frequências, em 1993-94, por tipo de curso, áreas de formação e níveis.	78
B - Formação Profissional Inserida no Mercado de Emprego (FPIME) - Aprendizagem	79
• Quadro B1 - FPIME/Aprendizagem - Elenco de todos os cursos, por áreas de formação e níveis.	81
• Quadro B2 - FPIME/Aprendizagem - Número de cursos, por áreas de formação e níveis. Síntese.	88
• Quadro B3 - FPIME/Aprendizagem - Frequências, em Janeiro-Dezembro de 1993, por áreas de formação e confundidos os três níveis.	89
• Quadro B4 - FPIME/Aprendizagem - Frequências, em Janeiro-Dezembro de 1993, por níveis e confundidas todas as áreas de formação.	90

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

• Quadro B5 - FPIME/Aprendizagem - Aprendentes diplomados e colocados, entre 1987 e 1993, confundidos os níveis e as áreas de formação.	91
C - Formação Profissional Inserida no Mercado de Emprego (FPIME) -Centros de Gestão Directa (CGD) do IEFP	93
• Quadro C1 - FPIME/CGD - Elenco de todas as especializações ou saídas profissionais, por áreas de formação e centros.	95
• Centros de Gestão Directa (IEFP)	100
• Quadro C2 - FPIME/CGD - Número de especializações ou saídas profissionais por áreas de formação. Síntese.	101
D - Formação Profissional Inserida no Mercado de Emprego (FPIME) -Centros de Gestão Participada (CGP) do IEFP	103
• Quadro D1 - FPIME/CGP - Elenco de todas as especializações ou saídas profissionais, por centros.	105
• Quadro D2 - FPIME/CGP - Número de especialidades ou saídas profissionais, aprendentes e acções por centros. Síntese.	116
Observações sobre os Quadros	119

INTRODUÇÃO

-

SISTEMA DE FORMAÇÃO PORTUGUÊS

Luís Imaginário *

O texto que se segue tematiza, sucessivamente — numa primeira parte, dedicada à configuração geral do sistema —, (i) a finalidade, o objectivo, o objecto e o método desta apresentação do nosso sistema de formação; (ii) a centralidade que aí ocupa o sistema educativo formal; (iii) a nova escolaridade básica, as escolas básicas integradas e o papel da educação tecnológica; (iv) as transformações ao nível da organização do ensino secundário; (v) os novos cursos secundários tecnológicos; (vi) pontos fortes e pontos fracos da nova organização dos ensinos básico e secundário; (vii) formações alternativas ao ensino regular ao nível da escolaridade básica obrigatória — aprendizagem, escolas profissionais, ensino básico recorrente; (viii) formações alternativas ao ensino regular ao nível do ensino secundário — aprendizagem, escolas profissionais, ensino secundário recorrente; (ix) outras formações alternativas ao ensino regular; (x) os diplomas/cursos de especialização tecnológica ou artística; (xi) o ensino superior e, enfim, ainda questões de terminologia, (xii) formação profissional inserida no sistema educativo vs. formação profissional inserida no mercado de emprego.

* Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Depois — numa segunda parte, dedicada à descrição, quantificada à medida da informação que foi possível disponibilizar em tempo útil, da oferta de formação proveniente do sistema configurado —, apresenta quatro séries de quadros, sobre a formação profissional inserida no sistema educativo (série de Quadros A) e sobre a formação profissional inserida no mercado de emprego-aprendizagem (série de Quadros B), centros de gestão directa do IEFP (série de Quadros C) e centros de gestão participada ou protocolares (série de Quadros D). Aos quadros seguem-se observações a eles respeitantes, as quais retomam a numeração dos parágrafos da primeira parte. (A numeração de todos os parágrafos tem em vista facilitar a localização de afirmações e interrogações de um texto que principalmente pretende animar uma reflexão alargada sobre o nosso sistema de formação.)

I - CONFIGURAÇÃO GERAL DO SISTEMA DE FORMAÇÃO

(i) Finalidade, objectivo, objecto e método desta apresentação do nosso sistema de formação

1. Este texto constitui a parte introdutória de um documento sobre o “Desenvolvimento do Diálogo entre Educação, Economia e Sociedade”, cuja *finalidade* é apoiar a realização de um fórum, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, em que intervirão os parceiros sociais, nomeadamente os que se encontram representados no Conselho Económico e Social.
2. O *objectivo* essencial prosseguido pelo texto é duplo: por um lado, descrever o modo como globalmente se configura o nosso sistema de formação e, por outro, “dar uma ideia”, diferenciada, do volume da respectiva oferta de formações profissionalmente qualificantes (de facto, como se verá, de parte delas). Tenta-se, assim, tornar tanto quanto possível inteligível a organização e o funcionamento do sistema de formação (condição para ganhar sentido discuti-lo) e sinalizar algumas das questões que aí se põem (estímulo para essa discussão).
3. O *objecto* do texto — o sistema de formação português — refere-se ao conjunto das oportunidades educativas, independentemente das instituições ou organizações que as promovem ou directamente as oferecem, sejam públicas, privadas ou cooperativas, estabelecimentos de ensino ou centros de formação profissional, tutelados pelo Ministério da Educação, pelo Ministério do Emprego e da Segurança Social ou por outro qualquer, e independentemente também tanto dos seus públicos-alvo, jovens ou adultos, em formação inicial ou

contínua, como das suas finalidades, de formação geral ou de educação profissional. (O termo “subsistema”, por seu turno, reserva-se, por norma, para referir os subconjuntos, partes ou segmentos desse “sistema”, por exemplo, a aprendizagem, o ensino básico, as escolas profissionais...)

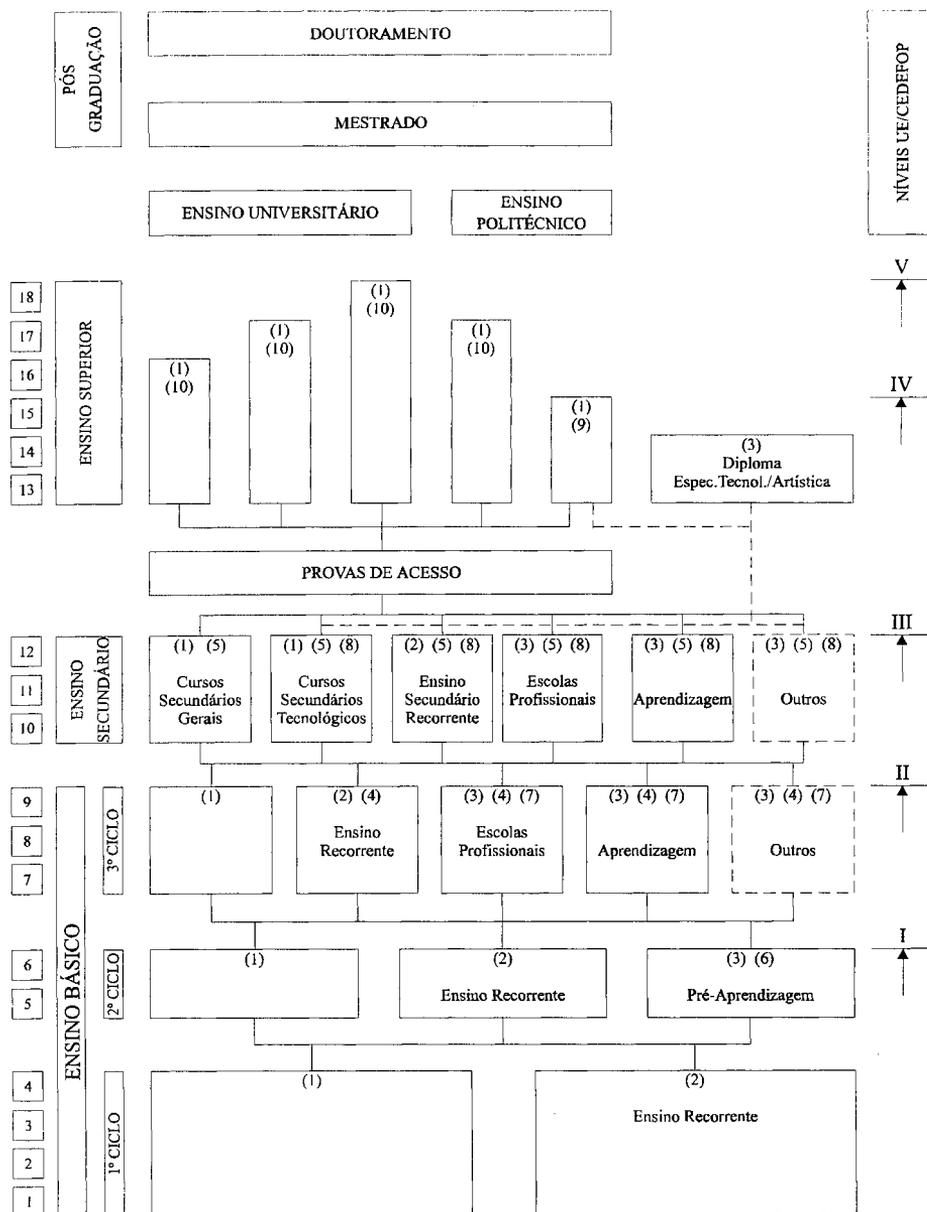
4. Utiliza-se o seguinte *método*: apresenta-se e explora-se, explicitando-o, um organograma do sistema de formação que, na acepção antes mencionada, integra os diversos subsistemas que o constituem. Evidenciam-se, ao mesmo tempo que se desenvolve tal exploração, questões que ela suscita no presente, relativamente ao passado recente (comparação da organização actual do sistema com a que imediatamente a precedeu) e em termos prospectivos (futuro próximo). Enfim, procura-se quantificar a oferta de formações profissionalmente qualificantes de nível não superior nos vários subsistemas, diferenciando níveis de formação/qualificação e áreas de formação/profissionais (agrupamentos de cursos) e, quando isso for exequível, distinguindo ainda volume de diplomados, fluxo de frequências e capacidade de formação instalada. Algumas das questões anteriormente evocadas (e/ou outras) serão também retomadas nesta ocasião.
5. O organograma apresentado deve ser lido apenas *qualitativamente*, ou seja, à área graficamente ocupada pelos diversos subsistemas não se atribui qualquer significado quantitativo (que não possui), de capacidade de formação efectiva ou virtual. Assim, importará sobretudo “ver” a que nível se situam os vários itinerários de formação, os quais, como pode observar-se, são assaz diversos, no caso que particularmente aqui nos interessa (formações não superiores), no nível III.

(ii) Centralidade do sistema educativo formal

6. Evidentemente: o nosso sistema de formação tende a configurar-se de harmonia com o modelo organizativo estabelecido pela Lei n.º. 46/86, de 14 de Outubro — a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Esta tendência para a LBSE se constituir como quadro conceptual estruturante do sistema de formação, no sentido integrador e global a que já se fez referência, é tanto mais compreensível (e legítima, pois está legalmente consagrada) quanto somente esse quadro permite inteligir (e comparar) a diversidade da oferta (e os seus produtos), em termos, aliás, quer actuais e prospectivos (futuro próximo) quer históricos (passado mais ou menos recente).

7. É certo, por um lado, que a *centralidade* do sistema (regular) de ensino ou sistema educativo formal em relação a quaisquer outras ofertas de formação sublinha o seu carácter paradigmático para o conjunto do sistema. Porém, por outro lado, nada obriga a que tais ofertas, tomando-o embora como referência incontornável, o tenham de *reproduzir*. Pelo contrário, a existência de um *rationale* comum para o sistema de formação — prática banal, desde sempre, entre nós como em todos os sistemas de formação, que por isso mesmo são “sistemas” — pode e deve contribuir para promover múltiplas permeabilidades e influências recíprocas entre os seus vários subsistemas. **Não será esta uma base razoável quando, justamente, se pretende o desenvolvimento do diálogo permanente entre Educação, Economia e Sociedade? Ainda não é consensual entre nós? O que faltará então para o ser?**

SISTEMA DE FORMAÇÃO PORTUGUÊS



Legenda:

- (1) Ensino Regular = Modalidade Normal de Educação Escolar =
= Formação Sistemática e Regular.
- (2) Ensino Regular Nocturno = Ensino Recorrente = Modalidade
Especial de Educação Escolar = Formação Sistemática, mas Não
Regular.
- (3) Modalidade Especial de Educação Escolar = Formação
Sistemática, mas Não Regular.
- (4) Diploma do Ensino Básico.
- (5) Diploma do Ensino Secundário.
- (6) Certificação de Qualificação Profissional de Nível I.
- (7) Certificação de Qualificação Profissional de Nível II.
- (8) Certificação de Qualificação Profissional de Nível III.
- (9) Bacharelato.
- (10) Licenciatura.

(iii) Nova escolaridade básica. Escolas básicas integradas. Papel da educação tecnológica

8. As principais diferenças de organização do nosso sistema educativo formal ante e pós-LBSE situam-se nos ensinos básico e secundário. Agora — veja-se o organograma —, a um ensino básico com a duração de nove anos (primeiro ciclo, quatro anos, segundo ciclo, dois anos, e terceiro ciclo, três anos), correspondentes à escolaridade obrigatória (antes de apenas seis anos), sucede-se um ensino secundário constituído por um único ciclo, com a duração de três anos, que se desenvolve entre o 10º. e 12º. anos de escolaridade (antes, o ensino secundário era constituído por dois ciclos, sendo o primeiro correspondente aos 7º., 8º. e 9º. anos de escolaridade, o terceiro ciclo do novo ensino básico, e o segundo aos 10º. e 11º. anos de escolaridade).
9. A mudança mais significativa ao nível do ensino básico consistiu na institucionalização da escolaridade obrigatória de nove anos, que chegou a ser controversa (e ainda o é?!), a pretexto de que até a de seis anos não era (e continua a não ser!) integralmente cumprida. A criação recente de *escolas básicas integradas*, que por enquanto abrange somente uma pequena parte da rede escolar, constituirá talvez uma das medidas capazes de contribuir decisivamente para a generalização da escolaridade básica obrigatória de nove anos. Com efeito, uma escola básica integrada, se não tem de estar instalada num único edifício, dispõe de uma mesma gestão e partilha de vários espaços e actividades educativas comuns, que a podem tornar *uma só escola* e assim propiciar representações sociais, principalmente entre os jovens escolares e as suas famílias, de que lhe corresponde *uma só escolaridade*. Dito de outro modo: sabendo-se que os abandonos escolares entre ciclos do ensino básico também se relacionam

com as transições de escola para escola, as escolas básicas integradas podem tornar mais visível a associação entre a obrigação escolar e frequência da “mesma” escola, ou seja, a continuidade do tempo da escolaridade e do espaço escolar.

10. Com certeza, o cumprimento, com sucesso, de uma *escolaridade básica obrigatória de nove anos* — universalmente reconhecida como crucial para a partir dela se desenvolverem projectos de formação conducentes à aquisição de qualificações profissionais económica e socialmente relevantes e pessoalmente gratificantes — exige a satisfação de muitos outros requisitos além da generalização das escolas básicas integradas em toda a rede escolar. Recorde-se aqui apenas um, que aliás continua por solucionar, e que consiste na definição do lugar e das finalidades da disciplina de *Educação Tecnológica* no terceiro ciclo do ensino básico.
11. Ninguém parece ter dúvidas sobre que a educação tecnológica básica constitui um domínio de aprendizagens educativamente tão valioso quanto, por exemplo, a língua materna, a educação física ou a matemática. Também não oferece contestação que tais aprendizagens implicam a aquisição de competências e a adopção de atitudes que propiciam a manifestação de comportamentos intencionais e sistemáticos que permitem compreender e intervir num meio físico e social por inteiro impregnado de tecnologias, não mais apenas as “duras”, mas sobretudo as “novas tecnologias”. Nem se afigura controverso que a disciplina de Educação Tecnológica potencia o sucesso educativo global dos jovens que neste domínio de aprendizagens mais do que noutros encontrem estímulos e gratificações para se construírem uma imagem de si mesmos positiva e facilitadora do seu investimento noutros domínios (se o insucesso gera o insucesso, o sucesso pode também gerar o sucesso). Além disso, parece igualmente

consensual que a não consideração (ou uma consideração insuficiente) da educação tecnológica básica pode ser educativamente gravosa em termos de desenvolvimento cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor dos jovens e prejudicar a emergência de interesses pelas tecnologias, estreitando assim o leque de opções dos seus projectos de formação, profissionais, de vida.

12. Todavia, a par dessas quase certezas, subsistem muitas dúvidas sobre o(s) modo(s) concreto(s) de tornar efectiva a educação tecnológica básica e até sobre os seus objectivos específicos. Eis algumas: **Educação Tecnológica como disciplina autónoma ou como dimensão de outras disciplinas e, neste caso, de todas ou apenas de algumas e, então, de quais? Exploração do “universo” das tecnologias ou prioridade a algumas delas, mas segundo que critérios de exemplaridade/representatividade e, em qualquer dos casos, como?** Existindo a convicção de que grande parte do sucesso ou insucesso nas formações secundárias, sobretudo nas que explícita e prioritariamente visam a produção de qualificações profissionais de nível intermédio, dependerá mais decisivamente do sucesso ou insucesso durante uma prévia escolaridade básica longa de nove anos e integrando dimensões de educação tecnológica do que da configuração dessas mesmas formações secundárias, **a disciplina de Educação Tecnológica no terceiro ciclo do ensino básico deve ser de frequência obrigatória para todos os alunos ou somente opcional para alguns? Quais as consequências, no caso de uma tal obrigatoriedade, quanto a docentes, instalações, equipamentos?**
13. E ainda: **Educação Tecnológica com objectivos de “iniciação profissional”?** (Embora não, por certo, no sentido em que os jovens ficariam apetrechados com um conjunto ou conjuntos de

competências profissionais específicas imediatamente utilizáveis no mercado de trabalho.) **Como se articulará, e em que condições, uma educação tecnológica básica com a recomendação comunitária de acordo com a qual nenhum jovem deve abandonar a escola e ingressar no mundo do trabalho remunerado sem haver usufruído de pelo menos um ano, ou dois, de formação profissional qualificante? De que modo poderão envolver-se os parceiros sociais, em geral, e, em particular, as empresas (à semelhança do que se verifica noutros países, nomeadamente Estados-membros comunitários) na concretização desse desígnio?**

14. Note-se, ao concluir estas breves observações sobre o ensino básico, que as respostas, porventura diversas, às questões antes apresentadas não pressupõem a reinstitucionalização de vias (socialmente) diferenciadas no interior do novo ensino obrigatório. Também não implicam, contudo, que todos os alunos desse segmento do sistema de ensino tenham de fazer as mesmas aprendizagens, o que aliás seria factualmente inexecutável (além de indesejável). Do ponto de vista do sistema de formação representado no organograma — mais compreensivo do que o sistema de ensino, que integra —, pode visualizar-se, de resto, que a escolaridade básica obrigatória de nove anos é susceptível de cumprir através de outros percursos de formação, como oportunamente se explicitará.

(iv) Transformações ao nível da organização do ensino secundário

15. O nosso sistema de ensino — veja-se de novo o organograma — diversifica-se somente depois do 9.º ano de escolaridade, quando passa a oferecer *dois tipos diferentes de cursos secundários*, os

predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos (ou *cursos gerais*, numa terminologia que contudo continua a não ser unanimemente aceite) e os predominantemente orientados para a vida activa (ou *cursos tecnológicos*, numa terminologia que, esta sim, não tem suscitado dificuldade de aceitação). “A conclusão com aproveitamento do ensino secundário [cursos gerais e cursos tecnológicos] confere direito à atribuição de um diploma, que certificará a formação adquirida e, nos casos dos cursos predominantemente orientados para a vida activa [cursos tecnológicos], a qualificação obtida para efeitos do exercício de actividades profissionais determinadas”. (LBSE, artigo. 10º., número 5.) Este preceito da LBSE tem sido interpretado *extensivamente*, de modo a aplicar-se a todas as formações do nível do ensino secundário, independentemente de serem ou não oferecidas pelo sistema educativo formal, mas muito conformemente ao sentido atribuído neste texto ao sistema de formação. **Será este entendimento comumente partilhado por todos os agentes educativos?**

16. A situação de diversificação da oferta do sistema educativo formal apenas depois do 9º. ano de escolaridade não é nova e já se verificava antes da promulgação da LBSE. Então, após o primeiro ciclo do ensino secundário ou ensino secundário *unificado* (após o 9º. ano de escolaridade), o sistema oferecia *três vias*, profissional, técnico-profissional e de ensino ou vocacional.
17. A *via profissional* consubstanciava-se em cursos profissionais, com um ano de formação em contexto escolar, seguido de estágio curricular de seis meses, em contexto de trabalho. Os cursos profissionais conferiam um diploma profissional.
18. A *via técnico-profissional* consubstanciava-se em cursos técnico-profissionais, com três anos de formação em contexto escolar, podendo ser seguidos ou intercalados com estágios ou

experiências de trabalho não curriculares e em contexto de trabalho. Os cursos técnico-profissionais, correspondentes aos cursos tecnológicos pós-LBSE, conferiam um diploma técnico-profissional e um diploma do ensino secundário (12.º ano de escolaridade).

19. A *via de ensino* ou *vocacional* (a designação variou ao longo do tempo) consubstanciava-se em cursos do então segundo ciclo do ensino secundário ou ensino secundário complementar, correspondentes ao 10.º e 11.º anos de escolaridade, predominantemente orientados (como os novos cursos secundários gerais) para o prosseguimento de estudos superiores. Este prosseguimento de estudos, porém, exigia ainda um 12.º ano, no passado recente dito também “via de ensino”, por oposição a um “12.º ano - via profissionalizante” (esta última via foi sempre controversa em termos qualitativos — oferta de áreas de formação — e inexpressiva em termos quantitativos — procura por parte dos alunos). Os 12.º anos (via de ensino e via profissionalizante) conferiam diplomas do ensino secundário, embora, em rigor, apenas a conclusão do segundo ciclo do ensino secundário, no final do 11.º ano, bastasse para conferir o respectivo “diploma”, enquanto que o 12.º ano, relativamente exterior a esse ensino secundário, se limitava a atribuir um “certificado”.
20. A circunstância de durante algum tempo haverem coexistido, como não podia deixar de ser, *dois ensinios secundários*, um ante e outro pós-LBSE, gerou não poucas confusões, que aliás ainda hoje se manifestam, com consequências gravosas sobretudo para os jovens. Estas confusões avultam principalmente quando se definem condições de acesso a formações pós-secundárias exteriores ao sistema de ensino, que, muito louvavelmente, procuram propiciar a aquisição de qualificações profissionais aos jovens que não ingressam no ensino superior, mas que não menos

louvavelmente, procuram que também através delas reünam as condições, formalmente não possuídas à entrada dessas formações, para tal ingresso. É certo que o objectivo primeiro das formações em causa não é, por norma, o prosseguimento de estudos superiores; todavia, é geralmente reconhecido que essa possibilidade, porventura de actualização diferida no tempo, deve ser salvaguardada.

21. Ora, como se viu, enquanto que o ensino secundário ante-LBSE se concluía no 11º. ano (era o ensino secundário complementar ou segundo ciclo do ensino secundário, correspondente aos 10º. e 11º. anos de escolaridade), mas tinha de ser seguido, para efeitos de candidatura ao ensino superior, por um 12º. ano, o ensino secundário pós-LBSE conclui-se, para todos os efeitos, no 12º. ano (o novo ensino secundário constitui um ciclo único, com a duração de três anos, correspondentes aos 10º., 11º. e 12º. anos de escolaridade). As confusões, então, instalam-se quando se pretende que aquelas formações profissionalmente qualificantes sejam equivalentes, para efeitos de prosseguimento de estudos no ensino superior, ao *actual* ensino secundário (12º. ano), mesmo se foram realizadas a partir do *antigo* ensino secundário (11º. ano) e sem tomar em consideração que, quer na situação ante-LBSE quer na situação pós-LBSE, se exige (e exigia), para esses efeitos, o 12º. ano.
22. Não se está, porém, perante um problema insolúvel, longe disso: para o resolver basta que as formações profissionalmente qualificantes que se iniciem após o 11º. ano integrem componentes de formação que as tornem formal e efectivamente equivalentes ao 12º. ano, o que não significa decalcá-las do sistema de ensino, mas antes desenvolvê-las de modo a satisfazer também, de resto, as exigências do nível de qualificação a que correspondem. **São os promotores de tais formações sensíveis a**

este modo de equacionar o problema? Disponibilizam-se para o resolver como se deixa sugerido?

(v) Novos cursos secundários tecnológicos

23. Presentemente, o ensino secundário compreende *onze cursos tecnológicos* (os cursos técnico-profissionais seus antecessores eram mais de três dezenas), que se distribuem por *quatro agrupamentos disciplinares* (antes eram cinco as “áreas de estudos”), cada um dos quais inclui também um curso secundário predominantemente orientado para o prosseguimento de estudos (ou curso geral). Além dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos, o ensino secundário integra ainda formações artísticas especializadas (música, dança ...). Os onze cursos tecnológicos — *Química, Construção Civil, Electrotecnia/Electrónica, Mecânica, Informática* (no Agrupamento 1, Dominante Científico-Natural), *Design, Artes e Ofícios* (no Agrupamento 2, Dominante Artes), *Serviços Comerciais, Administração* (no Agrupamento 3, Dominante Económico-Social), *Comunicação e Animação Social* (no Agrupamento 4, Dominante Humanidades) — conferem certificações profissionais de nível III (técnicos intermédios), correspondem *grosso modo* às grandes tecnologias (em sentido muito amplo, como pode inferir-se das designações dos cursos) e pretendem traduzir uma lógica subsidiária de uma perspectiva global sobre o desenvolvimento das (e do trabalho nas) organizações.
24. A opção por um número restrito de cursos tecnológicos equivale a fazer prevalecer a apropriação de uma cultura sólida, cientificamente bem fundamentada, por grandes áreas tecnológicas, com utilizações diferenciadas nos diversos sectores das actividades económicas, em detrimento da aquisição de

especializações precoces, no limite enfeudadas a campos de aplicação assaz restritos, que por isso mesmo correriam o risco de deixar rapidamente desmunidos de qualificações actualizadas os titulares dessas especializações. A decisão de limitar os cursos secundários do ensino regular produtores de qualificações profissionais às grandes tecnologias equivale igualmente a privilegiar as aprendizagens dos processos sobre as dos conteúdos, no sentido em que valoriza mais o desenvolvimento de competências, atitudes e comportamentos associáveis ao domínio de uma tecnologia — e propiciam o investimento continuado e autodirigido na formação própria (aprender a aprender) — do que o acumular inicial de destrezas e saberes em domínios muito específicos, mas porventura a médio ou mesmo a curto prazo obsoletos.

25. Cada curso tecnológico constitui como que um *tronco comum* que pode acolher várias *especificações terminais*. Os troncos comuns conferem identidade aos cursos, são as suas bases científico-tecnológicas, que sustentam especificações contemporâneas umas das outras ou diferidas no tempo, porque as especificações aprendidas num determinado momento podem tornar-se obsoletas a prazo. As especificações terminais correspondem a domínios de aplicação diferenciada da tecnologia de base do tronco comum em diversos sectores das actividades económicas (a Química, tecnologia de base, há-de ter aplicações diferenciadas, por exemplo, nos Petróleos, nas Indústrias Alimentares ou nos Curtumes, assim como a Administração, outra tecnologia de base, se especificará diferentemente em actividades de Secretariado, de Contabilidade ou de Fiscalidade). As especificações terminais, que não devem sacrificar o essencial dos troncos comuns, são organizáveis segundo modalidades diversas, não mutuamente exclusivas e, portanto, combináveis entre si: durante o próprio curso, sob a forma de *especificações*

curriculares; ainda durante o curso, sob a forma de *experiências de trabalho*; após a conclusão do curso, ou coincidindo parcialmente com o seu termo, sob a forma de *estágios terminais*.

(vi) Pontos fortes e fracos da nova organização dos ensinos básico e secundário

26. A nova organização dos ensinos básico e secundário parece oferecer a vantagem, relativamente à anterior LBSE, de propiciar uma maior inteligibilidade do sistema de formação, distinguindo claramente a educação básica, geral, comum e indispensável a todos os jovens, das formações secundárias, lugar da não menos necessária diversificação. Também se afigura vantajoso, além disso, que, no interior do sistema educativo formal, essas formações secundárias se organizem em tipos de cursos com a mesma duração e estrutura, embora com objectivos diferenciados, e não, como antes se verificava, em vias excessivamente desiguais. (Os cursos profissionais, da via profissional, caso extremo dessa desigualdade, deixaram de se enquadrar na organização do ensino secundário definida pela LBSE.) Enfim, vantagem ainda, parece igualmente saudável que as opções entre percursos de formação alternativos só tenham de ser tomadas, de harmonia com a lógica da organização do sistema, no termo do 9º. ano de escolaridade, portanto cerca dos 15 anos de idade, quando, de acordo também com o que se vai sabendo sobre o desenvolvimento vocacional dos jovens, a própria escola já poderá ter contribuído para minimizar alguns dos constrangimentos que não raro penalizam fortemente a emergência de projectos de formação e profissionais menos conformes com as aspirações e expectativas familiares ou menos sobredeterminados por factores sócio-económicos e culturais.

27. Em contrapartida, constituirá uma desvantagem a circunstância de o ensino básico enquanto tal não oferecer no seu seio alternativas para aqueles que não chegam a completar a escolaridade obrigatória (9º. ano de escolaridade), os casos de abandono e/ou de insucesso escolar repetido, que ainda hoje, entre nós, fazem com que numerosos jovens escolares do ensino básico não transitem, através do desenvolvimento sem descontinuidades dos seus percursos educativos, para formações secundárias. Assim, para os jovens que, satisfeita a obrigação legal de frequência escolar (até aos 15 anos de idade), não chegam a completar a escolaridade básica (o 9º. ano), as alternativas educativas existentes para a cumprir são todas, então, como já antes se aludiu (cf. nº. 14.), exteriores ao ensino regular e apresentam-se, por isso, de algum modo, como *formações de segunda oportunidade*.

(vii) Formações alternativas ao ensino regular ao nível da escolaridade básica obrigatória — aprendizagem, escolas profissionais, ensino básico recorrente

28. Veja-se outra vez o organograma do nosso sistema de formação: para cumprir a escolaridade básica obrigatória, apresentam-se como segundas oportunidades educativas os subsistemas *ensino recorrente*, que percorre os três ciclos do ensino básico, *aprendizagem*, que abrange os segundo (como pré-aprendizagem) e terceiro ciclos, e *escolas profissionais*, que cobrem apenas o terceiro ciclo. O caso dos *outros*, que porventura também compreenderá (ou poderá vir a compreender) os primeiros e segundo ciclos (não representados no organograma), será abordado mais adiante. Os segmentos equivalentes ao ensino secundário daqueles subsistemas merecerão igualmente, mais à frente, tratamento circunstanciado e exploração diferenciada, nomeadamente porque o seu carácter de formações de segunda

oportunidade, a esse nível, e pelo menos para alguns deles, é controverso.

29. Tanto a aprendizagem em regime de alternância escola-empresa (ou, em termos mais abrangentes, contexto de formação-contexto de trabalho) como as escolas profissionais oferecem formações com a duração de três anos, após o 6.º ano de escolaridade, que conferem, integradamente, uma certificação de qualificação profissional de nível II e um diploma de “formação geral” (o 9.º ano, justamente), equivalente, para todos os efeitos (inclusive para o prosseguimento de estudos no ensino regular), à escolaridade básica obrigatória. Neste nível de formação, a oferta da aprendizagem é muito mais expressiva do que a das escolas profissionais, quer quantitativa (volume de aprendentes) quer qualitativamente (variedade dos cursos).

30. A relevância da aprendizagem do ponto de vista da produção de qualificações profissionais de nível II faz dela o itinerário educativo de segunda oportunidade porventura mais significativo neste nível de formação — e por várias razões. Desde logo, porque, enquanto subsistema de formação de base acentuadamente empresarial, é talvez o mais apropriado para a qualificação de profissionais desse nível, exigente da aquisição de “gestualidades operatórias” apenas tornada possível pelo treino intensivo e extensivo de destrezas propiciado pelas continuadas, sistemáticas e intencionais práticas reais em postos de trabalho. Depois, porque, como referido anteriormente, o sistema educativo formal pós-LBSE deixou de oferecer, com o desaparecimento da via profissional e dos respectivos cursos profissionais, formações com esses objectivos. Enfim, porque a oferta das escolas profissionais de cursos profissionalmente qualificantes de nível II, como também já se deixou anotado, é residual (relativamente à de nível III, como se verá) e somente se justificará em espaços

geográficos carecidos de profissionais desse nível, mas desmunidos de um tecido empresarial com condições bastantes para acolher a aprendizagem. (Em algumas, poucas, áreas de formação, as escolas profissionais oferecem ainda saídas intermédias de nível II, correspondentes a cursos com a duração de dezoito meses pós-9º ano, muito à maneira, portanto, dos desaparecidos cursos da via profissional do sistema de ensino ante-LBSE, mas tão inexpressivos que nem sequer se encontram representados no organograma do sistema de formação que se continua a explorar.)

31. Os *cursos de pré-aprendizagem* a que se aludiu preparam o acesso, como a sua designação indicia, aos de aprendizagem de nível II e visam satisfazer o requisito, exigido por estes, do 6º. ano de escolaridade aos candidatos a aprendentes que o não possuam. Oferecem, além disso, a particularidade de conferir, do novo integradamente, com o segundo ciclo do ensino básico, uma certificação profissional de nível I (semiquificação).
32. Quanto ao ensino recorrente, cujos destinatários principais são adultos (embora também seja frequentado por jovens maiores de quinze anos, quando termina a obrigação legal de frequência do ensino regular), se, como se disse, permite o cumprimento de todo o ensino básico, ao longo dos seus três ciclos, não tem oferecido em qualquer deles, diferentemente da aprendizagem e das escolas profissionais, formações profissionalmente qualificantes (a situação, como se verá, é outra ao nível do ensino secundário recorrente). **Não valeria a pena fazê-lo, à semelhança desses subsistemas, sobretudo sendo a sua população-alvo privilegiada constituída por adultos activos empregados, portanto, que exercem uma profissão mais ou menos qualificada? Não poderiam com isso ganhar tanto a elevação do seu nível de qualificação profissional como o seu**

investimento na formação, que consome tempo e energia à custa dos seus tempos livres?

33. Este “ponto fraco” do ensino recorrente básico relativamente às escolas profissionais e à aprendizagem coexiste porém com um seu “ponto forte”, em relação aos mesmos subsistemas, agora respeitante à adequação dos processos e conteúdos do ensino-aprendizagem de um e outros. Dito de outro modo: parece que a oferta do ensino recorrente, do ponto de vista da sua organização e do seu desenvolvimento internos, é mais “à medida” das características dos aprendentes do que o será a oferta de formação quer nas escolas profissionais quer na aprendizagem. Para o dizer ainda de uma maneira diferente, mas agora interrogativamente: **Funcionarão as “unidades capitalizáveis” (ensino recorrente) mais eficazmente do que o “desenvolvimento curricular modular” (escolas profissionais e aprendizagem)?**
34. Como quer que seja, sublinhe-se a importância da questão e numa tripla perspectiva. Em primeiro lugar, porque se trata de formações de segunda oportunidade ao nível da escolaridade básica. Em segundo lugar, porque tais formações podem ter como objectivo apenas o cumprimento do ensino básico regular e/ou também a produção de qualificações profissionais certificáveis. Em terceiro e último lugar, porque as suas populações-alvo se distribuem, em termos etários, desde os jovens aos adultos de meia idade e que podem encontrar-se em situação tanto de formação inicial como de formação contínua, ambas profissionalmente qualificantes ou não. **Como, então, organizar e pôr em funcionamento formações que, otimizando igualmente a relação custo-benefício, sejam capazes de valorizar os saberes e competências, formais ou informais, de tão variados aprendentes, reforçar o seu investimento nas**

aprendizagens e cumprir os objectivos que se propõem? Recorde-se, por exemplo, que muitos jovens que iniciam cursos de aprendizagem ou das escolas profissionais de nível II não possuem apenas o 6.º ano de escolaridade, mas o 7.º ou 8.º, e que outros, porventura não tão jovens, são portadores de competências profissionais já exercitadas anteriormente. **Como não os obrigar a repetir aprendizagens que já fizeram, penalizando-os, e, em vez disso, partir delas para novas aquisições, estimulando-os, sobretudo, insista-se, quando se está perante ofertas de segunda oportunidade educativa?**

(viii) Formações alternativas ao ensino regular e ao nível do ensino secundário — aprendizagem, escolas profissionais, ensino secundário recorrente

35. Os subsistemas aprendizagem e escolas profissionais, além de formações de nível II, que, pelas razões precedentemente apontadas (entre outras), parece merecerem ser consideradas de segunda oportunidade, também oferecem formações de nível III, portanto de algum modo concorrentes com os cursos secundários tecnológicos do ensino regular. Esta concorrência, apesar das características particulares de cada um daqueles subsistemas, aliás ainda diversos entre si, faz com que, como já se deixou anotado, seja discutível considerar de primeira oportunidade os cursos tecnológicos e de segunda oportunidade, os da aprendizagem e os das escolas profissionais, sendo, como são, todos igualmente produtores de qualificações profissionais de nível III e conferindo, como também todos conferem, diplomas do ensino secundário (12.º ano), “equivalentes para todos os efeitos aos cursos secundários gerais”.

36. Todavia, não se afigura de excluir que essa expressão — “equivalentes para todos os efeitos aos cursos secundários gerais” — sinalize, afinal, que todas as formações secundárias profissionalmente qualificantes, oferecidas pela aprendizagem, pelas escolas profissionais, por “outros” subsistemas (cf. organograma) ou pelos cursos tecnológicos, sejam socialmente percebidas, diferenciadamente embora, como percursos educativos destinados aos “maus alunos”, sem expectativas de sucesso nos cursos secundários gerais, a “via nobre” do prosseguimento de estudos pós-secundários, desejavelmente superiores, melhor ainda se universitários. A desvalorização social de tais formações secundárias profissionalmente qualificantes parece ser em larga medida partilhada tanto pelos jovens e suas famílias como pelos professores e, se se quiser ser rigoroso, talvez mesmo pelo conjunto da sociedade portuguesa. São formações boas para os outros (ou para os filhos dos outros), aliás numa hierarquia que fará com que os cursos secundários tecnológicos “valham menos” do que os cursos secundários gerais e depois, cada vez menos, os das escolas profissionais, os da aprendizagem, os “outros”. **Se assim for, constituirão os cursos gerais educação de primeira oportunidade (e primeira categoria), os cursos tecnológicos de segunda, as escolas profissionais de terceira, a aprendizagem de quarta ...?**
37. O menor apreço pelas formações secundárias que intencionalmente visam a produção de qualificações profissionais constitui um fenómeno muito geral na maioria dos países (senão em todos), que desde logo decorre das dificuldades da sua própria configuração e, paradoxalmente (ou talvez não!), das exigências que fazem aos aprendentes. De facto, essas formações procuram, por definição, compatibilizar, e se possível integrar, componentes de formação geral, científico-tecnológica e prática, qualificação polivalente e específica, preparação para o prosseguimento da

formação e para a entrada imediata no mundo do trabalho, nomeadamente.

38. Além disso, agora na perspectiva do emprego, os seus jovens diplomados tornam-se frequentemente “ameaçadores” tanto para os profissionais mais velhos, que já estão nas empresas e que a maior parte das vezes obtiveram a sua qualificação quase só pela via da experiência, como para muitos empregadores, sobretudo de pequenas e médias empresas rudimentarmente organizadas, cujas rotinas, inclusive de gestão, facilmente são postas em causa pela chegada ao primeiro emprego de titulares de qualificações profissionais relativamente elevadas, resultantes de formações sistemáticas e intencionais, mas sempre assaz inexperientes. Dir-se-ia mesmo que, frequentemente, os obstáculos à inserção dos jovens diplomados deste nível de qualificação provêm menos da hipotética menor qualidade e pertinência das suas formações do que da “desconfiança” que provocam, a qual resiste à “abertura de portas”, quando existem, que permitiria testá-las. É claro que estas circunstâncias não tornam tais formações mais apetecidas e procuradas. **Como, então, aumentar a sua procura e promover a empregabilidade dos seus diplomados?**

39. A “assimilação” que de alguma maneira acaba de ser feita entre os subsistemas aprendizagem e escolas profissionais não deve contudo ocultar as suas diferenças, aliás incidentalmente já aludidas. Entre elas avultará a circunstância de a aprendizagem se apresentar como um subsistema de base predominantemente empresarial enquanto que as escolas profissionais se apresentam com um subsistema de base predominantemente escolar. É certo que esta diferença pode ser moderada pelo facto de muita da formação na aprendizagem se realizar em contexto “escolar” (ou de formação) e devido às escolas profissionais tenderem a multiplicar estágios terminais e intercalares (experiências de

trabalho), integrando-os na formação. Todavia, não é menos certo que a alternância contexto de formação-contexto de trabalho faz parte da essência do desenvolvimento curricular da aprendizagem, o que não é o caso das escolas profissionais, por mais que a referida integração (curricular também) tenda a banalizar-se.

40. Este “ponto forte” do subsistema aprendizagem — decisivo, como se viu, nas formações de nível II — pode, porém, constituir um “ponto fraco” nas formações de nível III. Com efeito, é controverso que este nível de qualificação, exigente sobretudo de uma “conceptualização da execução” em contextos empresariais tecnológica e organizacionalmente complexos, deva ser generalizado, na aprendizagem, a todas as áreas de formação e profissionais e sectores de actividade. Tal eventual limitação não significa, ainda assim, que não tenha de considerar-se coerente que algumas formações de nível II como que se “prolonguem” até formações de nível III da mesma área (e inclusive até níveis superiores de qualificação), principalmente nos casos em que a própria qualidade das formações de nível III for reconhecida e inequivocamente associável à prévia aquisição de qualificações de nível II nessa mesma área.
41. A favor dessa “extensão” das formações de nível II da aprendizagem até algumas das suas formações de nível III também será possível argumentar, por um lado, que toda a aprendizagem (cursos de nível II e de nível III) inclui componentes de formação geral e tecnológica e de práticas simuladas e reais e ainda, nos cursos de nível III, de formação científica e, por outro lado, que a definição das suas áreas profissionais e de formação tem um fundamento essencialmente sectorial (não sendo este o caso quer das escolas profissionais, quer dos cursos tecnológicos). Nestas condições, colocar-se-ão, entre outras, as seguintes questões, todas relativas aos cursos de

nível III do subsistema aprendizagem: **Até que ponto poderão ou deverão abranger todas as áreas de formação? A sua definição, em termos basicamente sectoriais, não carecerá de ser reequacionada face aos imperativos da sua utilização transectorial (transversalidade das qualificações e transferibilidade das competências profissionais)?**

42. Como se deixou anotado antes, a definição das áreas de formação e profissionais quer nas escolas profissionais quer nos cursos tecnológicos não se fundamenta, enquanto ponto de partida, nos sectores de actividade económica (como na aprendizagem). Naqueles casos predomina a afinidade entre perfis de formação, os quais remetem, por seu turno, enquanto ponto de chegada, para perfis profissionais. O pressuposto, embora porventura não de aplicação universal (como também ficou mencionado), é o de que tal procedimento, nas formações de nível III (exclusivas nos cursos secundários tecnológicos e largamente predominantes nas escolas profissionais), será o mais apropriado para responder à aludida transectorialidade, transversalidade e transferibilidade das competências e qualificações produzidas. Se assim for, com a ressalva da flexibilidade e diversidade dos modos de resolver (ou ir contribuindo para resolver), o problema, valerá ainda a pena pôr a questão de **como tornar complementares, alternativos ou concorrentes os subsistemas cursos secundários tecnológicos, escolas profissionais e aprendizagem?**
43. Diferentemente do que se fez nos cursos secundários tecnológicos (cf. nº. 23.), não se inventariam aqui e agora os cursos das escolas profissionais e da aprendizagem (mas sê-lo-ão depois, quando se quantificar a respectiva oferta) simplesmente porque são ... numerosíssimos! Entretanto, talvez seja pertinente deixar desde já uma observação e duas perguntas. Observação: tanto nas escolas profissionais como na aprendizagem, parece compreensível que,

mesmo no caso das formações de nível III (é apenas este o campo desta observação), a regionalização ou até localização da oferta, naquelas, ou a sua sectorialização, nesta, hajam provocado a emergência de miríades de cursos com designação e/ou conteúdos muito semelhantes. Primeira pergunta: **Será que o mercado de emprego, mesmo local ou regional, tem sensibilidade para destringir tais subtilezas e, se não a tiver, não prejudicará isso a empregabilidade, nomeadamente em termos de mobilidade, geográfica e/ou profissional (horizontal e/ou vertical, de progressão na carreira), dos jovens diplomados?** Segunda pergunta: **Não seria preferível, na aprendizagem como nas escolas profissionais, adoptar procedimentos-tipo cursos secundários tecnológicos (sem os reproduzir tal e qual, evidentemente), isto é, combinações diversas troncos comuns + especificações terminais (que, de resto, aí são adoptados por se tratar de uma oferta nacional)?**

44. O caso do ensino secundário recorrente, que de algum modo herda (enquanto ensino recorrente) a tradição do “ensino nocturno”, mais recentemente chamado “pós-laboral”, apresenta-se claramente como de educação de segunda oportunidade relativamente ao ensino secundário regular, cuja organização reproduz quando também oferece cursos gerais e cursos tecnológicos. Em contrapartida, tende a funcionar de harmonia com a lógica do ensino recorrente a que já se aludiu (cf. n.ºs. 33. e 34.) e, portanto, a oferecer percursos de formação mais “à medida” das características dos seus aprendentes, mas sem “sacrificar” os objectivos do ensino secundário. Por enquanto, porém, como se verá na II Parte deste texto, a sua oferta é ainda assaz inexpressiva em termos quantitativos.

(ix) Outras formações alternativas ao ensino regular

45. Para completar a exploração do organograma do nosso sistema de formação até ao nível III falta explicitar as *outras formações*, aí representadas, aliás, não só no ensino secundário, mas também no 3º. ciclo do ensino básico. Entre estas formações, encontram-se as que são oferecidas pelos chamados *centros de formação profissional de gestão directa* do Instituto do Emprego e Formação Profissional e pelos *centros de gestão participada* ou *centros protocolares*, em que um dos parceiros é o Instituto, que os apoia financeira, técnica e pedagogicamente, e o outro uma associação empresarial, as mais das vezes, ou uma associação sindical ou profissional, menos vezes. Aqueles são de base sobretudo regional e a destes é essencialmente sectorial. Além desses centros, também aqui se incluirão quaisquer outros, pertencentes aos sectores público, privado ou cooperativo e de diverso enquadramento institucional.
46. Enquanto segmentos do sistema de formação representado no organograma, essas “outras formações”, para serem produtoras de qualificações profissionais dos níveis II ou III, têm de se conformar estruturalmente, embora com flexibilidade, ao paradigma das formações sistemáticas dos mesmos níveis que também servem de referência às escolas profissionais, à aprendizagem ou aos cursos tecnológicos. Hoje por hoje, é sabido que muitas dessas formações, apesar de se anunciarem como profissionalmente qualificantes naqueles níveis, sobretudo no nível III, se afastam significativamente de tal paradigma. **Até que ponto é que essas situações são sustentáveis?**
47. Evidentemente: a circunstância de as formações que se pretendam produtoras de qualificações profissionais (no sentido em que o são os restantes subsistemas identificados) carecerem porventura de ser reordenadas e sistematizadas num futuro mais ou menos

próximo não impede que os centros de formação que as promovem não ofereçam igualmente formações que prossigam outros objectivos, aliás de interesse unanimemente reconhecido. Estarão neste caso, nomeadamente, acções de aperfeiçoamento, reciclagem ou reconversão profissionais inseridas na formação contínua, as quais, de resto, tanto podem (e devem) ser oferecidas por esses centros como por quaisquer outros, uma escola profissional ou um estabelecimento de ensino superior, por exemplo, prioritariamente vocacionados para a produção de qualificações profissionais iniciais.

(x) Diplomas/cursos de especialização tecnológica ou artística

48. O organograma do sistema de formação português que se procura explicitar representa ainda, algures entre o ensino secundário e o ensino superior (daí o tracejado ...), os *diplomas de especialização tecnológica ou artística*, os quais, com os respectivos *cursos*, parecem estar em vias de ser formalmente consagrados. De facto, existem desde há algum tempo, e até já produziram diplomados, embora a sua legalização tenha sido prejudicada, presume-se, pelas confusões a que antes se fez referência (cf. nºs. 20. e 21.), nomeadamente. Como quer que seja, preenchem o vazio de três anos que no nosso sistema de formação se situa entre as formações secundárias que intentam produzir qualificações profissionais (doze anos de formação, dos quais pelo menos os três últimos com componentes substanciais que procuram produzir esse resultado) e o ensino superior politécnico (três anos de formação depois de um secundário, na maioria dos casos, geral). Ao fazê-lo, institucionalizando as chamadas “formações pós-secundárias” (mas não necessariamente superiores), seguem práticas entretanto tornadas correntes noutros países, de que o exemplo mais óbvio será o da França, com o seu

bac (correspondente ao nosso ensino secundário) + 2, que confere o *BTS, Brévet de Technicien Supérieur* (correspondente ao nosso diploma de especialização tecnológica ou artística).

49. Os cursos de especialização tecnológica ou artística oferecidos pelo nosso sistema de formação têm uma duração compreendida entre dois e quatro semestres (o que dependerá principalmente das áreas de formação) e incluem sempre um estágio profissional, realizado em contexto de trabalho, que se desenvolve ao longo de um semestre. Em princípio, tal como se representa no organograma, exigem, como condição de acesso, a titularidade de uma qualificação profissional de nível III, obtida num curso secundário tecnológico, numa escola profissional, na aprendizagem ou em formações equivalentes (os “outros” do organograma). Na sua organização e funcionamento deverão cooperar, igualmente por regra, as instituições que oferecem formações profissionalmente qualificantes de nível III, o ensino superior politécnico e associações empresariais (ou empresas) e sócio-profissionais ou sindicais. O envolvimento do ensino superior responde à preocupação de assegurar a concessão de créditos que possibilitem o prosseguimento da formação até à obtenção do respectivo diploma desse nível de ensino e de qualificação. O envolvimento dos parceiros sociais, em particular das empresas, responde à preocupação de garantir quer a pertinência e relevância dos perfis de formação relativamente às suas necessidades de técnicos intermédios altamente qualificados, quer lugares para estágios. Além disso, do envolvimento das empresas parece igualmente legítimo esperar que potencie a empregabilidade dos diplomados, objectivo mais imediato do que o de prosseguimento da sua formação até níveis superiores de qualificação, apesar deste objectivo (desejavelmente mais mediato), como se observou, também ser salvaguardado.

50. Entretanto, têm vindo a emergir duas questões, que continuam abertas: **Qual o nível de qualificação que deve ser atribuído aos diplomados com os cursos de especialização tecnológica ou artística, cuja formação é superior à correspondente ao nível III, mas inferior à correspondente ao nível IV? Devem os titulares de diplomas dos cursos secundários gerais ter acesso aos cursos de especialização tecnológica ou artística nas mesmas condições em que o têm os titulares de formações profissionalmente qualificantes de nível III?** Relativamente a esta segunda questão, note-se que talvez deva ser colocada também (mas nem só) na perspectiva da congruência entre a área de formação do secundário (geral ou profissionalmente qualificante) e do curso de especialização tecnológica ou artística: se a regra for a primazia da congruência, e parece lógico que sim (em todos os casos), então talvez seja de aceitar que mesmo um curso secundário geral profissionalmente não qualificante, mas com uma componente de formação técnica maciçamente centrada numa determinada área, possa constituir condição de acesso suficiente a um curso de especialização tecnológica ou artística na mesma área.

(xi) Ensino superior

51. Para concluir esta exploração do organograma do sistema de formação português, e apesar do propósito do texto se limitar à dos seus subsistemas que intentam produzir qualificações profissionais de nível não superior, justificar-se-á ainda assim uma breve referência ao ensino superior, aliás o único segmento do nosso sistema de formação que se ocupa da qualificação inicial nos níveis IV e V. Como os restantes subsistemas, também o do ensino superior, que compreende o universitário e o politécnico, pode ser de oferta pública, privada ou cooperativa. A vocação do

ensino superior para a produção de qualificações profissionais, porém, está longe de ser consensual, tanto no plano dos princípios, como no das práticas. Com alguma naturalidade, tal vocação é diversamente assumida (ou rejeitada) pelo ensino superior universitário e pelo ensino superior politécnico, embora a linha divisória, se existe, das tomadas de posição sobre o problema não passe unicamente por aí e atravesse ainda as áreas de formação, não raro comuns a ambos.

52. A este propósito, importará observar que entre nós não só não é habitual a associação entre “profissional” e “não-universitário”, característica de algumas culturas, como também não o é a associação entre “profissional” e “universitário”, característica de outras. De resto, não associamos ou dissociamos comumente “profissional” quer ao “universitário”, quer ao “politécnico”. Além disso, o nosso ensino superior, universitário e politécnico, não confere “certificações profissionais”, mesmo quando essa possibilidade, aliás rara, se encontra legislativamente consagrada, mas apenas “diplomas académicos”. Nos poucos casos em que tais certificações surgem como condição indispensável para o acesso ao exercício das profissões, elas são emitidas pelas respectivas associações profissionais (os exemplos mais conhecidos são as “ordens”), constituindo embora esses diplomas um requisito necessário, mas nem sempre suficiente. **Até que ponto é que alguma “resistência” do ensino superior em se assumir como produtor de qualificações profissionais iniciais sinaliza “desconfianças” e mesmo “ideias empobrecidas e obsoletas” da preparação para o exercício qualificado das profissões, vulgo, formação profissional? Terão tais atitudes algo que ver com a proliferação absolutamente desmedida da oferta de formação de nível superior, cuja capacidade de discriminação pelo sistema profissional e de emprego e pelos candidatos ao ensino superior se afigura muitíssimo duvidosa**

e que mais parecem legitimar-se pela concorrência entre instituições de formação e pela lógica de desenvolvimento dos saberes constituídos do que pelas necessidades actuais e previsíveis dos exercícios profissionais, de complexidade crescente? Haverá alguma ligação entre tais fenómenos, o exotismo dos títulos de alguns cursos e a diversíssima correspondência com os seus conteúdos?

(xii) Formação profissional inserida no sistema educativo vs. formação profissional inserida no mercado de emprego

53. A legenda do organograma, enfim, também carecerá de alguma explicitação. A LBSE distingue a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar. O organograma apresentado ocupa-se exclusivamente da *educação escolar*. Na educação escolar, por seu turno, a LBSE diferencia a *modalidade normal* e a *modalidade especial*. Aquela integra o ensino básico, o ensino secundário, com cursos gerais e os cursos tecnológicos, e o ensino superior, politécnico e universitário. Na modalidade especial de educação escolar inclui-se a educação especial, o ensino a distância, o ensino do português no estrangeiro, o ensino recorrente de adultos e a formação profissional — apenas estes dois últimos se encontram representados no organograma. A formação profissional, sempre nos termos da LBSE, compreende a iniciação, o aperfeiçoamento, a reconversão e a qualificação — no organograma figura somente esta, nas escolas profissionais, na aprendizagem (acrescentada da pré-aprendizagem) e nos “outros”. A propósito destes, porém, mencionaram-se igualmente acções de aperfeiçoamento, reconversão e reciclagem (esta sem referência individualizada na LBSE), que aliás se acrescentou poderem ser oferecidas por qualquer contexto de formação (cf. n.º).

- 47.). Além disso, a iniciação profissional foi também sumariamente mencionada (cf. nº. 13.).
54. Atendendo a que esta terminologia “soava por demais escolarizada”, num tempo em que, com razão ou sem ela (se calhar um pouco sem razão e um pouco com ela!), a representação social mais difundida da escola é predominantemente negativa, “cunhou-se” numa terminologia diferente, que, entretanto, também relativamente se banalizou entre nós, a qual designa as modalidades “normais” de educação escolar por *formações sistemáticas* (porque completas ao seu nível) e *regulares* (porque se inscrevem na progressão “normal” do sistema de ensino) e as modalidades “especiais” de educação escolar (entre as quais como se viu a formação profissional) por *formações sistemáticas* (pela razão evocada), mas *não regulares* (porque não se inscrevem na progressão “normal” do sistema de ensino de que aliás são alternativas, embora, como se referiu — cf., nomeadamente, nº. 35. —, seja discutível o seu carácter de formações de segunda oportunidade). Consistentemente com esta outra terminologia, tem-se afirmado igualmente a de *formações não sistemáticas nem regulares* ou *pontuais e avulsas* (porque não constituem em si mesmas ciclos ou cursos de formação completos nem se inscrevem na progressão “normal” do sistema de formação), que corresponderão às modalidades de educação extra-escolar da LBSE (embora, como se deixou anotado, possam ser oferecidas — e são! — por contextos de formação, inclusive “escolares”, em sentido restrito, predominantemente vocacionados para oferecer formações sistemáticas, regulares ou não).
55. Mais recentemente, dois textos legais — o Decreto-Lei nº. 401/91 e o Decreto-Lei nº. 405/91, ambos de 16 de Outubro — vieram introduzir ainda uma outra nomenclatura, esta dita específica da

“formação profissional”, que distingue a *formação profissional inserida no sistema educativo* e a *formação profissional inserida no mercado de emprego*. Aquela incluiria, nomeadamente, os cursos secundários tecnológicos e os cursos das escolas profissionais, da responsabilidade institucional predominante do Ministério da Educação, e esta os cursos da aprendizagem e outras formações, mais ou menos sistemáticas ou pontuais e avulsas, da responsabilidade institucional predominante do Ministério do Emprego e da Segurança Social. Esta última inovação vocabular não parece, contudo, afectar, no essencial, as características das formações, desde que sistemáticas (no sentido referido), que aliás explicitamente se reclamam, nos mencionados textos legais, de um quadro conceptual comum, qualquer que seja a sua aludida “inserção”.

56. Na medida em que se considere pouco útil, e no limite insustentável, a separação, quando não a oposição, entre educação (geral) e formação (profissional) — um dos pressupostos deste texto —, **não seria então preferível substituir aquela distinção por uma outra, que diferenciaria educação/formação inicial a educação/formação contínua e partilharia as responsabilidades institucionais predominantes pela Educação e pelo Emprego, respectivamente? Não poderia isso contribuir decisivamente para intencionalizar as práticas da Educação que visam a preparação para o exercício qualificado das profissões, em diversos níveis, áreas e sectores, antes do ingresso no mundo do trabalho, e as do Emprego, que visariam o continuado ajustamento das qualificações às transformações nos conteúdos das profissões e às mudanças na organização do trabalho?** Como quer que seja, a cooperação sistemática e intencional entre ambos os ministérios e o envolvimento empenhadíssimo dos parceiros sociais, a todos os

níveis e na educação/formação quer inicial quer contínua, é absolutamente indispensável e, porventura, imperiosa.

57. Tome-se o exemplo dos subsistemas aprendizagem e escolas profissionais (com alguns antecedentes de conflitualidade, latente ou manifesta): **A organização e funcionamento do sistema de formação, integrando os seus diversos subsistemas do modo como aqui e ali se deixa subentendido, não promoveria o desenvolvimento das suas articulações, possibilitando a progressiva compatibilização das respectivas redes de oferta de formação, com resultados presumivelmente muito proveitosos na perspectiva da relação custo-benefício das suas formações, da sua qualidade e pertinência relativamente aos exercícios profissionais e da inteligibilidade da oferta pela procura?** Tais resultados, insiste-se, terão, porém, de ser consensualmente desejados pelos vários actores, no caso, daqueles subsistemas e operacionalizados por via negocial entre a Administração e os parceiros sociais, por certo também aos níveis nacional, regional e local.

II

-

DESCRIÇÃO DA OFERTA DE FORMAÇÃO

**A - Formação Profissional Inserida no Sistema Educativo
(FPISE)**

Quadro A1

FPISE - Elenco de todos os cursos por tipo de curso, áreas de formação e níveis.

NÍVEL I CURSOS	NÍVEL II		NÍVEL III	
	CURSOS PROFISSIONAIS	ESCOLAS PROFISSIONAIS	CURSOS TÉCNICO PROFISSIONAIS	CURSOS TECNOLÓGICOS
ÁREAS DE FORMAÇÃO Administração, Comércio e Serviços	Auxiliar Administrativo		Secretariado (a) Contabilidade Contabilidade e Administração Contabilidade e Gestão (a) Assistente de Gestão	Administração Naval Transp. Marítimos Transitários Comércio (a) Serv. Comerciais (a) Prom. de Vendas (a) Serviços Comerciais/Promoção Regional Serviços Comerciais/Comerc Externo (a) Serviços Comerciais/Relaç. Internacion. Secretariado Secret. Organiz. Economia Social Seguros (a) Assistente de Gestão Gestão (a) Gestão e Organiz. de Empresas (a) Organiz. e Gestão de Empresas (a) Gestão/Gest. Pessoal Gestão/Gestão Recursos Humanos (a) Gestão PME Cooperativas Gestão Autárquica Gest. Industrial (a) Gest. da Produção Plan. e Gest. Produção Contabilidade

Quadro A1 (2)

NÍVEIS CURSOS	NÍVEL II			NÍVEL III		
	CURSOS PROFISSIONAIS	ESCOLAS PROFISSIONAIS	CURSOS TÉCNICO PROFISSIONAIS	CURSOS TECNOLOGICOS	ESCOLAS PROFISSIONAIS	
ÁREAS DE FORMAÇÃO	Agro-Alimentar e Produção Aquática	<p>Operador</p> <p>Horto-Frutícola</p> <p>Operador Frutícola</p> <p>Operador Vitícola</p> <p>Operador Agrícola</p>	<p>Agro-pecuária</p> <p>Indústrias Aliment.</p> <p>Agricultura</p> <p>Pescas</p>		<p>Gestão Agrícola</p> <p>Agro-Florestal</p> <p>Produção Vegetal</p> <p>Viticultura</p> <p>Vitivinicultura</p> <p>Enologia</p> <p>Produção Animal</p> <p>Indústrias Agro-Alimentares</p> <p>Produção Animal/Transformação</p> <p>Indústrias Alimentares/Lactíneos</p> <p>Indústrias de Carnes</p> <p>Controle Qualidade Alimentar</p> <p>Recursos Marinhos/Pesca</p> <p>Recursos Marinhos/Oceanografia Pesq.</p>	
	Ambiente e Recursos Naturais	<p>Horto-floricultura</p> <p>Horto-fruticultura</p> <p>Fruticultura</p> <p>Viticultura</p> <p>Agro-pecuária</p> <p>Prático Agrícola</p> <p>Marinheiro Pescador</p>	<p>Operador Florestal/ /Prod. Florestal</p> <p>Op. Florestal/Rec.</p> <p>Associados à Floresta</p>	<p>Florestal</p> <p>Topografia</p> <p>Topógrafo-Geomtra</p> <p>Des. Cartográfico</p> <p>Águas e Saneamento</p>		<p>G. Ab. e Rec. Nat. (a)</p> <p>G. Amb. Paisagística</p> <p>Gest. Amb. e Energia</p> <p>G. A. e Rec. Hídricos</p> <p>Hig. e Seg. Trab/Amb</p> <p>Q. A./Reconv. e Recic.</p> <p>Florestal</p> <p>Ind. Corticeiras</p> <p>Pedreiras</p> <p>Topógrafo-Geomtra</p> <p>Cartogr. - Fotometria</p> <p>Des. Cartográfico</p>

Quadro A1 (3)

NÍVEIS CURSOS	NÍVEL II		NÍVEL III		
	CURSOS PROFISSIONAIS	ESCOLAS PROFISSIONAIS	CURSOS TÉCNICO PROFISSIONAIS	CURSOS TECNOLOGICOS	ESCOLAS PROFISSIONAIS
ÁREAS DE FORMAÇÃO					
Artes do Espectáculo		(Básico) Dança (Básico) Instrumentista (Básico) Instrumento (Básico) Instrumentista de Cordas (Básico) Instrumento de Cordas (Básico) Instrumentista de Sopro (Básico) Instrumento de Sopro (Básico) Pequenos Cantores (Básico) Peq. Cant. (Plano Cur. Alternat)			Dança Dança Contemporânea (Profis. de) Bailado Teatro Teatro/Interpretação Teatro/Iluminação Teatro/Luminotecnia Teatro Cenografia Artes Circenses Ofic. do Espectáculo Prod. do Espectáculo (Curso) Instrumento Instrumento Instrumento Melódico Instrum. Harmónico Instrum. de Cordas Percussão Construção e Repar. Instrumento Arco Instrumentista Sopro Piano Prática Orquestral Canto Prática Coral Mus. e Nov. Tecnol./Inst./Canto/Comp. Técnicas de Audio Téc. Audiovisuais Fotografia Téc. Cinema de Anim.

Quadro A1 (4)

NÍVEIS CURSOS	NÍVEL II		NÍVEL III	
	CURSOS PROFISSIONAIS	ESCOLAS PROFISSIONAIS	CURSOS TÉCNICO PROFISSIONAIS	CURSOS TECNOLÓGICOS
ÁREAS DE FORMAÇÃO				
Artes Gráficas	Preparador Montador		Indústrias Gráficas Artes Gráficas e Comunicação (a)	Indústrias Gráficas/Impressão Indústrias Gráficas/Fotocomposição Indústrias Gráficas/Fotomecânica Artes Gráficas Artes Gráf./Desenho Artes Gráf./Fotocomp. Artes Gráf./Impressão
Construção Civil	Construção Civil Canalizador de Águas e Esgotos Carpint. de Limpos Marceneiro	Construção Civil C. Civil/Avena- ria-Acabamentos Construção Civil Carpintaria	Obras Med. Orçamentista (a) Edificações Obras (b)	C. Civil/Medições e Orçamentos C. Civil/Condução de Obras C. Civil/Desenho C. Civil/Topografia
Design e Desenho Técnico			Desenho Têxtil (a) Desenho Constru- ções Mecânicas (a) Equipamentos (a) Desenho Cartográfico Desenho Topográfico Desenho Construção Civil	Design Equipament. (Interiores e Exter) Design de Moda Desenho Projectista Vestuário Proj. Desenho Ind. /Calçado e Têxtil Project. Mobiliário Desenhador Project. Design Industrial Des. Constr. Naval

Quadro A1 (5)

NÍVELS CURSOS	NÍVEL II		NÍVEL III	
	CURSOS PROFISSIONAIS	ESCOLAS PROFISSIONAIS	CURSOS TÉCNICO PROFISSIONAIS	CURSOS TECNOLÓGICOS
ÁREAS DE FORMAÇÃO Electricidade e Electrónica	Electricidade Especialização em Electrónica	Electricidade	Instalações Eléctricas Electrónica (a) Electrotechnia e Automação	Electrotechnia/Electró nica Electrotechnia (b)
				Electrón./Comandos Electrónica/Telecomunicações Electrónica/Audio, Video, TV Electrónica/Hardware Electrónica/Instrumentação Industrial Electricidade Naval Audio, Video/Produç. Audio, Video/Pós- Produção Mecatrónica
Hotelaria e Turismo		Mesa/Bar Cozinha/Pastelaria		Hotelaria/Recepção e Atendimento Hotelaria/Restaur., Organiz. e Contróle Cozinha Turismo (a) Informação Turística Inf. e Anim. Turística Turismo Ambiental Turismo Amb e Rural Multimédia Com./T. Audiovisuais Comun./Comu. Social Com./T. Jornalísticas Com./Edição Gráfica Com., Marketing, Rel. Públicas e Publ. (a) Inf. BAD/Bibliot. e Serv. Docum. Biblioteca e Doc. (c) Arquivo
	Informação, Comunicação e Documentação		Bibliotecário, Arquivista e Documentalista Imagem e Meios Audiovisuais	Comunicação

Quadro A1 (6)

NÍVEIS CURSOS	NÍVEL II		NÍVEL III	
	CURSOS PROFISSIONAIS	ESCOLAS PROFISSIONAIS	CURSOS TÉCNICO PROFISSIONAIS	CURSOS TECNOLÓGICOS
ÁREAS DE FORMAÇÃO Informática			Informática (a) Informática/Gestão(a)	Inf. Fundamental Inform. Aplicada (a) Inf. Aplic. (Ind.) (a) Inf./Manut. Equipam. Informática/Gestão(a)
Intervenção Pessoal e Social			Educação Social	Animação Social (a) Animação Soc./Org. e Planejamento (a) Animação Social/Ass. Geriátria Animação Social/Ass. Familiar Animação Social/Tec. Psicossocial (a) Anim. Social/Org. e Ap. Áreas Sociais (c) Animação Social/Téc. Desenvolvimento
Metalomecânica	Metalomecânica Fresagem Mecânica Auto Mecânica Agrícola Manutenção Papelaria Mecânica/Frio e Climatização	Mecânica/Manutenção Industrial Mecânica/Manutenção Marítima	Manut. Mecânica (a) Mecânica/Frio e Clim. Moldes (a)	Mecânica Mecânica/Frio e Clim. Mecânica/Manut. Ind. Mec./Conserv. Maq. Agríc. e Florestais Man. Electromecânica Mec./Prod. e Controle de Qualidade Mec./Des. Construç. Metalomecânicas (a) Mec./Energias Altern Mecânica/Gás Mecânica Naval Mec./Reparação e Manutenção Naval

Quadro A1 (7)

NÍVEIS CURSOS	NÍVEL II		NÍVEL III	
	CURSOS PROFISSIONAIS	ESCOLAS PROFISSIONAIS	CURSOS TÉCNICO PROFISSIONAIS	CURSOS TECNOLOGICOS
ÁREAS DE FORMAÇÃO	<p>Patrimônio Cultural e Produção Artística</p> <p>Rochas Ornamentais Pintura/Decoração Modelagem/Moldagem Ourivesaria (Prateiro) Ourivesaria (Repuxador) Cinzelagem</p>	<p>Artesanato Têxtil Cerâmica Artesanal Cerâmica Artes da Pedra</p>	<p>Ourivesaria de Metais de Arte Cerâmica (a)</p>	<p>Artes e Ofícios</p>
	<p>Química</p>		<p>Curtiúmes Química (a) Biotecnologia Química Têxtil</p>	<p>Conservação e Restauro de Bens Culturais Conserv. e Rest. Bens Culturais/Pintura Conservação e Restauro/Cerâmica Conservação e Restauro/Pedra Recuperação Patrimônio Edificado Decoração do Vidro/Gravação-Lapidação Decoração do Vidro/Pintura Pintura Decorativa e Douragem Museologia e Patrimônio Cultural Cerâmica Indústria Cerâmica Cerâmica/Modelagem e Decoração Cerâmica/Decoração Pint. Cer. e Azulejo Cerâmica e Olaria Metais/Serralharia Artística Metais/Fundição Metais/Cinzelagem Madeira/Marcenaria Trabalhos Embutidos (Assistente de) Arqueologia Química Tecnol./Analista Laboratório Química Tecnol./Técnica Fabril Química Tecnol./Técnica Produção Controle de Qualidade Técnicas de Fibra de Vidro</p>

Quadro A1 (8)

NÍVELS CURSOS	NÍVEL II		NÍVEL III	
	CURSOS PROFISSIONAIS	ESCOLAS PROFISSIONAIS	CURSOS TÉCNICO PROFISSIONAIS	CURSOS TECNOLÓGICOS
ÁREAS DE FORMAÇÃO Têxtil, Vestuário e Calçado			Técnicas Têxteis e de Produção (a) Moda (a) Modelismo/Estilismo	Produção Têxtil Prod. Têxtil/Malhas Química Têxtil Controlo Qualidade/Têxtil Controlo Qualidade/Calçado e Têxtil Técnicas de Confeção Técnica Confeção/Produção Técnicas Confeção/Modelagem Indust. Técnicas Confeção/Estilismo Industrial Técnicas Projectistas Vestuário Estilismo Estilismo Industrial Coordenação e Prod. de Moda Controlo Qualidade/Confeção

Quadro A2

FPISE - Número de cursos por tipo de curso, áreas de formação e níveis. Síntese.

ÁREAS DE FORMAÇÃO \ CURSOS \ NÍVEIS	NÍVEL II		NÍVEL III		
	CURSOS PROFIS-SIONAIS	ESCOLAS PROFIS-SIONAIS	C. TÊC. PROFIS-SIONAL	CURSOS TECNO-LÓGICOS	ESCOLAS PROFIS-SIONAIS
Administração, Comércio e Serviços	1	-	5	2	25
Agro-Alimentar e Produção Alimentar	7	4	4	-	15
Ambiente e Recursos Naturais	2	2	5	-	12
Artes do Espectáculo	-	9	-	-	28
Artes Gráficas	1	-	2	-	7
Construção Civil	4	3	3	1	4
Desenho e Desenho Técnico	-	-	6	1	8
Electricidade e Electrónica	2	1	3	2	9
Hotelaria e Turismo	-	2	-	-	8
Informação, Comunicação e Documentação	-	-	2	1	9
Informática	-	-	2	1	5
Intervenção Pessoal e Social	-	-	1	1	7
Metalomecânica	6	2	3	1	10
Património Cultural e Produção Artística	6	4	2	1	19
Química	1	-	4	1	5
Têxtil, Vestuário e Calçado	-	-	3	-	14
TOTAIS (16 Áreas)	30	27	45	12	185

Quadro A3

FPISE - Frequências, em 1993-94, por tipo de curso, áreas de formação e níveis.

ÁREAS DE FORMAÇÃO	APRENDENTES				
	NÍVEL II		NÍVEL III		
	CURSOS PROFIS-SIONAIS	ESCOLAS PROFIS-SIONAIS	CURSOS TÉCNICO-PROFIS-SIONAIS	CURSOS TECNOLÓ-GICOS	ESCOLAS PROFIS-SIONAIS
Administração, Comércio e Serviços	391	-	8 494	12 568	5 387
Agro-alimentar e Produção Aquática	5	91	380	-	1 440
Ambiente e Recursos Naturais	-	44	20	-	147
Artes do Espectáculo	-	256	-	-	636
Artes Gráficas	33	-	192	-	559
Construção Civil	22	221	685	797	880
Design e Desenho Técnico	-	-	189	1 329	806
Electricidade e Electrónica	29	270	2 092	3 611	1 031
Hotelaria e Turismo	-	397	-	-	2 083
Informação, Comunicação e Documentação	-	-	109	3 642	1 750
Informática	-	-	2 675	5 015	2 599
Intervenção Pessoal e Social	-	-	186	802	970
Metalomecânica	61	49	1 104	1 189	506
Património Cultural e Produção Artística	-	25	127	1 152	497
Química	-	-	199	855	551
Têxtil, Vestuário e Calçado	-	-	33	-	264
TOTAIS	541	1 353	16 485	30 960	20 106

**B - Formação Profissional Inserida no Mercado de Emprego
(FPIME)
-Aprendizagem**

Quadro B1

FPIME/Aprendizagem - Elenco de todos os cursos, por áreas de formação e níveis.

NÍVEIS E CURSOS Áreas de formação	CURSOS DE NÍVEL I (PRÉ-APRENDIZAGEM)	CURSOS DE NÍVEL II	CURSOS DE NÍVEL III
Agro-alimentar	Trab. Agro-Pecuár.	Operador Agrícola	Téc. Gest. Agrícola
	Trab. Jardinagem/ /Floricultura	Jardineiro Floric.	Téc. Gest. Pecuária
	Trab. Florestal	Operador Pecuário	Téc. Florestal
	Trab. Lacticínios	Operador Florestal	Téc. Gest. Unidade Prod. Cingética
		Op. Florestal/Rec. Cingéticos	Téc. Med. e Classif. Madeiras
		Op. Vitivinícola	Téc. Vitivinícola
		Prep. Prod. Lácteos	Téc. Fabrico Prod. Lácteos
		Cortador Carnes	Téc. Transf. Prod. Alim./Cárneos
		Prep. Prod. Cárneos	Téc. Transf. Prod. Alim./Pescado
		Op. Transformador Pescado	Téc. Transf. Prod. Alimentares/Hor- to-frutícolas
Pescas	Pescador	Marinheiro Pescad.	Téc. Aquacultura
		Ajudante Motorista	Téc. Gestão/Pescas
		Carpinteiro Naval	
Automóvel	Auxiliar Lavador Prep. Viaturas	Mecânico Veículos Ligeiros	Caixeiro-Auto
	Aux. Lubrificador Viaturas	Mecânico Veículos Pesados	
		Mecânico Equipam. C. Civil e Ob. Públic.	
		Rep. Carroçarias	
		Pintor Auto	

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Quadro B1 (2)

NÍVEIS E CURSOS Áreas de formação	CURSOS DE NÍVEL I (PRÉ-APRENDIZAGEM)	CURSOS DE NÍVEL II	CURSOS DE NÍVEL III
Calçado	Cortador de Calçado	Preparador Calçado	Estilista de Calçado
		Controlador Oper. Unitárias Calçado	Técnico de Calçado
			Agente Métodos e Tempos de Calçado
			Modelista (Op. CAD-CAM) de Calçado
			Afinador de Máq. de Calçado
Cerâmica e Vidro	Auxiliar de Pintura Cerâmica	Pintor Cerâmico	Modelador Cerâmico
	Aux. de Vidreiro	Oleiro de Roda	Téc. Industrial de Cerâmica
		Vidreiro	Téc. Condução de Fornos (Vidro)
		Lapidário	Cond. de Máquinas Automát. (Vidro)
Construção Civil	Auxiliar Pedr./Cofrador/ /Armador Ferro	Pedreiro/Cofrador/ /Armador Ferro	Téc. Construção Civil
		Cond. Manobrador	Preparador Obras
		Canalizador	Med. Orçamentista
		Estuc./Pintor/Vidr.	Prep. Carpintaria
		Desenh. Medidor	Topógrafo
		Carpinteiro Limpos	
Cortiça	Auxiliar de Operador Corticeiro	Operador Corticeiro	Técnico Corticeiro
		Canteiro	
Electrónica		Oper. Especializado Electrónica	Téc. Qualificado Electrónica
			Téc. Fabril Electr. Consumo Domótica
			Téc. Fabril Electr. Computadores
			Téc. Fabril Telecomunicações
			Téc. Fabril Electr. Industrial
			Téc Fabril Electro-medicina

Quadro B1 (3)

NÍVEIS E CURSOS Áreas de formação	CURSOS DE NÍVEL I (PRÉ-APRENDIZAGEM)	CURSOS DE NÍVEL II	CURSOS DE NÍVEL III
Electricidade	Aux. Electricidade	Electricista Manutenção/Electromecânico	Téc. Electricidade de Manutenção
		Electricista Man./Instrumentista	Téc. Electricidade de Edificações
		Electricista Man./Rep. Electrod.	Téc. Electricidade Naval
		Electricista de Edificações	Téc. Manut. Eléctrica de Aeronaves
		Electricista Auto	Téc. Electricidade e Electrónica Auto
Energia	Ajud. de Fogueiro	Instal./Montador Redes e Apar. a Gás	Téc. de Energia Térmica
	Ajud. de Forno	Operador Energia Térmica/Fogueiro	Técnico de Gás
	Ajud. Inst./Mont. Redes e Apar. Gás	Operador Energia Térmica/Forno	Técnico de Gestão de Energia
		Instalador/Mont. Sistemas Aquecim. Mec. Veículos a Gás	
Frio e Climatização	Auxiliar Montador	Montador/Redes e Fluidos	Téc. de Montagem/Redes e Fluidos
		Electromecânico/Refinação e Clim.	Técnico de Refrigeração
			Téc. Climatização
			Des. Implement. Sist. Refrig. e Clim.
Fundição	Fundidor	Fundidor/Moldador	Téc. de Fundição
		Carp. Moldes e Mod.	T. de Fab. Mecânica

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Quadro B1 (4)

NÍVEIS E CURSOS Áreas de formação	CURSOS DE NÍVEL I (PRÉ-APRENDIZAGEM)	CURSOS DE NÍVEL II	CURSOS DE NÍVEL III
Indústria Extractiva	Op. Prat. Trat. Min. e Rochas/Fragm. e Clarificação	Op. Trat. Min. e Rochas/Lavagem	
	Op. Prat. Trat. Min. e Rochas/Decantação e Filtragem	Op. Trat. Min. e Rochas/Serração	
	Op. Prat. Trat. Min. e Rochas/Britador	Op. Trat. Min. e Rochas/Corte e Polimento Roch. Orn.	
		Op. Maq. Eq. Ind. Extract./Desmont.	
		Op. Maq. Eq. Ind. Extract./Cond. Veic. Industriais	
		Op. Maq. Eq. Ind. Extract./Cond. Maq. Carga e Transporte	
Indústrias Gráficas e Transformação do Papel	Praticante Gráfico	Op. Graf./Fotocomp./Fotomec./Impressão/Acabamentos	T. Ind. Graf./Fotocomp./Fotomec./Impres./Abament.
		Maquinista Transf. Papel	Téc. de Desenho Gráfico
Madeiras e Mobiliário	Auxiliar Indústrias Madeira	Serrador Madeiras	Téc. Produção Emp. Madeiras e Mobil.
	Auxiliar Indústrias Mobiliário	Prepar.-Afiador de Ferramentas	Téc. Prep. Colagens e Acabamentos
		Mecânico Madeiras	Téc Desenho Const. Madeira e Mobil.
		Marceneiro	
		Carpint. de Limpos	
		Entalhador-Embutidor Madeirasa	
		Prens.-Folheador	
		Acabador de Mobil.	
	Mont. Construções Madeira e Mobil.		

Quadro B1 (5)

NÍVEIS E CURSOS Áreas de formação	CURSOS DE NÍVEL I (PRÉ-APRENDIZAGEM)	CURSOS DE NÍVEL II	CURSOS DE NÍVEL III
Metalurgia e Metalomecânica	Auxiliar de Metalomecânica	Torneiro Mecânico	Téc Desenho Const. Mecânicas
		Fresador Mecânico	Téc. Des. de Moldes
		Rectific./Afiador	Téc. Program. CNC
		Serralheiro Mecânico	Téc. Manutenção Ind./Mecânica
		Serralheiro de Cunhos e Cortantes	Téc. Manut. Ind./Electromecânica
		Serralheiro Civil	
		Serralheiro Tubos	
		Caldeireiro	
Soldador			
Ourivesaria	Aux. Ourivesaria	Ourives de Ouro	Ourives de Ouro
		Ourives de Pratas Graúdas	Ourives de Pratas Graúdas
Química	Aux. Laboratório	Op. Laboratório	Téc. Laboratório
	Auxiliar Químico	Operador Químico	Técnico Fabrico
		Op. Man. Mecânica	T. Instrumentação
Têxtil e Vestuário	Costureiro	Cost. Especializado	Técnico Fiação
			Téc. Tecelagem
			Téc. Malhas
			Téc. Tinturaria e Estamparia
			Téc. Modelagem e Confecção
			Téc. Confecção
			Téc. Afinador de Máq. Têxteis
			Téc. Afinador de Teares de Malha
			Téc. Afinador de Máq. de Confecção
Hotelaria, Restauração e Turismo	Auxiliar Padeiro	Padeiro	Téc. para Agências de Viagens
	Empreg. Andares/Quartos	Pasteleiro	Recepcionista de Turismo
		Cozinheiro	Recepc. de Hotel
		Empregado de Mesa	Téc. Alimentação e Bebidas
		Empregado de Bar	

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Quadro B1 (6)

NÍVEIS E CURSOS Áreas de formação	CURSOS DE NÍVEL I (PRÉ-APRENDIZAGEM)	CURSOS DE NÍVEL II	CURSOS DE NÍVEL III
Banca e Seguros			Profis. Bancário
			T. Administr. Seguros
			Téc. Comercial Seguros
Informática		A. Inf./Op. Microinf./Op. Eq. Escrit. Electr./Op. Inform. Amb. Admnist.	T.I./Progr. Ap./An. Ap./Gest. Sist./T. Vend. Sist. Infor. /T. Man.Ap. /T. Sist Micros e Redes
		Téc. Infor./Progr. Microsist./Op. Apl.	Programador em Informática
		Téc. Infor./Progr. Microsist./Op. Apl /Inst. Hardware e Software/T. Vendas Microsist.	Programador em Base de Dados
			Téc. Especial. Telec
			Téc. Especial. D.T./Publish
			Téc. CAD
			Prog. Automat. Ind
			T. Espec. Hardware
Serviços Administrativos		Empregados de Contabilidade	Téc. de Contabilidade e Gestão
		Empregado de Secretariado	Técnico de Secretariado
		Empregado Administrativo	Técnico Administrativo
			Téc. Gestão Admin/Com. e Industrial
Serviços Comerciais		Emp. Comercial	Téc. Comercial
			Espec. Téc. Serv. Comércio Externo
Serviços/Cuidados Pessoais	Aux. Cabeleireiro	Oficial Cabeleireiro	
		Manicura Pedicura e Calista	
Transportes Aéreos			Téc. Manut. Motores de Aeronaves
			Téc. Manut. Células de Aeronaves
			Téc. Manut./Instr. de Aeronaves

Quadro B1 (7)

NÍVEIS E CURSOS Áreas de formação	CURSOS DE NÍVEL I (PRÉ-APRENDIZAGEM)	CURSOS DE NÍVEL II	CURSOS DE NÍVEL III
Transportes Ferroviários			Agente de Movimento
			Agente de Tracção
Transportes Marítimos		Marinheiro de "2ª Classe"	Téc. de Mecânica Marítima
		Ajud. de Motorista	Motorista Prático de "1ª Classe"
		Motorista Prático de "3ª Classe"	
		Motorista Prático de "2ª Classe"	
Transportes Rodoviários		Motorista de Pesados de Mercadorias	Téc. de Transporte
		Motorista de Pesados de Passageiros	
Qualidade			Téc. Qualidade
			Téc. de Metrologia e Calibração
			Téc. de Contrôl de Qualidade
			Téc. de Laboratório de Qualidade
			Téc. de Ensaio não Destrutivos
			Téc. de Gestão de Qualidade

Quadro B2

FPIME/Aprendizagem - Número de cursos, por áreas de formação e níveis. Síntese.

ÁREAS DE FORMAÇÃO \ NÍVEIS E Nº DE CURSOS	CURSOS DE NÍVEL I	CURSOS DE NÍVEL II	CURSOS DE NÍVEL III
Agro-alimentar	4	10	10
Pescas	1	3	2
Automóvel	2	5	1
Calçado	1	2	5
Cerâmica e Vidro	2	4	4
Construção Civil	1	7	5
Cortiça	1	1	1
Electrónica	-	1	6
Electricidade	1	5	5
Energia	3	5	3
Frio e Climatização	1	2	5
Fundição	1	2	2
Indústria Extractiva	3	6	-
Ind. Gráficas e Transf. do Papel	1	2	2
Madeiras e Mobiliário	2	9	3
Metalurgia e Metalomecânica	1	9	5
Ourivesaria	1	2	2
Química	2	3	3
Têxtil e Vestuário	1	1	9
Hotelaria, Restauração e Turismo	2	5	4
Banca e Seguros	-	-	3
Informática	-	3	8
Serviços Admnistrativos	-	3	4
Serviços Comerciais	-	1	2
Serviços/Cuidados Pessoais	1	2	-
Transportes Aéreos	-	-	3
Transportes Ferroviários	-	-	2
Transportes Marítimos	-	4	2
Transportes Rodoviários	-	2	1
Qualidade	-	-	6
TOTAIS (30 Áreas)	32	99	108

Quadro B3

FPIME/Aprendizagem - Frequências, em Janeiro-Dezembro de 1993, por áreas de formação e confundidos os três níveis.

ÁREAS DE FORMAÇÃO	APRENDENTES NÍVEIS E CURSOS CONFUNDIDOS	CURSOS DE NÍVEL I NÍVEL II NÍVEL III
Agro-alimentar		1 068
Pescas		1 240
Automóvel		1 905
Calçado		15
Cerâmica e Vidro		72
Construção Civil		731
Cortiça		81
Electricidade		542
Electrónica		426
Energia		-
Frio e Climatização		244
Fundição		-
Indústria Extractiva		-
Indústrias Gráficas e Transformação do Papel		308
Madeiras e Mobiliário		583
Metalurgia e Metalomecânica		3 860
Ourivesaria		-
Química		74
Têxtil e Vestuário		457
Hotelaria, Restauração e Turismo		1 286
Banca e Seguros		527
Informática		1 384
Serv. Administrat., Serv. Comerciais e Serv./Cuidados Pessoais		5 298
Transportes Aéreos, Ferroviários, Marítimos e Rodoviários		129
Qualidade		75
Comunicação		-
Saúde		15
TOTAIS		20 320

Quadro B4

-

FPIME/Aprendizagem - Frequências, em Janeiro-Dezembro de 1993, por níveis e confundidas todas as áreas de formação.

ÁREAS DE FORMAÇÃO E CURSOS CONFUNDIDOS	APRENDENTES			
	CURSOS DE NÍVEL I	CURSOS DE NÍVEL II	CURSOS DE NÍVEL III	TOTAIS
	743	13 792	5 785	20 320

Quadro B5

FPIME/Aprendizagem - Aprendentes diplomados e colocados, entre 1987 e 1993, confundidos os níveis e as áreas de formação.

ÁREAS, CURSOS E NÍVEIS CONFUNDIDOS											
		APRENDENTES DIPLOMADOS/CERTIFICADOS						DIPLOMADOS/ /CERTIFICADOS COLOCADOS			TAXA DE COLO- CAÇÃO [(B)/(A)]
		1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	TOTAL (A)	Na Empresa onde aprenderam	
18	560	944	1 506	2 276	2 929	3 134	11 367	6 180 (a)	2 140 (a)	8 320	73%

(a) Valores estimados

Fonte: IEFPP/Departamento de Formação Profissional/Direcção de Serviços de Aprendizagem. Agosto de 1994.

**C - Formação Profissional Inserida no Mercado de Emprego
(FPIME)
-Centros de Gestão Directa (CGD) do IEFP**

Quadro C1

FPIME/CGD - Elenco de todas as especializações ou saídas profissionais, por áreas de formação e centros.

ÁREAS DE FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÕES SAÍDAS PROFISSIONAIS	CENTROS
Agro-alimentar	Jardineiro/Jardinagem	B, C, E, G, J, U
	Formação Geral Agrária	B, H, J
	Trab. Agrícolas Polivalentes	C
	Horticultura em Estufas	C
	Operador de Máq. Agrícolas	D, H, J
	Horticultura	E, H
	Jardinagem/Floricultura	H
	Form. Geral Agrária-Áreas Monográficas	H
	Arranjos Florestais	H
	Floricultura	H
	Operador Agrícola	H
Tractorista	H	
Automóvel	Bate-Chapas/Reparador de Carroçarias	E, G, I, M
	Pintura-Auto	E, I, M
	Mecânica-Auto	E, G, I, M, Q
Calçado	Reparação de Calçado	B
Construção Civil	Desenho C. Civil	B, L, Q
	Carpintaria C. Civil	B, H, M
	Canalizações	C, D, F, H, L, M, O, P, Q
	Calceteiro	C, J, L, P
	Pedreiro	C, J, L
	Pintura C. Civil	C, E, L, Q
	Carpintaria	D, I, J, O, Q
	Técnico C. Civil	D
	Topografia	E, Q
	Medidor/Orçamentista	F
	Operário C. Civil	I, P, S, U
Pedreiro/Cimentoiro	J	

Quadro C1 (2)

ÁREAS DE FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÕES SAÍDAS PROFISSIONAIS	CENTROS
Electricidade	Electr. de Instalações Ind.	A, F
	Rep. Electrodomésticos	B, G, S
	Electricista Reparador	D
	Electricista Construções Ind.	D
	Electricista Edificações	D, F
	Electricista de Auto	E, M
	Electricista Baixa Tensão	E, I, O
	Técnico de Electricidade	G
	Electricidade Instalações	H, J, L, M, S
	Electricidade	M, P
	Electromecânica	M
Electrónica	Electrónica Geral	B, F, H, J, L, M, R, T
	Audio, Vídeo, TV	H
	Reparação Rádio, TV, Vídeo	L
	CAD	Q
	CAD - Arris	S
Frio e Climatização	Refrigeração e Climatização	F
	Mec. Frig. Comercial	H
	Mecânica Frio	J
	Téc. Refrig. e Climatização	S
Indústrias Gráficas e Transformação do Papel	Artes Gráficas	H
	T. Ind. Gráf./Fotocomposição	T
	T. Ind. Gráf./Fotomecânica	T
	Técnico Desenho Gráfico	T
	Operador Gráfico	T
	Comp. e Pag. Electr. Offset	T
	Trat. Imagem e Ilust. Comp.	T
	Impressão Offset	T
	Op. Pré-impressão Electrón. Texto E.O.	T
	Op. Pré-impressão Electrón. Imagem E.O.	T
	Edição Electrónica	S

Quadro C1 (3)

ÁREAS DE FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÕES SAÍDAS PROFISSIONAIS	CENTROS
Madeiras e Mobiliário	Marcenaria	B, F, J
	Carpintaria de Limpos	C
	Carpinteiro/Marceneiro	G, M, P
	Entalhador	I, P
Metalurgia e Metalomecânica	Fresagem	A, D
	Torneamento	A, D, M, O
	Serralharia Mecânica	A,C,D,E,F,G,H,M,O
	Serralharia de Cunhos Cortantes	A
	Soldadura	A, D, F, H
	Serralharia Civil	A,B,C,D,E,G,H,I,M
	Desenho Técnico	A
	Serralharia Civil Comp. Ferro Forjado	C
	Mecânica	C
	Reparação de Alfaias Agríc.	C
	Mecânico de Manutenção	C
	Desenho de Máquinas	D, F, M, R
	Soldadura EA	D
	Tecn. Introd. Programação CNC	D
	Reparação Máquinas Agríc.	E
	Fresagem/Torneamento	F, R
	Serralharia de Manutenção	F
	Metalomecânica	I
	Soldadura/Serralharia Civil	O
	Serralh. Cívica/Mecânicos	P
Metalomecânica/Curso Técnico Básico	U	
Construções Soldadas	R	
Têxtil e Vestuário	Costura Especializada	I, P
	Tecelagem	J
	Costureiras	J
	Técnicos de Tecelagem	P
	Técnicos de Tinturaria	P
	Medida, Corte e Costura	Q

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Quadro C1 (4)

ÁREAS DE FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÕES SAÍDAS PROFISSIONAIS	CENTROS
Hotelaria, Restauração e Turismo	Cozinheiro	G, U
	Empregado de Mesa	G, U
	Cozinha	I
	Ajudantes de Cozinha	Q
	Empregados de Mesa e Bar	Q
	Empregados de Bar	U
	Recepcionistas de Hotel	U
Informática	Cont. e Gestão/Informática	B
	Contabilidade/Informática	C
	Escritório Electrónico	D, G, O
	Informática	F, H, M, N, O, P, R, U
	Técnico de Informática	G, S
	Informática Empresa	I
	Téc. Inform. Administrativo	E, L
	Informática/Militares	L
	Operadores de Informática	Q
	Informática - Rede	R
	Informática Especializada	S
Op. de Utilizações de Infor.	S	
Serviços Administrativos	Técnicos Administrativos	A, B, C, D, E, F, H, I, J, K, L, N, O, P, Q, R, S, U
	Técnicos Contabilidade	D, K
	Serviços Administrativos	F
	Contabilidade	F, N, R
	Empregados Administ.	I
	Folha de Cálculo - Excel	I
	Secretariado	N, R
	Área Admin. (Reciclagem)	R
	Técnicos de Secretariado	S
	Fiscalidade	S
	Técnicos de Contabil./Gestão	S, U
	Empregados de Escritório - Contabilidade/Fiscalidade	U
	Finanças p/não Financeiros	Q
N.E.N. Empresários	Q	

Quadro C1 (5)

ÁREAS DE FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÕES SAÍDAS PROFISSIONAIS	CENTROS
Serviços Comerciais	Marketing	C, D, S
	Técnico de Vendas	D, Q, R, U
	Técnico Comercial	G
	Empregado Comercial	I, U
	Secretariado Comercial	K
	Gest. Stocks/Chefias Directas	R
Serviços/Cuidados Pessoais	Artes Domésticas	B, C, D, Q
	Cabeleireiro	F, H, I, N
	Oficial de Cabeleireiro	G, U
	Auxiliar de Cabeleireiro	G
	Esteticismo	H, K, N
	Téc. de Penteados e Beleza	I
	Auxiliar de Acção Educativa	J
	Manicura/Pedicura/Calista	K
	Ajudante de Cabeleireiro	K, R
	Cabeleireiro Praticante	K
	Auxiliares de Hidroterapia	L
	Auxiliar de Idosos	L
	Manicura/Pedicura	C
	Guias da Natureza	D
	Formação Monitores P. T.	I
	Form. Formadores A. Tec.	I
	Formação Formadores	I
	Gestão Recursos Humanos	Q
Gestão P/Dirigentes/ Quadro	S	
Concp. e Compet. Chefias	Q	
Artesanato	Trabalho em Buinho	J
	Cestaria	J
	Pintura Artística	J
	Olaria	J
	Pintura Alentejana	J

Centros de Gestão Directa (IEFP)

A	Centro F. P. Águeda
B	Centro Reabilitação Profissional Alcoitão/Ranholas
C	Centro F. P. Aljustrel
D	Centro F. P. Alverca
E	Centro F. P. Beja
F	Centro F. P. Braga
G	Centro F. P. Bragança
H	Centro F. P. Coimbra
I	Centro F. P. Castelo Branco
J	Centro F. P. Évora
K	Centro F. P. Sector Terciário Lisboa
L	Centro F. P. Portalegre
M	Centro F. P. Porto
N	Centro F. P. Sector Terciário Porto
O	Centro F. P. Rio Meão
P	Centro F. P. Seia
Q	Centro F. P. Seixal
R	Centro F. P. Setúbal
S	Centro F. P. Venda Nova
T	Centro F. P. Artes Gráficas e Multimédia Venda Nova
U	Centro F. P. Vila Real

Quadro C2

FPIME/CGD - Número de especializações ou saídas profissionais por áreas de formação. Síntese.

ÁREAS DE FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÕES SAÍDAS PROFISSIONAIS
Agro-alimentar	12
Automóvel	3
Calçado	1
Construção Civil	12
Electricidade	11
Electrónica	6
Frio e Climatização	4
Indústrias Gráficas e Transformação do Papel	11
Madeiras e Mobiliário	4
Metalúrgica e Metalomecânica	22
Têxtil e Vestuário	6
Hotelaria, Restauração e Turismo	7
Informática	12
Serviços Administrativos	14
Serviços Comerciais	6
Serviços/Cuidados Pessoais	20
Artesanato	5
TOTAIS	156

**D - Formação Profissional Inserida no Mercado de Emprego
(FPIME)
-Centros de Gestão Participada (CGP) do IEFP**

Quadro D1

FPIME/CGP - Elenco de todas as especializações ou saídas profissionais, por centros.

CENTROS	ESPECIALIZAÇÕES/SÁIDAS PROFISSIONAIS
<p>CEARTE</p> <p>Centro de Formação Profissional de Artesanato</p>	Reparação de Electrodomésticos
	Trabalhos em Pele
	Serralharia Artística
	Talha
	Carpinteiro Marceneiro
	Marcenaria
	Horticultura
	Pecuária
	Fabrico Artesanal do Queijo do Rabaçal
	Teceragem
	Artesão Têxtil
	Trabalhos em Vime
	Cestaria e Mobiliário de Vime
<p>CECOA</p> <p>Centro de Formação Profissional para o Comércio e Afins</p>	Gestão e Marketing
	Dactilografia
	Secretariado e Burótica
	Burótica/Informática
	Técnico de Gestão de PME's
	Gestão de Loja
	Técnico Comercial
	Técnico de Agências de Viagens
	Profissional de Vendas
	Técnico Administrativo
Informática	
Vitrinista	

Quadro D1 (2)

CENTROS	ESPECIALIZAÇÕES/SÁIDAS PROFISSIONAIS
CENCAL	Modelação Cerâmica
	Pintura Cerâmica
	Cerâmica para Designer
	Técnico Industrial de Cerâmica
	Olaria de Roda
	Carpinteiro/Marceneiro
	CAD/CAM
	Operador/Programador de Micro-computadores
	Técnico de Manutenção
	Técnico de Laboratório
	Gestão Geral
	Gestão de Produção
CENFIC Centro de Formação Profissional da Indústria da Construção Civil e Obras Públicas do Sul	Operário Multivalente
	Operário Electricista de Edificações
	Electricista
	Pedreiro/Ladrihador
	Pedreiro/Cimenteiro
	Estucador
	Pintor/Vidraceiro
	Canalizador
	Carpinteiro de Limpos
	Cond. Manob. de Equip de O. Públicas
	Assistente Técnico Edifícios
	Medições e Orçamentos
	Desenho e Medições
	Topografia
	Técnicos Auxiliares de Contabilidade
	Quadros Médios e Superiores
	Formação de Encarregados
	Quadros Médios

Quadro D1 (3)

CENTROS	ESPECIALIZAÇÕES/SÁIDAS PROFISSIONAIS
<p>CENFIM</p> <p>Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica</p> <p>Delegação Regional do Sul</p> <p>Núcleos: Lisboa Torres Vedras Santarém Marinha Grande Peniche Caldas da Rainha</p>	Teórica G. + Tec
	Maquinação (P.S.)
	Serralharia (P.S.)
	CNC
	CAD/CAM
	Automação
	Electricidade
	Desenho
<p>Delegação Regional do Norte</p> <p>Núcleos: Trofa (a) Ermesinde (b) Porto (c) Matosinhos (d) Oliveira de Azeméis (e)</p>	Serralheiro Mecânico (a)(b)(c)(d)(e)
	Serralheiro Civil (a)(b)(c)(d)(e)
	Torneiro (a)(b)(c)(d)(e)
	Fresador (a)(b)(c)(d)(e)
	Técnico Desenho (a)
	Desenhador (b) (c) (d) (e)
	CNC/CAD (a) (c) (d)
	CNC/CASD/CAM (e)
	CAD (a)
	CNC (a)
	Técnico de Manutenção (a)
	CNC (a)
	Programação CNC (b)
	Pneumática/Óleo-hidráulica (a)
	Hidráulica (b) (d) (e)
	Hidráulica/Pneumática (c)
	Pneumática (d) (e)
	Electricidade (c) (d) (e)
	Soldadura (c) (d) (e)

Quadro D1 (4)

CENTROS	ESPECIALIZAÇÕES/SÁIDAS PROFISSIONAIS
<p>CENJOR</p> <p>Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas</p>	<p>Formação Geral em Jornalismo</p> <p>Legislação e Deontologia</p> <p>Géneros Jornalísticos</p> <p>Téc. de Base Jornalismo Televisivo</p> <p>A Informática na Redacção</p> <p>Aperfeiçoamento em Rádio</p> <p>Fotoreportagem</p> <p>O Fabrico da Actualidade</p> <p>Animação de Emissão</p> <p>Fala da Rádio</p> <p>Gestão Comercial</p>
<p>CENTAGRO</p> <p>Centro de Formação Profissional para o Sector Agropecuário</p>	<p>Empresário Agrícola</p> <p>Trabalhadores Agrícolas Polivalentes</p>
<p>CEPRA</p> <p>Centro de Formação Profissional da Reparação Automóvel</p>	<p>Mecânica de Automóveis</p> <p>Reparação de Carroçarias</p> <p>Electricidade-Auto</p> <p>Pintura-Auto</p> <p>Inspectores de IPO's</p>
<p>CEQUAL</p> <p>Centro de Formação Profissional para a Qualidade</p>	<p>Os Quadros e a Gestão na Qualidade</p> <p>Auditores de Qualidade</p> <p>Gestão de Sistemas de Qualidade</p> <p>Engenharia da Qualidade</p> <p>Métodos</p>
<p>CESAI</p> <p>Centro de Formação Profissional de Informática</p>	

Quadro D1 (5)

CENTROS	ESPECIALIZAÇÕES/SÁIDAS PROFISSIONAIS
<p>CFPIC</p> <p>Centro de Formação Profissional da Indústria do Calçado</p>	Corte
	Costura
	Técnicos de Calçado Pré-fabricados/ /Modulação
	Modelistas
	Modelação
	Estilista
	Técnicos de Calçado
	Técnicos de Calçado-Modulação
	Montagem/Acabamentos
	Qualidade Industrial
	Planeamento e Controle da Produção
	Marroquinaria
	Métodos e Tempos
	Técnico de Segurança e Higiene
	Operador-Programador de Máquinas Automáticas do Comando Numérico
	Afinador de Máquinas
	Afinador de Máquinas de Costura
	Automação Máquinas Calçado
	Operador CAD/CAM Calçado
	Electrónica
	Programador de Microcomputadores
Informática de Secretariado	
Informática de Gestão	
Windows	
Chefias Intermédias	
<p>CFPIMM</p> <p>Centro de Formação Profissional das Indústrias da Madeira e Mobiliário</p>	Marcenaria/Carpintaria
	Entalhadores
	Lacagem/Douramento/Decoração Móveis
	Iniciação ao CAD
	Técnicos de Desenho de Mobiliário
	Desenhadores

Quadro D1 (6)

CENTROS	ESPECIALIZAÇÕES/SÁIDAS PROFISSIONAIS
CFPSA Centro de Formação Profissional do Sector Alimentar	Pastelaria/Panificação
	Padeiro/Pasteleiro Industrial
	Pastelaria
	Geladaria
	Cozinha/Restauração Colectiva
	Cozinha
	Empregados de Mesa-Bar
	Empregados de Snack-Bar
	Corte/Preparação de Carnes Verdes
	Preparador Industrial de Produtos Cárneos
	Analistas de Laboratório
	Electromecânicos Refrigeração
	Director Alimentar
	Téc. Qualidade Indústria Alimentar
	Corte e Preparação Carnes Verdes
Peças Montadas	

Quadro D1 (7)

CENTROS	ESPECIALIZAÇÕES/SÁIDAS PROFISSIONAIS
<p>CFP JUSTIÇA</p> <p>Centro de Formação Profissional do Ministério da Justiça</p>	Pintura da Construção Civil
	Carpintaria da Construção Civil
	Marcenaria
	Canalizações
	Pedreiros
	Serralharia Civil
	Electricidade de Baixa Tensão
	Desenhador da Construção Civil
	Medidor Orçamentista
	Reparação de Electrodomésticos
	Mecânica-Auto
	Operador de Informática
	Técnicas Administrativas
	Formação Geral Agrária
	Horticultura
	Floricultura/Jardinagem
	Fruticultura/Viticultura
	Bovinos de Carne
	Padeiro/Pasteleiro
	Teceragem
	Corte e Costura
	Malhas à Máquina
	Malhas à Mão
Artesanato	
Tapetes de Arraiolos	
Cabeleireiros	
Artes Gráficas	

Quadro D1 (8)

CENTROS	ESPECIALIZAÇÕES/SÁIDAS PROFISSIONAIS
<p>CICCOPN</p> <p>Centro de Formação Profissional da Indústria da Construção Civil e Obras Públicas do Norte</p>	<p>Desenhador da Construção Civil</p> <p>Desenho e Medições</p> <p>Medidor Orçamentista</p> <p>Topografia</p> <p>Técnico de Construção Civil</p> <p>Inst. de Redes de Água e Saneamento</p> <p>Instalador de Redes Eléctricas</p> <p>Acab. Madeira/Pintura/Estuques</p> <p>Construtor em Betão Armado</p> <p>Técnico de Rochas Orçamentais</p> <p>Técnico Preparador de Obra</p> <p>Técnico de Controle de Qualidade</p> <p>Técnico de Prevenção e Segurança</p> <p>Técnicos de Administração</p> <p>Técnicos de Gestão</p> <p>Técnicos de Informática</p> <p>Directores da Obra</p> <p>Profissionalização de Jovens Operários</p> <p>Diversas Especialidades em Quadros Médios e Super.</p>
<p>CILAN</p>	<p>F. F. Tecnológica</p> <p>F. F. Prática Simulada</p> <p>T. A. Contabilidade</p> <p>Metedeiras Frios</p>
<p>CINÁGUA</p> <p>Centro de Formação Profissional para a Indústria de Engarrafamento de Águas e Termalismo</p>	<p>Ajudante de Fisioterapia e Balneário</p> <p>Hotelaria Termal-Cozinha</p> <p>Hotelaria Termal-Mesa e Bar</p> <p>Hotelaria Termal-Recepção</p> <p>Hotelaria Termal-Andares</p> <p>Línguas - Inglês</p> <p>Manutenção Industrial</p>

Quadro D1 (9)

CENTROS	ESPECIALIZAÇÕES/SÁIDAS PROFISSIONAIS
<p>CINCORK</p> <p>Centro de Formação Profissional da Indústria da Cortiça</p>	<p>Rolheiro</p> <p>Operador Corticeiro</p> <p>Produção Rolheira</p> <p>Informática</p> <p>Técnico Administrativo</p> <p>Electropneumática</p> <p>Afinador de Máquinas</p> <p>Formação Geral Chefias</p> <p>Formação Base Operários</p>
<p>CINDOR</p> <p>Centro de Formação Profissional da Indústria de Ourivesaria e Relojoaria</p>	<p>Ourivesaria/Filigrana</p> <p>Joalheria/Cravação</p> <p>Ourives Prateiro Cinzelador</p> <p>Joalheria</p> <p>Gravação</p> <p>Filigrana</p> <p>Ourives/Cinzelador</p> <p>Formação Inicial Ourives</p> <p>Formação Geral Ourivesaria</p> <p>Formação de Formadores</p>
<p>CINEL</p> <p>Centro de Formação Profissional da Indústria Electrónica</p>	<p>Electrónica</p> <p>Automação e Contrôle</p> <p>Telecomunicações</p>
<p>CINFU</p>	<p>Téc. de Moldes e Modelos</p> <p>Tecn. de Fundição</p> <p>Produção de Moldes de Fundição Injectada</p> <p>Desenho Projecto Moldes de Fundição Injectada</p> <p>Fundição Cera Perdida</p> <p>Tecn. Fabrico Assistido por Computador CAD/CAM</p> <p>Iniciação CAD/CAM - Concepção Assistida por Computador</p> <p>Operadores de Laboratório</p>

Quadro D1 (10)

CENTROS	ESPECIALIZAÇÕES/SÁIDAS PROFISSIONAIS
<p>CITEFORMA</p> <p>Centro de Formação Profissional dos Trabalhadores de Escritório, Comércio, Serviços e Novas Tecnologias</p>	<p>Informática</p> <p>Polivalente</p> <p>Polivalente/ Informática</p> <p>Laboratório de Línguas</p>
<p>CITEX</p> <p>Centro de Formação Profissional da Indústria Têxtil</p>	<p>Confecção-Básico/Especialização</p> <p>Confecção-Design Moda</p> <p>Confecção-Apoio</p> <p>Confecção-Amostras</p> <p>Confecção-Produção</p> <p>Corte</p> <p>Modelação</p> <p>CAD</p> <p>Introdução Informática</p> <p>Tecnologia Tricotagem</p> <p>Tecnologia Máquinas Costura</p> <p>Tecnologia Máquinas Rectas</p> <p>Tecnologia Teares Circulares</p> <p>Tecnologia Máquinas Peúgas e Meias</p> <p>Tecnologia Confecção</p> <p>Electrónica</p> <p>Pneumática/Hidráulica</p> <p>Serralharia Mecânica</p> <p>Design de Moda</p> <p>Design Têxtil</p> <p>Tinturaria</p> <p>Estamparia</p> <p>Tecelagem</p> <p>Debuxo</p>

Quadro D1 (11)

CENTROS	ESPECIALIZAÇÕES/SÁIDAS PROFISSIONAIS
CIVEC Centro de Formação Profissional da Indústria de Vestuário e Confecção	Modelagem Modelagem Computorizada Electrónica "Moulage" Mecânica Desenho/Estilismo Informática Corte (MP) Costura (MP) Sistema CAD
FORPESCAS Centro de Formação Profissional para o Sector das Pescas	

Quadro D2

-

FPIE/CGP - Número de especialidades ou saídas profissionais, aprendentes e acções por centros. Síntese.

CENTROS	ESPECIALIDADES SAÍDAS PROFISSIONAIS	APRENDENTES	ACÇÕES
CEARTE - CFP de Artesanato	14	353	41
CECOA - CFP para o Comércio e Afins	11	1 057	92
CENCAL	13	663	67
CENFIC - CFP da Indústria da Construção Civil e Obras Públicas do Sul	18	1 457	120
CENFIM - CFP da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica	27	3 734	331
CENJOR - Centro Protocolar de FP para Jornalistas	11	648	56
CENTAGRO - CFP para o Sector Agro-Alimentar	2	1 448	278
CEPRA - CFP da Reparação Automóvel	5	722	69
CEQUAL - CFP para a Qualidade	5	2 461	138
CESAI - CFP de Informática	?	1 011	77
CFPIC - CFP da Indústria do Calçado	25	717	61
CFPIMM - CFP das Indústrias da Madeira e Mobiliário	6	347	35
CFP JUSTIÇA - CFP do Ministério da Justiça	27	489	58
CFPSA - CFP do Sector Alimentar	16	808	101
CICOPN - CFP da Indústria da Construção Civil e Obras Públicas do Norte	19	4 359	276

Quadro D2 (2)

CENTROS	ESPECIALIDADES SAÍDAS PROFISSIONAIS	APREN- DENTES	ACÇÕES
CILAN	4	151	12
CINÁGUA - CFP para a Indústria do Engarrafamento de Águas e Termalismo	7	600	53
CINCORK - CFP da Indústria da Cortiça	9	400	30
CINDOR -CFP da Indústria de Ourivesaria e Relojoaria	10	199	15
CINEL - CFP da Indústria Electrónica	3	287	29
CINFU	8	361	65
CINTERBEI	?	224	40
CITEFORMA - CFP dos Trabalhadores de Escritórios, Comércio, Serviços e Novas Tecnologias	4	1 988	227
CITEX - CFP da Indústria Têxtil	24	1 216	190
CIVEC - CFP da Indústria de Vestuário e Confecção	10	732	106
FORPESCAS -CFP para o Sector das Pescas	?	3 050	269
ESMDL	?	173	25
TOTAIS	(503)	29 655	2 861

Observações sobre os Quadros

58. A fonte de informação para os Quadros da Série A é o Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação. Para os Quadros da Série B é a Direcção de Serviços de Aprendizagem do Departamento de Formação Profissional do IEFP, cuja Direcção de Serviços de Coordenação Técnica dos Centros de Formação Profissional é a fonte para os Quadros da Série C e da Série D.
59. No Quadro A1, os cursos assinalados com (a) — cursos técnico-profissionais e das escolas profissionais, ambos de nível III — correspondem a *formações pós-laborais*. Por ser turno, no mesmo Quadro A1, os cursos assinalados com (b) — cursos tecnológicos, também de nível III — são do *ensino secundário recorrente* (embora funcionam igualmente, por definição, em regime pós-laboral).
60. As áreas de formação pelas quais distribuímos as especializações/saídas profissionais oferecidas pelos centros de gestão directa — Quadros da Série C — foram “importadas” da Aprendizagem (Quadros da Série B), com o acrescento ainda, do “Artesanato”.
61. Em princípio, as formações de nível II e de nível III oferecidas pela FPISE (Quadros da Série A) e para FPIME/Aprendizagem (Quadros da Série B) deveriam ser comparáveis. Apenas não o são — pelo menos de modo suficientemente rigoroso —, porque as duas ofertas adoptaram tipologias de áreas diferentes. **O que é que impede a adopção de uma tipologia comum? Não constituirá este procedimento uma das condições**

indispensáveis para planear a rede — ao nível local, regional e nacional —, tornando a oferta simultaneamente mais inteligível, quer para os candidatos a aprendentes, quer para os utilizadores das qualificações produzidas (empregadores), além de para os promotores de novas formações?

62. (No IIEFP, parece estar em estudo uma tipologia que sucessivamente distinguiria e agruparia sectores profissionais, áreas profissionais, famílias profissionais, cursos e saídas profissionais e que ambicionaria aplicar-se tanto à formação inicial como à formação contínua. Afigura-se-nos um projecto muito interessante e — independentemente de porventura carecer de ainda mais reflexão e de ser criteriosamente ensaiado e validado — apenas ganharia, crê-se, em abranger não só a formação profissional inserida no mercado de emprego, mas também a formação profissional inserida no sistema educativo. Para isso, porém, julgamos nós, há-de ser imprescindível envolver ambos os subsistemas na construção da própria tipologia, o que talvez seja realizável, visto que se sabe que estudos afins foram igualmente empreendidos no âmbito do Ministério da Educação, nomeadamente no Departamento do Ensino Secundário.)
63. A comparação entre as formações oferecidas pela FPISE (Quadros da Série A) e pela FPIME/Aprendizagem (Quadros da Série B), por um lado, e pela FPIME/Centros de Gestão Directa (Quadros da Série C) e pela FPIME/Centros de Gestão Participada (Quadros da Série D), por outro, não é somente dificultada pela inexistência de uma tipologia comum de áreas de formação. É ainda impossibilitada pela circunstância de a informação sobre a formação oferecida pelos centros de gestão directa e de gestão participada ser omissa, quer quanto aos níveis de qualificação produzidos, quer quanto à sua distribuição pela formação inicial e pela formação contínua. **Não valeria a pena**

fazer igualmente um esforço no sentido de apresentar tal informação com essas discriminações?

64. Não obstante os mencionados obstáculos a uma leitura das formações profissionalmente qualificantes que, sem eles, permitiria inteligir globalmente a oferta do nosso sistema de formação — áreas, níveis e sectores, relação entre sistemas de formação, profissional e de emprego —, é ainda assim possível questionar o que parecem constituir alguns dos seus aspectos críticos. Por exemplo: **108 cursos de nível III na aprendizagem** (cf. Quadro B2) e **185 cursos também de nível III nas escolas profissionais** (cf. Quadro A2) **não será excessivo? Tal dispersão (se de dispersão se trata) não contraria tendências que crescentemente se afirmam no sentido de privilegiar as polivalências um detrimento das especificações precoces? Não seria preferível adoptar uma estratégia do tipo da utilizada nos cursos secundários tecnológicos (cf. n.º. 25.), troncos comuns + especificações terminais? O que é que diferencia formações com designações tão semelhantes não só entre a aprendizagem e as escolas profissionais, mas também no interior mesmo destes subsistemas? Não se dará ainda o caso de coexistirem, sem que se saiba exactamente como nem porquê, formações substancialmente semelhantes, mas com designações (títulos) diferentes?**
65. A promessa inicialmente feita (cf. n.º. 4.) de apresentar dados sobre o volume de diplomados, o fluxo de frequências e a capacidade de formação instalada apenas pôde ser explicitamente cumprida, embora com valores muito agregados e sem considerar a FPIME/Centros de Gestão Directa, para fluxo de frequências, aliás restrito ao do ano mais recente. Quanto à capacidade de formação instalada, é de admitir que não se afastará significativamente dos valores das frequências apresentados.

Sobre o volume dos diplomados, apenas foi possível disponibilizar dados para a FPIME/Aprendizagem, que todavia não distinguem cursos, áreas ou níveis, mas somente anos, embora, com a mesma indistinção, agora acrescida da dos anos, quantifiquem os diplomados/certificados colocados (cf. Quadro B5). Não será de excluir, além disso, que o volume de aprendentes na FPIME/Centros de Gestão Participada (cf. Quadro D2) corresponda *grosso modo* ao de “diplomados” — contudo, sem distinguir níveis e áreas, não parece que possa ajuizar-se com um mínimo de rigor o que é que tais “diplomas” (ou “certificados”) significam. Esta mesma limitação fez com que não se explorassem, como antes foi referido, dados respeitantes à FPIME/Centros de Gestão Directa.

66. Note-se que as dificuldades de análise emergem mesmo quando nos circunscrevemos, como é o caso, às formações oferecidas por promotores institucionais, por um lado, e à consistência interna dessa oferta, por outro. Imagine-se o que aconteceria se pretendessemos traçar o mapa de toda a oferta e avaliar a congruência das formações com as exigências dos exercícios profissionais para que são supostas preparar... Esta análise, porém, há-de tornar-se indispensável se alguma vez efectivamente se desejar compreender as relações entre o sistema de formação, o sistema profissional e o sistema de emprego e sobre elas intervir intencional e sistematicamente. Não se vê como possa isso ser feito sem começar por distribuir as formações, e desde logo as oferecidas pelos promotores institucionais, por áreas de formação/profissionais, níveis de qualificação/formação e sectores de actividade, categorias que elas mesmas têm de ser discutidas e até porventura negociadas entre, pelo menos, quem forma, quem emprega e quem já é titular das qualificações. Se calhar não é exequível pretender fazer tudo ao mesmo tempo, mas em contrapartida, também não se afigura realizável iniciar tais

análises — por uma área de formação, por exemplo, explorando-a em termos profissionais, nos seus vários níveis e diversas aplicações sectoriais — sem que nos entendamos sobre um quadro de inteligibilidade global para o sistema, consensualmente assumido, mesmo na sua precariedade. **Que condições será necessário satisfazer e que vontades congregar para nos decidirmos a operacionalizar um tal objectivo? Será este fórum capaz de contribuir para o alcançar?**

Lisboa, Janeiro de 1995.

O LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

**- RELEVÂNCIA E BALANÇO DA
EXPERIÊNCIA ACUMULADA**

Maria João Rodrigues (coord.)

António José Almeida

Fátima Suleman

Margarida Perestrelo

Dezembro de 1994

ÍNDICE

I - INTRODUÇÃO	129
1. Balanço crítico das metodologias tradicionais	130
2. Referências para a renovação das abordagens	131
3. A construção de metodologias de análise das necessidades de qualificações	133
• 3.1. A definição de objectivos	133
• 3.2. Os instrumentos	134
4. As condições institucionais e metodológicas de análise das necessidades em qualificações	136
II - OS OBJECTIVOS DO LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	139
1. A relevância do levantamento de necessidades de formação	139
• 1.1. No quadro comunitário	139
• 1.2. No quadro português	143
2. Objectivos do levantamento de necessidades: uma especificação	145
• 2.1. Para uma coerência dinâmica entre oferta e procura de recursos humanos	145
• 2.2. Planeamento do ensino/formação	148
• 2.3. Gestão do mercado de trabalho	149
• 2.4. Gestão de recursos humanos pelas empresas	150
III - BALANÇO DA EXPERIÊNCIA INTERNACIONAL	155
1. Distinções analíticas preliminares	155

2. Metodologias de levantamento de necessidades de formação a nível nacional	157
• 2.1. Algumas considerações preliminares	157
• 2.2. Metodologias tradicionais de levantamento de necessidades de formação ao nível nacional	160
3. Metodologias de levantamento de necessidades de formação a nível sectorial	166
4. Metodologias de levantamento de necessidades de formação de dimensão regional	172
5. Metodologias de levantamento de necessidades de formação focalizadas em categorias específicas	174
6. Metodologias de levantamento de necessidades de formação ao nível da empresa	179
7. As metodologias de avaliação da eficácia do ensino/formação	182
IV - BALANÇO DA EXPERIÊNCIA PORTUGUESA: ELEMENTOS DE RESPOSTA E SUA AVALIAÇÃO CRÍTICA	189
1. Levantamento cronológico das principais experiências realizadas	189
• 1.1. Anterior à década de 90	189
• 1.2. Década de 90	192
2. Avaliação das experiências	196
Bibliografia Geral	199
Bibliografia sobre Portugal	203

I - INTRODUÇÃO

O investimento em educação e formação ganhará em eficácia e relevância se for apoiado num sistema de levantamento de necessidades capaz de organizar um diálogo entre a oferta e a procura de recursos humanos com uma perspectiva de futuro e não de mera reprodução do *statu quo*.

A maior parte dos Estados Membros da União Europeia possuem este tipo de sistema e estão agora apostados em aperfeiçoá-lo como peça-chave das suas políticas de educação, formação e emprego. Iniciativas de intercâmbio e coordenação destes esforços estão agora a ser lançadas pela própria Comissão Europeia.

Em Portugal este assunto tem apenas sido objecto de iniciativas dispersas, pontuais, descoordenadas e de qualidade metodológica irregular. Parece-nos pois fundamental organizar um sistema permanente de levantamento de necessidades ao nível nacional/sectorial, regional e, progressivamente, estendido ao nível empresarial, que permita gerar uma coerência dinâmica entre a oferta e procura de recursos humanos.

A inexistência deste sistema é fonte, não só de desperdício financeiro, mas também de desemprego estrutural.

O presente relatório visa contribuir para a organização deste sistema:

- discutindo os objectivos que deveriam ser-lhe apontados
- procedendo a um balanço da experiência internacional
- e procedendo a um balanço da experiência nacional.

Apresentamos de imediato, de forma muito sintética e simplificada, as principais conclusões deste relatório.

1. Balanço crítico das metodologias tradicionais

Muitas metodologias ligadas à programação do investimento em educação/formação têm sido desenvolvidas, tanto nos vários Estados membros como por iniciativa de organizações internacionais como a UNESCO, a OIT, a OCDE ou a própria CCE. Estas metodologias dizem respeito à avaliação das necessidades em mão-de-obra, análise de custo-benefício da educação, análise da procura social em educação, e metodologias híbridas que combinam as precedentes.

As **limitações destas metodologias** advêm:

a/ da **aceleração das mudanças** que se reflectiram no domínio das qualificações de três formas:

- estrutura global das qualificações;
- emergência/regressão de perfis profissionais;
- evolução das competências requeridas.

Estas mudanças, que decorrem nomeadamente da **difusão de um novo paradigma técnico-económico e de novos factores de competitividade**, reforçam a importância de :

- gestão da informação;
- flexibilidade;
- descentralização da iniciativa;
- importância da qualidade e não apenas da produtividade;
- recentramento sobre o mercado;

- a organização para a inovação;
- b/ da **crecente incerteza sobre os futuros possíveis**, que decorrem da complexidade e aceleração dessas mudanças;
- c/ da constatação da **interacção dinâmica entre a procura e oferta** de qualificações em vez do ajustamento passivo da oferta à procura;
- d/ da revelação de processos de aprendizagem mais vastos, que estão na base da produção de qualificações e que não se reportam apenas ao sistema de educação/formação, no sentido estrito do termo (ex. o papel formativo das organizações, dos media, etc.);
- e/ da constatação da **influência da mobilidade profissional** e não apenas da oferta de formação para a evolução da oferta de qualificações;
- f/ da **importância de outras dimensões na análise** do conteúdo das qualificações: além dos saberes, fáceis de certificar formalmente, há também os **saber-fazer e o saber-ser**;
- g/ da **necessidade de informação mais desagregada** sobre as qualificações para sustentar as decisões ao nível meso e micro-económico.

2. Referências para a renovação das abordagens

Destes limites podem ser deduzidas referências para **metodologias alternativas** ou complementares. Com efeito, é necessário que elas sejam capazes de:

- a/ ser **sensíveis às mudanças estruturais** em curso, na sua pluridimensionalidade;

- b/ fazer face à incerteza, raciocinando em termos de **vários cenários possíveis**;
- c/ destacar a influência da oferta de qualificações sobre a procura, evidenciando a importância de **estratégias formativas não apenas antecipativas, mas também proactivas**;
- d/ ter em conta a **dimensão dos processos de aprendizagem**, da rede formativa e dos actores que podem ser mobilizados para produzir qualificações;
- e/ ter em conta as **diferentes componentes da qualificação: saberes, saber-fazer e saber-ser**;
- f/ fornecer **informação desagregada** a vários níveis segundo as necessidades dos diferentes actores que intervêm.

Esta nova abordagem deve, assim, ser:

- **mais sensível às mudanças**
- **prospectiva**
- **interactiva entre oferta e procura**
- **passível de ser descentralizada e desagregada**
- **participada**
- **fundada sobre conceitos enriquecidos de qualificação e de produção de qualificação.**

Isto implica, não apenas uma **metodologia “técnica”**, mas uma **metodologia de organização e de coordenação social** que exige um envolvimento crescente dos parceiros sociais e de outros actores colectivos e individuais.

3. A construção de metodologias de análise das necessidades de qualificações

3.1. A definição de objectivos

O **objectivo estratégico** que deveria presidir a uma metodologia de levantamento das necessidades de qualificações é:

- criar um referencial de informação estratégica, de forma a reforçar a coerência dinâmica entre a oferta e a procura de qualificações.

Os **objectivos específicos** que dizem respeito aos **diferentes actores** interessados na antecipação das qualificações são:

a/ quanto às **instituições de ensino-formação**:

- melhorar o conteúdo da oferta de formação e adaptá-la à evolução do emprego;
- incentivar a organização modular da formação.

b/ quanto aos **empregadores**:

- melhorar o sistema de informação e as escolhas das empresas ao nível tecnológico e organizacional;
- melhorar a gestão dos recursos humanos no que diz respeito à: formação, recrutamento, mobilidade interna, segundo uma gestão preventiva e previsional;
- melhorar a utilização da rede formativa em toda a sua amplitude.

c/ quanto às **instituições, públicas ou privadas, de gestão do mercado de trabalho e da formação**:

- melhorar os serviços de orientação profissional;

- estimular a concertação social em torno de programas de formação e de emprego;
- fornecer elementos ao sistema de certificação das qualificações;
- melhorar os dispositivos de apoio personalizado aos desempregados;
- melhorar os dispositivos de acompanhamento das reestruturações produtivas;
- melhorar os dispositivos de acompanhamento da mobilidade internacional do trabalho;
- apoiar os dispositivos de análise do mercado de trabalho e da formação.

d/ quanto aos **indivíduos**:

- melhorar a informação sobre a evolução do mercado de trabalho e da formação;
- apoiar a definição de projectos profissionais e de formação;
- transformar as suas representações sociais sobre os perfis profissionais e as suas escolhas de carreira.

3.2. Os instrumentos

É necessário ter um **sistema mais coerente e consistente de análise das necessidades em qualificações**, funcionando a vários níveis, nomeadamente comunitário, nacional, regional e empresarial.

As soluções organizacionais a adoptar são diferentes consoante as especificidades societais, mas a troca de experiências e a conjugação de esforços ao nível comunitário é fundamental.

No caso português, vejamos os instrumentos articulados em três níveis que deveriam sustentar um sistema de análise eficaz:

3.2.1. **Ao nível nacional**, três tipos de instrumentos:

- a/ estudos prospectivos por sector. Partem de um diagnóstico das estruturas produtivas e do emprego e de uma análise das tendências dos mercados, das tecnologias e da organização de um certo sector, para desenhar alguns cenários qualitativos sobre a evolução da estrutura e conteúdo das qualificações. Estes estudos implicam a articulação de várias técnicas de investigação: análise de fontes estatísticas, entrevistas e/ou questionários aos responsáveis de empresas e instituições de formação, estudos de caso, consulta a peritos e análise econométrica, no caso de se pretender quantificar os cenários;
- b/ repertório de perfis profissionais que, para cada perfil, especifica informações sobre as designações alternativas, a função, o conteúdo da actividade, competências requeridas ao nível dos saberes, saber-fazer, saber-ser, as condições de acesso em termos de formação e experiência, as possibilidades de mobilidade profissional, a variabilidade do perfil em função do contexto organizacional e as suas tendências de evolução.

3.2.2. **Ao nível regional**, o trabalho seria muito facilitado pela existência dos três instrumentos enunciados a nível nacional, já que se trataria de especificar, tendo em conta as características regionais, a perspectiva dos sectores aí implantados, os perfis profissionais existentes ou a desenvolver, assim como a dinâmica do conjunto da estrutura do emprego e das qualificações. Este tipo de análises de

antecipação das necessidades em qualificações, pode sustentar o reforço da rede formativa de uma região, a elaboração de planos de reconversão produtiva, a mobilidade profissional ao nível regional, etc.

3.2.3. Ao **nível empresarial**, o trabalho de antecipação das necessidades seria facilitado se os instrumentos ao nível nacional e regional forem tidos em conta. O objectivo é relacionar as escolhas estratégicas da empresa ao nível dos produtos, dos mercados, das tecnologias e da organização com as qualificações e as análises sobre a evolução da estrutura nacional do emprego e das qualificações que, embora baseadas na modelização econométrica, deveriam ter em conta os resultados obtidos em a/ e b/.

4. As condições institucionais e metodológicas de análise das necessidades em qualificações

A análise das necessidades em qualificações e a sua produção antecipada requer uma metodologia de organização e de coordenação social. Para tal é necessário uma interacção acrescida entre:

- as mudanças tecnológicas e organizacionais nas empresas
- o sistema de ensino-formação
- o sistema de investigação e desenvolvimento
- as culturas de empresa e as relações entre os parceiros sociais a propósito da evolução profissional.

É fundamental organizar esta interacção ao nível da empresa, da região, do sector e do país. Esta interacção pode ser estimulada por:

- dispositivos de análise permanente (do tipo “Observatório”)
- dispositivos de coordenação alargada (do tipo “contrato de reestruturação sectorial” ou “contrato de modernização”), visando a articulação das políticas industriais, de investigação e desenvolvimento, de ensino e formação profissional.

Os parceiros sociais têm responsabilidades particulares no que diz respeito à organização destes dispositivos e à contratualização dessas políticas com o Estado.

II - OS OBJECTIVOS DO LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

1. A relevância do levantamento de necessidades de formação

1.1. No quadro comunitário

O levantamento de necessidades de formação tem sido objecto privilegiado do debate comunitário nas áreas do ensino e da formação profissional. Esta relevância enquadra-se numa estratégia mais global de **promoção de emprego e prevenção contra o desemprego** no quadro comunitário.

Como tal, a problemática do levantamento das necessidades de formação está relacionada com:

- a emergência de novas exigências do mercado de trabalho em termos de competências, conhecimentos e atitudes;
- suas implicações sobre a política de emprego;
- o desafio que se coloca aos sistemas de ensino e formação profissional em responder com maior rapidez e eficácia a essas exigências.

A importância desta problemática tem sido salientada no âmbito dos diferentes programas comunitários relativos às áreas de ensino e formação, inicial e contínua, como sejam:

- da geração de programas até 1994: PETRA, COMETT, FORCE, EUROTECNET, EUROQUALIFICAÇÕES, EUROFORM, etc.;
- da geração de programas que agora inicia: LEONARDO, SÓCRATES, EMPREGO, ADAPT, etc.

Também recentemente a relevância deste tema foi salientada nos relatórios do IRDAC e consagrada no novo objectivo nº4 do FSE e nos Livros Brancos sobre “O Crescimento, Competitividade e o Emprego” e sobre a “Política Social Europeia”.

a) Eixos de evolução de necessidades de formação inicial

A importância crescente que é atribuída à formação inicial enquadra-se numa estratégia mais global de **valorização dos recursos humanos**, no sentido de facilitar a inserção profissional, de preparar os indivíduos para a instabilidade do mercado de trabalho e para o ritmo acelerado das mudanças. Os principais eixos de evolução de necessidades em termos de formação inicial remetem fundamentalmente para:

- necessidades ligadas à exigência de qualificações mais elevadas e de base mais alargada para garantir a flexibilidade e a polivalência;
- necessidades ligadas à emergência de uma sociedade de informação;
- necessidades ligadas a uma procura de recursos humanos com um nível elevado de competências gerais e técnicas;
- necessidades ligadas ao desenvolvimento de competências fundamentais e competências transversais.

b) Eixos de evolução de necessidades de formação contínua

As transformações sócio-económicas e tecnológicas estão, cada vez mais, na base da multiplicação e diversificação de necessidades de formação contínua, quer para as empresas, quer para os trabalhadores.

As necessidades de formação contínua evoluem segundo os seguintes eixos fundamentais:

- necessidades ligadas à adaptação às mutações industriais;
- necessidades ligadas à emergência de uma sociedade de informação;
- necessidades ligadas a novas actividades no domínio dos serviços.

Estes eixos de evolução têm implicações sobre as competências necessárias para acompanhar as transformações do sistema produtivo, pressupondo uma intervenção dos sistemas de ensino-formação a dois níveis: formação inicial e formação contínua.

c) Novas exigências do mercado de trabalho

Os estudos realizados no âmbito dos programas comunitários levam-nos a tipificar algumas das exigências do actual mercado de trabalho em função da evolução socioeconómica e técnico-organizativa, bem como das estratégias e metodologias adoptadas para identificação das necessidades (como mais adiante se verá).

Em termos mais específicos, as novas exigências resultam de implicações sobre as qualificações e conseqüentemente sobre os sistemas de ensino-formação, decorrentes da rápida introdução de novas tecnologias, das mudanças organizacionais, da mundialização dos mercados e as conseqüentes alterações das condições de produção, entre outros.

As **mudanças tecnológicas** induzem a necessidade de:

- novos conhecimentos tecnológicos, enquanto competências a serem adquiridas por todos;
- aplicação e compreensão destes conhecimentos;
- competências *híbridas* ou *duais* relativas a uma família de profissões, englobando várias profissões que contêm aspectos comuns e por vezes transsectoriais;
- competências transferíveis a diferentes situações de trabalho.

As **mudanças organizacionais** pressupõem trabalhadores com:

- competências múltiplas e multidisciplinares;
- com qualificações-chave relativas a competências sociais, nomeadamente a capacidade de cooperação e trabalho de equipa, de comunicação, criatividade, flexibilidade, autonomia, capacidade de resolução de problemas, capacidade de elaborar sínteses e processar informação para adaptação ao problema a resolver, atitude profissional e desejo pela qualidade, entre outras ;
- capacidade de gestão de equipas e gestão de projectos.

A **mundialização das economias** e as **novas condições de concorrência e de mercado** acentuam a necessidade de domínio de línguas estrangeiras e capacidade de trabalho em diferentes países, de que os «euromanagers» constituem um bom exemplo.

As exigências assim tipificadas, além de uma intervenção ao nível do sistema educativo em geral, pressupõem também o desenvolvimento da capacidade qualificante da organização do trabalho e a participação das empresas nos processos de formação inicial e contínua.

Em suma, estamos confrontados com a necessidade de uma resposta rápida e eficaz do sistema de ensino-formação, enquanto potenciador e

suporte de mudança tecnológica e organizacional e a necessidade de se encontrar eco nas empresas para a mobilização e desenvolvimento dos saberes adquiridos. A análise de necessidades de formação é, assim, sentida a diferentes níveis, visando objectivos diversos que a seguir se analisam.

1.2. No quadro português

Ao contrário da maior parte dos Estados membros da UE, Portugal não dispõe de um sistema de produção e difusão de informação estratégica sobre perfis de referência e necessidades de formação, **infraestrutura fundamental** para garantir qualidade e alcance aos investimentos em formação.

A ausência desta informação estratégica pode aumentar os riscos de desperdício de recursos e de desarticulação entre a oferta e procura, porque o sistema de ensino-formação não dispõe de informação suficiente acerca dos perfis profissionais adequados à mudança tecnológica e organizacional em curso.

A emergência/urgência de um sistema de identificação de perfis profissionais e de levantamento de necessidades de formação afigura-se, neste momento, crucial para Portugal, devido a um conjunto de circunstâncias específicas do país.

- a/ **A formação inicial e contínua** constituem-se como uma das prioridades estratégicas do **Quadro Comunitário de Apoio 94-99**. Através de medidas específicas, pretende-se garantir aos jovens e adultos, empregados ou desempregados, uma formação qualificante, uma formação de adaptação ou uma formação complementar que possa facilitar a integração na vida activa e/ou melhorar a qualidade do emprego.

- b/ A **melhoria do padrão de especialização da economia portuguesa e a assimilação do novo paradigma técnico-económico** estão condicionados pela disponibilidade de determinadas competências e, conseqüentemente, pela orientação da política educativa.
- c/ A **melhoria da posição de Portugal no quadro da construção europeia** depende, entre outros, de um processo generalizado de renovação de competências e da capacidade de antecipação e inovação neste processo.
- d/ As **tendências actuais do mercado de trabalho** apontam para um agravamento do desemprego estrutural, resultante em grande parte de uma desarticulação entre as qualificações requeridas e as qualificações detidas.
- e/ Ao nível do sistema produtivo, a **insuficiência de qualificações**, nomeadamente de quadros, técnicos e operadores qualificados, constitui-se como um obstáculo fundamental à mudança tecnológica e organizacional e à melhoria da capacidade competitiva das empresas.
- f/ A necessidade de **criar uma interacção dinâmica entre oferta e procura de recursos humanos**. Assim, a oferta e a produção de qualificações pode antecipar-se à procura, podendo mesmo influenciar a evolução dessa procura. Mas, por outro lado, deve explicitar os seus requisitos de forma mais exigente e estratégica. Há pois que gerar os mecanismos que tornem essa procura mais exigente.
- g/ As **novas exigências do mercado de trabalho** apelam para a identificação das competências necessárias, em termos de saberes gerais e específicos, de saber-fazer e saber-ser.

h/ A predominância de uma mão-de-obra com **qualificações académicas extremamente incipientes** e qualificações profissionais construídas essencialmente no posto de trabalho.

A criação de um sistema de produção e difusão de informação estratégica sobre perfis profissionais e necessidades de formação é uma condição essencial para **estimular a necessária articulação entre a oferta e procura**. Este tipo de referenciais permitem:

- orientar a política educativa;
- melhorar a estrutura profissional;
- criar novos factores de competitividade;
- actuar contra o desemprego estrutural e a exclusão social.

2. Objectivos do levantamento de necessidades: uma especificação

2.1. Para uma coerência dinâmica entre oferta e procura de recursos humanos

Uma questão fundamental neste momento para Portugal consiste em saber: “em que medida os perfis profissionais produzidos pelo sistema de ensino-formação são adequados às mudanças que estão em curso, ou poderão ocorrer, a nível sectorial, tecnológico e organizacional?” (Rodrigues, 1991). Assim, a ausência de uma informação sistematizada sobre perfis e necessidades de formação evidencia os riscos de desperdício num processo de investimento intenso nos recursos humanos.

Por seu turno, questiona-se em que medida se deve ou se pode planear o ensino em função das necessidades da economia e, em particular, do mercado de trabalho.

Numa **óptica adequacionista**, o planeamento da educação em Portugal debate-se com uma dupla lógica: de crítica e de defesa. Dada a heterogeneidade da nossa população, haverá que distinguir estratégias formativas e ritmos de progressão diferenciados.

- a) Assim, não é mais possível pensar-se numa oferta de formação adequada a um posto de trabalho (no sentido taylorista) porque além da instabilidade do próprio posto, o perfil dos trabalhadores evolui permanentemente “numa relação dialéctica com o segmento de mercado que lhe corresponde” (Retuerto de la Torre, 1991: 9).
- b) Os itinerários pessoais e profissionais estão, cada vez mais, marcados pela ideia de mobilidade, pelo que compete ao sistema de ensino-formação gerar os mecanismos que garantam essa mobilidade.

Nestas duas situações, a óptica adequacionista não faz sentido, porque é necessário preparar os jovens:

- em novas competências;
- em competências técnicas para um perfil de espectro largo;
- com uma formação de base alargada que facilite a aprendizagem e a compreensão do contexto profissional.

Em suma, para garantir a mobilidade, flexibilidade e capacidade de adaptação, o sistema de ensino-formação deve basear-se, em particular para a concepção da formação inicial, em «perfis de banda larga».

- c) É preciso evitar fenómenos de exclusão social de uma população cujo saber é na maior parte dos casos raro, tendo sido construído no posto de trabalho e encontra-se confrontada com a ausência de uma formação mais adequada à sua linguagem e vivência profissional.

Para o grosso da população activa, é necessário encontrar combinatórias flexíveis entre ensino e formação, de modo a conseguir a sua inserção nos processos de transição tecnológica e organizacional.

Por isso, para as formações de adaptação ou aperfeiçoamento, a lógica adequacionista ganha importância, porque se pretende capitalizar as aprendizagens e ajustar a formação para actividades ou para empregos específicos, através de perfis mais finos.

Tanto numa perspectiva, como noutra, parece claro que as bases em que deve assentar a concepção da formação são substancialmente diferentes.

- d) As exigências estão, cada vez mais, centradas em saberes, em detrimento de operações, gestos e exigências psico-fisiológicas, o que pressupõe uma elevação das qualificações dos recursos humanos disponíveis.

As especificidades do país acima referidas e as exigências do actual contexto deixam claro que o pano de fundo em que pode assentar um sistema de levantamento de necessidades de formação é particularmente complexo.

Por isso, a criação de um **referencial de informação estratégica sobre perfis profissionais de referência e necessidades de formação** que reforce a coerência dinâmica entre a oferta e procura de qualificações, estimulando um «up-grading» das duas, afigura-se-nos como um **objectivo estratégico** que deve presidir à definição de uma metodologia de análise das necessidades de formação em Portugal (Rodrigues, 1993).

Os desajustamentos entre oferta e procura exigem um instrumento **legítimo** que apoie a concepção de uma formação coerente com as necessidades do mercado de trabalho. Mas é necessário também que se

intervenha na construção da procura, relevando uma interacção entre as duas e não apenas a influência da procura sobre a oferta. A formação, ou seja a oferta, não seria assim apenas adaptada às necessidades da procura, mas ajustada a ela, de uma forma flexível e proactiva.

O conceito de **coerência dinâmica** traduz um novo vocabulário no âmbito do planeamento, exigindo um referencial que seja legítimo, isto é, aceite por todos os actores intervenientes na produção e utilização de qualificações. Esta dinâmica integra especificidades relativas aos objectivos particulares e à forma como os diferentes actores tiram partido deste tipo de informação para concretizar aqueles objectivos particulares.

2.2. Planeamento do ensino/formação

Um sistema de levantamento de necessidades pode apoiar as instituições de ensino-formação para:

- melhorar o conteúdo da oferta formativa e sua adaptação à evolução dos empregos, muito embora respeitando a autonomia relativa destas instituições na criação de respostas concretas ao nível curricular;
- induzir a organização modular da formação e facilitar uma lógica de unidades capitalizáveis;
- apoiar o esforço de complementaridade entre os diferentes subsistemas de formação.

Para estes efeitos, as metodologias de levantamento de necessidades de formação são adoptadas com dois objectivos que não são alternativos, mas complementares:

- identificação prévia das necessidades de formação
- avaliação *a posteriori* da oferta formativa

2.3. Gestão do mercado de trabalho

A situação actual do mercado de trabalho incita à renovação e ampliação da intervenção das instituições públicas e privadas na gestão do mercado de trabalho e da formação. As tarefas de orientação, informação, avaliação e certificação profissional ganham cada vez mais relevância, particularmente para:

- apoiar as escolhas profissionais;
- aumentar a capacidade de tirar partido de uma formação e favorecer a emergência de um projecto profissional;
- aumentar a probabilidade de reinserção e aconselhar sobre a reformulação ou substituição de projectos e sobre eventuais défices de formação;
- possibilitar um diagnóstico das competências e sua adequação relativamente a opções profissionais;
- reconhecer formalmente as competências adquiridas e as formações.

Assim, as instituições, públicas e privadas, de gestão do mercado de trabalho e da formação podem tirar partido de um sistema de levantamento de necessidades de formação para:

- melhorar os serviços de orientação profissional;
- apoiar os itinerários de mobilidade e identificar eventuais défices de qualificação;

- estimular a concertação social em torno de programas de formação e emprego;
- fornecer referências para o sistema de certificação;
- melhorar os dispositivos de apoio personalizado a desempregados;
- melhorar os dispositivos de intervenção nas reestruturações produtivas;
- melhorar os dispositivos de acompanhamento da mobilidade internacional do trabalho;
- apoiar os dispositivos de análise do mercado de trabalho e da formação;
- apreender a evolução dos perfis profissionais, em regressão, transformação e emergência.

Para o indivíduo, um instrumento desta natureza permite:

- melhorar a informação sobre os mercado de trabalho e da formação;
- apoiar a definição de projectos profissionais e de formação;
- apoiar o balanço de competências e determinar os desvios entre as qualificações requeridas e as detidas;
- induzir ou transformar as suas representações sociais sobre perfis profissionais e, eventualmente, as suas escolhas de carreira.

2.4. Gestão de recursos humanos pelas empresas

A gestão antecipativa dos recursos humanos impôs-se como uma questão económica e social primordial para as empresas. Thierry

define a “gestão previsional e preventiva dos empregos e das competências como a mobilização real e pragmática de um plano de acção coerente” que tem por objectivo antecipar e reduzir eventuais desvios entre as necessidades e recursos em termos de efectivos e de competências (Centre Inffo, 1990: 18). Os princípios fundamentais de uma gestão previsional apontam para:

- optimização dos recursos humanos
- preparação das competências para o futuro
- antecipação das mutações, conversões e reconversões

Esta preocupações surgem num contexto de mundialização mais acelerada e, sobretudo, de reestruturação e reconversão do sistema produtivo.

A gestão previsional na Europa é marcada:

- pelo contexto socioeconómico caracterizado pelos «traumatismos» das reestruturações «a quente» dos anos 70;
- pela evolução rápida dos empregos e das condições de produção;
- pela evolução demográfica;
- pelo estado do mercado de trabalho;
- pelo direito de trabalho;
- pelas práticas de negociação colectiva.

Estes factores conduziram as empresas a reflectirem sobre a necessidade de previsões em matéria de emprego e de gestão de recursos humanos. Por um lado, as atenções voltaram-se para a dimensão qualitativa da gestão do emprego e para a importância da formação para preparar as mobilidades internas e externas resultantes da evolução das empresas. E, por outro, para a envolvente

institucional que permite ou não o desenvolvimento de práticas de gestão previsional (Centre Inffo, 1990).

Ao nível das empresas, o problema da relação entre necessidades de formação e evolução das profissões pode colocar-se relativamente a diferentes situações (Thierry e Sauret, 1993):

- para adaptar os trabalhadores à evolução da sua profissão;
- para fazer evoluir continuamente as profissões;
- para preparar os trabalhadores para novas profissões;
- para preparar os trabalhadores para uma mudança de profissão;
- para preparar os trabalhadores para a instabilidade das profissões.

Estas situações mais particulares que se colocam ao nível da empresa parecem ser extensíveis a outros níveis, nomeadamente ao nível sectorial. A preocupação fundamental consiste em detectar desvios entre os efectivos e as competências existentes e os efectivos e as competências necessárias a curto, médio ou longo prazo.

As empresas podem utilizar o sistema de levantamento de necessidades de formação para:

- melhorar a informação e as escolhas ao nível tecnológico e organizacional;
- melhorar a gestão de recursos humanos, nomeadamente no que respeita à formação, recrutamento, mobilidade interna, seguindo uma perspectiva de gestão preventiva e previsional;
- melhorar a utilização da rede formativa.

Em suma, um referencial de perfis profissionais e necessidades de formação, tendo em conta os objectivos e os utilizadores deve ter as seguintes características:

- ser **legítimo**, ou seja, aceite pelo conjunto dos actores que intervêm na produção, circulação e utilização da mão-de-obra;
- ser indutor de uma formação que facilite a **polivalência** e a **transferibilidade**, devendo, por isso, basear-se em **perfis de espectro largo**;
- ser suficientemente **flexível** para utilizações múltiplas;
- ser **prospectivo**, pondo em destaque os factores tecnológicos, organizacionais e culturais que estão a induzir a transformação dos perfis;
- deve privilegiar a descrição de **competências**;
- deve atender às diferentes dimensões das competências, saber, saber-fazer e saber-ser, mas, particularmente, os **saber-fazer** de modo a não penalizar trabalhadores profissionalmente competentes, embora menos escolarizados ou formados formalmente;
- deve apoiar a **construção da procura**, tentando influenciar essa procura e sua evolução;
- deve apoiar-se na **concertação estratégica** entre parceiros sociais e todos os actores interessados capazes de contribuir e alimentar a reflexão sistemática que suporte as recomendações/decisões;
- deve dispor de um dispositivo **de grande competência técnica** que apoie esse processo de concertação permanente.

III -BALANÇO DA EXPERIÊNCIA INTERNACIONAL

1. Distinções analíticas preliminares

As opções metodológicas dependem das situações específicas para as quais se pretende estudar as necessidades de formação, particularmente do tipo de formação e da natureza dos cursos.

a) Ao nível europeu têm-se adoptado duas estratégias complementares de análise das necessidades de formação, concretizadas mediante diferentes tipos de métodos:

- aqueles que visam uma identificação das necessidades **anterior** à concepção de uma formação, designados de **métodos proactivos**;
- aqueles que visam uma avaliação *a posteriori* da eficácia da formação, designados de **métodos reactivos**¹.

b) Estes variam ainda segundo o seu grau de sofisticação metodológica:

- métodos informais que pressupõem uma recolha de informação sem procedimentos sistemáticos;
- métodos mais formais que se baseiam, fundamentalmente, em informantes privilegiados para a recolha de informação;
- métodos formais que pressupõem procedimentos metodológicos específicos.

1 Esta distinção entre métodos proactivos e reactivos, adoptada ao nível comunitário, revela apenas uma distinção entre um levantamento prévio e a avaliação posterior. A dimensão proactiva, no sentido de estabelecer cenários de evolução, está ausente de grande parte das metodologias, particularmente das metodologias tradicionais.

- c) A par do grau de sofisticação metodológica, as soluções organizacionais foram também evoluindo, integrando uma maior diversidade de actores e de organizações interessadas na problemática dos défices educacionais e no levantamento de necessidades de formação.
- d) Independentemente do grau de sofisticação, podemos ainda sugerir uma distinção entre métodos quantitativos que visam identificar o número de efectivos que são necessários por figura profissional e métodos que visam conhecer as competências que são mobilizadas, direccionados para metodologias mais qualitativas.

As experiências mais recentes apontam para a importância de métodos de tipo qualitativo (fundamentalmente ao nível das empresas e do sectores de actividade) que implicam um estudo dos empregos e das competências mobilizadas nesses empregos, sua evolução e factores que lhes estão subjacentes.

Para a análise dos métodos de levantamento de necessidades parece-nos importante verificar qual a estratégia adoptada:

- se a proactiva, a qual remete para uma estratégia ofensiva/preventiva;
- se a reactiva que aponta para uma estratégia defensiva/curativa.

E o tipo de informação procurada, se qualitativa ou quantitativa, ou ambas.

2. Metodologias de levantamento de necessidades de formação a nível nacional

2.1. Algumas considerações preliminares

A detecção de necessidades de formação para orientar as políticas de formação e de emprego é objecto de inúmeras abordagens, ao nível nacional, regional e sectorial. Estas preocupações concorrem para a definição e evolução de metodologias que visam responder a objectivos específicos. Parece-nos, por isso, importante distinguir as metodologias consoante os diferentes níveis de intervenção pretendidos, sublinhando desde logo dois aspectos:

- uma relação entre o nível de intervenção e o tipo de métodos;
- uma evolução dos métodos que tende a privilegiar uma abordagem mais qualitativa ou a procura de uma complementaridade entre o qualitativo e o quantitativo.

O planeamento no domínio do ensino-formação deve ter em atenção:

- **objectivos imediatos** sobre os quais há uma eventual convergência por parte dos diferentes actores (elevação do nível geral da formação da mão-de-obra; maior coerência entre a formação teórica e formação prática nos currículos ministrados, etc.);
- **objectivos não-imediatos** que possam contribuir para criar condições para um pleno desenvolvimento do sistema económico em termos futuros.

É precisamente sobre este segundo ponto que os métodos de previsão têm uma utilidade muito relativa. Se com efeito as técnicas quantitativas de previsão de mão-de-obra necessária, não devem ser rejeitadas, têm limitações claras quando procuram antecipar o futuro.

A sua utilidade reside no facto de servirem como técnicas auxiliares de um planeamento mais adequado à complexidade das sociedades contemporâneas. Se tiveram alguma pertinência num certo período da sociedade industrial, caracterizado pela procura de crescimento económico, hoje não é possível utilizá-las acriticamente, numa situação onde se visa um desenvolvimento social mais problematizado, sendo, portanto, insuficientes diante da pluralidade de factores a merecer atenção e numa situação onde predomina a incerteza quanto ao futuro. Assim, defende-se simultaneamente uma abordagem eclética² destas metodologias e uma abordagem prospectiva.

Com efeito, o sistema de ensino-formação exige a consideração de perspectivas mais qualitativas, que se prendem a factores sociais de diversa ordem, bem como aos diversos níveis de impacto, sejam internos ou externos ao sistema. Só esta capacidade de antecipação poderá obviar aos obstáculos provenientes do relacionamento estritamente quantitativo entre a formação e o mercado de trabalho.

Neste sentido, a abordagem prospectiva do sistema, poderá levar em conta uma série de cenários alternativos de desenvolvimento futuro, escapando à simples reprodução da estrutura profissional existente. Como se afirma no relatório “Schéma régional des formations”, “O emprego de amanhã depende das escolhas de formação de hoje em dia. A rapidez das mudanças, tornam o futuro se não incerto, pelo menos difícil de prever. O sistema de formação deve antecipar a evolução das qualificações e dos empregos” (Relatório da Região Nord-Pas de Calais, 1988:77).

A adopção desta abordagem implica a adopção de **metodologias alternativas**, i. e. complementares, que sejam:

² No sentido de apresentar o contributo das várias abordagens de uma forma complementar.

- **mais sensíveis às mudanças estruturais** em curso, na sua pluridimensionalidade;
- façam face à incerteza, raciocinando em termos de **vários cenários possíveis**;
- destaquem a influência da oferta de qualificações sobre a procura, daí a importância de **estratégias formativas não apenas antecipativas, mas também proactivas**;
- tenham em conta a **dimensão dos processos de aprendizagem**, da rede formativa e dos actores que podem ser mobilizados para produzir qualificações;
- tenham em conta as **diferentes componentes da qualificação: saberes, saber-fazer e saber-ser**;
- forneçam **informação desagregada** a vários níveis segundo as necessidades dos diferentes actores que intervêm.

Esta nova abordagem deve ser:

- **mais sensível às mudanças**
- **prospectiva**
- **interactiva entre oferta e procura**
- **passível de ser descentralizada e desagregada**
- **participada**
- **fundada sobre conceitos enriquecidos de qualificação e produção de qualificação.**

Isto implica, não apenas uma **metodologia “técnica”, mas uma metodologia de organização e de coordenação social** que exige um envolvimento crescente dos parceiros sociais e de outros actores colectivos e individuais (Rodrigues, 1993).

2.2. Metodologias tradicionais de levantamento de necessidades de formação ao nível nacional

A este nível são privilegiados os métodos quantitativos que se apoiam, em geral, em modelos econométricos e estatísticos. A evolução que se verifica nesses métodos prende-se com a inclusão de novas variáveis e com a afinação dos próprios modelos.

Distinguem-se os métodos tradicionais, nomeadamente, a «abordagem mão-de-obra», o «método da previsão do emprego» e a «procura social».

a) Abordagem mão-de-obra

Os primeiros trabalhos de planeamento da educação foram concebidos em **função das necessidades de mão-de-obra** por profissão ou por nível de ensino, cujo objectivo era poder actuar na oferta de mão-de-obra por iguais níveis educativos, provocando o equilíbrio ao nível do mercado de trabalho, um aumento da produção nacional e do nível médio salarial (Pedro, Emília S., 1993).

Desses modelos constam a metodologia de Parnes; o modelo de ajustamento da mão-de-obra; a abordagem Harbison-Myers; o modelo Correa-Tinbergen-Bos; e os modelos de programação linear.

À **metodologia de Parnes**³ estão subjacentes os pressupostos neoclássicos: considerar que através do planeamento dos recursos

³Este tipo de abordagem foi aplicada em Portugal pela primeira vez em 1964, sob os auspícios da OCDE, ao abrigo do Projecto Regional do Mediterrâneo (programa de planeamento, a longo prazo, do desenvolvimento da educação, em seis países do Mediterrâneo membros da OCDE, Grécia, Itália, Portugal, Espanha, Turquia e Jugoslávia, com início em 1961), onde se efectuaram estudos sobre previsões de

humanos, a partir do sistema de ensino-formação, existe um ajustamento automático do trabalhador ao posto de trabalho.

Os três principais passos deste método de previsão são: projecção das necessidades de mão-de-obra qualificada (procura); projecção da oferta de mão-de-obra qualificada; e, balanço entre a procura e a oferta de mão-de-obra (Soares, Abecasis, 1985).

O **modelo de ajustamento da mão-de-obra**, desenvolvido por Freeman (1975), é uma tentativa de melhorar os modelos de planeamento da mão-de-obra ao introduzir informação sobre os ajustamentos dos salários e do mercado de trabalho. É um modelo em termos de funções da procura e oferta de emprego, incorporando as variáveis preços e quantidades; para tal, utiliza outras fontes de informação estatística como inquéritos e entrevistas. Este modelo, apresenta vantagens relativamente à metodologia de Parnes, pois tem em consideração mais variáveis de uma economia de mercado por si só complexa, e entra em linha de conta com informação de vários tipos e várias fontes.

Quanto à **abordagem Harbison-Myers**, tem por objectivo a comparação internacional e deve a sua existência à falta de informação sobre o mercado de trabalho. Normalmente é usado em termos globais, tendo por referência o desenvolvimento económico do conjunto do país. Estabelece-se uma relação entre o nível de desenvolvimento económico efectivamente verificado em cada país (através do PIB, ou do rendimento nacional, per capita) e a estrutura da população activa. Este método pode ainda ser utilizado a nível sectorial, o que significa determinar as necessidades de mão-de-obra de um sector de actividade económica ou de certo tipo de empresas.

necessidades de mão-de-obra qualificada, a fim de se alcançar um determinado objectivo de crescimento económico.

Os pressupostos desta abordagem, assim como dos métodos comparativos deste tipo, é considerar que há uma “via única” para o desenvolvimento, o que é obviamente questionável.

O **modelo Correa-Tinbergen-Bos** tenta melhorar a abordagem “necessidades de mão-de-obra” ao estabelecer a relação entre o *stock* de mão-de-obra com os níveis secundário e superior da educação, assim como os *outputs* educacionais e a produção de bens e serviços (Soares, Abecasis, 1985).

Este modelo não tem em conta o ensino básico, pois parte-se do pressuposto da não existência de estrangulamentos neste nível de educação.

Já o objectivo dos **modelos de programação linear** é a optimização dos recursos educacionais.

Vejamos algumas das principais limitações (Soares, Abecasis, 1985) que têm sido apontadas aos modelos de previsão de mão-de-obra, o que em certa medida tem a ver com os pressupostos fundamentais da teoria neoclássica:

- orientados numa perspectiva de crescimento económico, não têm a óptica da procura social da educação;
- uso excessivo de coeficientes fixos, o que minimiza os impactos da mudança tecnológica;
- favorecem a educação formal relativamente à informal e não-formal, assim como à educação de nível superior relativamente aos outros níveis, provocando enviesamentos na análise;
- não incluem os trabalhadores por conta própria;
- e, por último, não é contemplada a mobilidade profissional dos trabalhadores.

b) Previsão do emprego

A “previsão do emprego” tem por objectivo garantir que qualquer plano educacional, para além do papel fundamental que desempenha no desenvolvimento de cada indivíduo, visa o equilíbrio potencial do mercado de trabalho. Desta forma, há que compatibilizar os diversos mecanismos existentes no mercado de trabalho, assim como as interligações com as estratégias da educação (Soares, Abecasis, 1985).

Esta abordagem não propõe propriamente métodos, como as anteriores, mas sim princípios e elementos que poderão ser desencadeados segundo várias metodologias.

Assim, alguns casos de previsão de emprego ao nível nacional (Bertrand, 1992) referem-se a princípios e elementos que a seguir se descrevem.

No tocante aos **objectivos**, os estudos visam:

- fornecer informação sobre o funcionamento do mercado de trabalho para assegurar a sua regulação, definir as grandes orientações e determinar os investimentos (EUA);
- estimar as grandes características do emprego num horizonte temporal alargado, para retirar ilações para as grandes orientações da política educativa (França);
- fornecer informação para elaboração de políticas de educação e de mão-de-obra (Alemanha).

Os modelos de previsão seguem diferentes opções metodológicas, particularmente, no que respeita à **base de análise** e às variáveis analisadas. Assim as previsões referem-se:

- a profissões e empregos por sector (EUA, Reino Unido);
- a grandes funções (Alemanha);

- a níveis de qualificação (Alemanha);
- a níveis de formação (França);
- à estrutura profissional: empregos ocupados por mulheres, por independentes e a tempo parcial.

No tocante a **outras variáveis** a sublinhar:

- relativamente à abordagem mão-de-obra, toma-se em conta a influência da mobilidade profissional no jogo entre a oferta e procura, estudada a partir de dados dos inquéritos estatísticos sobre o emprego (Reino Unido);
- os elementos económicos são estudados de diferentes formas: a evolução macro-económica é objecto de cenários com referência às grandes orientações sócio-económicas (EUA); a partir de estudos qualitativos e da opinião de peritos (Reino Unido); a partir de estudos regionais e sectoriais (que mais adiante se abordam) (França);
- a evolução da estrutura profissional é estudada através de modelos estatísticos como também através de hipóteses formuladas por peritos com base em estudos qualitativos e em concertação com os profissionais experientes (EUA).

c) Procura Social

O método baseado na **procura social**, tem por objectivo determinar a procura de educação por parte das famílias e a sua relação com a “pressão demográfica e o modo de funcionamento do sistema educativo” (OCDE, 1989:36).

Baseia-se na satisfação da procura privada da educação e não na satisfação de metas económicas e sociais (caso das abordagens “Necessidades de mão-de-obra” e “Análise custo-benefício”) que podem ou não coincidir com o que os indivíduos pretendem. Este

modelo tem como “principal virtude o facto de respeitar a soberania do consumidor” (Pedro, Emília S., 1993:33).

Considera-se que o comportamento das famílias tem uma influência considerável sobre a estruturação do sistema educativo, tentando-se introduzir, desta forma, uma nova dimensão na análise. A estimativa da procura social de educação é feita através de uma função que tem em conta características económicas e sociológicas da população. Esta função baseia-se nas projecções demográficas, por um lado, da população em idade escolar e, por outro, no fluxo de estudantes ao longo do sistema educativo. Daí que a preferência do indivíduo em matricular-se em certo nível de ensino, seja relacionada com a origem social do indivíduo, a profissão do pai, a profissão de maior prestígio para o indivíduo, etc. Para tal, realizam-se inquéritos junto dos alunos dos vários níveis de ensino.

Vejamos algumas críticas ao modelo da procura social:

- o considerar que os indivíduos tomam decisões consistentes com o que é considerado óptimo socialmente, é um pouco abusivo, pois na prática, os indivíduos chegam a muitas decisões pouco concordantes com o óptimo do ponto de vista da sociedade;
- a falta de informação dos indivíduos e suas famílias sobre a oferta e procura futura de mão-de-obra não lhes possibilita uma coerente tomada de decisão;
- o desigual acesso ao mercado de trabalho pelos vários grupos sócio-económicos não é tido em conta no modelo.

Sintetizando, as abordagens a nível macro baseiam-se, como se verificou, em modelos econométricos e estatísticos, conjugando uma multiplicidade de variáveis estatísticas e, em alguns casos, elementos qualitativos, particularmente, a opinião de peritos. Os resultados deste

tipo de métodos são projecções, a médio ou longo prazo, sobre o mercado de trabalho como um todo ou sobre sectores específicos, no que respeita ao tipo e nível de emprego.

Estas previsões têm, fundamentalmente, dois objectivos:

- informar as autoridades responsáveis pela política e planeamento educativos acerca das necessidades de qualificações emergentes;
- apoiar as decisões gerais das entidades gestoras de instituições de ensino-formação.

3. Metodologias de levantamento de necessidades de formação a nível sectorial

Em termos de levantamento sectorial de necessidades de formação importa referir dois aspectos fundamentais:

- a preocupação pelas necessidades sectoriais esteve sempre presente nos estudos de âmbito nacional;
- as profundas mutações tecnológicas e organizacionais suscitaram a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a evolução dos empregos e das competências com base na organização e condições de trabalho das empresas.

Destacamos aqui a experiência que nos parece mais avançada a este nível: a dos estudos sectoriais prospectivos em França.

a) Objectivos dos dispositivos

Os «Contrats d'études prospectives» (CEP) (França) visam melhorar a articulação entre a evolução tecnológica, a gestão e os recursos humanos, procurando induzir uma política de valorização das

competências dos trabalhadores. Para responder a estas novas preocupações, os CEP têm vindo a introduzir um conjunto de inovações ao nível técnico e organizacional, que permitem superar algumas das insuficiências das metodologias convencionais.

Integrados no conjunto de actividades intituladas de «modernização negociada», numa perspectiva de desenvolvimento da concertação entre os parceiros sociais, os CEP representam uma **inovação** em matéria de levantamento de necessidades de formação porque:

- constituem um dispositivo de **investigação-acção**;
- baseiam-se num **debate social alargado**;
- introduzem uma abordagem **prospectiva**;
- adoptam **perfis profissionais** como referências para o levantamento de necessidades.

Os CEP resultam de uma fusão entre os «Contrats d' études prévisionnelles» e dos «Études Prévisionnelles» do Fundo para Melhoria das Condições de Trabalho, e foram criados em 1992 pelo Ministério do Trabalho, do Emprego e da Formação Profissional, com vista a:

- constituir um potencial de informação e de conhecimentos sobre a evolução previsível dos conteúdos dos empregos e das qualificações ao nível do sector profissional;
- esclarecer sobre as diferentes possibilidades de evolução económica, tecnológica, sociológica e organizacional;
- esclarecer sobre as diferentes alternativas de modernização negociada que podem ser discutidas;
- disponibilizar informações aos parceiros para definição e orientação da formação profissional.

Respondem, com efeito a duas preocupações fundamentais:

- para os **parceiros sociais** este dispositivo procura satisfazer a necessidade de informação estratégica sobre o futuro das qualificações no sector;
- para o **Estado** possibilita uma maior eficácia dos mecanismos de desenvolvimento da formação profissional e criação de sinergias entre as medidas públicas e políticas de formação do sector profissional.

Assim se compreende que os resultados destes estudos visem a definição de **programas de formação estratégicos** para melhorar a posição das empresas no mercado.

b) Metodologia

Em termos metodológicos, os CEP comportam uma análise do conjunto da situação do sector e suas perspectivas, integrando tanto os aspectos qualitativos como quantitativos (Bertrand, 1992). Integra cinco pontos fundamentais:

- conhecimento do sector;
- conhecimento de categorias de emprego e das populações;
- análise qualitativa do trabalho centrada nas competências em detrimento da análise das tarefas e operações;
- análise prospectiva (factores de evolução);
- necessidades de formação.

Através dos CEP, procura-se construir:

- um instrumento comum de diagnóstico e prospectiva sobre o emprego, as qualificações e as necessidades de formação;

- um instrumento que repouse na concertação social, a qual preside ao desenvolvimento, acompanhamento e validação do estudo.

Distinguem-se ainda duas perspectivas metodológicas, embora seja desde já de referir que de uma forma geral são utilizadas em conjunto.

ii) **Perspectiva «voluntarista»**

Consiste em prever tendências possíveis, tendo em conta os factores de evolução, particularmente os externos, e daí deduzir as situações-alvo a médio prazo.

Nesta perspectiva o **diagnóstico** é bastante completo, incidindo sobre

- a análise económica;
- posição no mercado e no contexto em geral;
- estrutura dos empregos e das qualificações.

São também estudados os **factores de evolução**, nomeadamente:

- as reestruturações;
- as evoluções tecnológicas;
- a evolução do mercado.

Estes factores são entendidos como constrangimentos externos, em relação aos quais é necessário adaptar, particularmente, os recursos humanos.

Feito este estudo, são deduzidas **previsões**:

- em termos de efectivos;
- de recrutamento;
- de necessidades de formação;

- do desenvolvimento da formação em geral.

ii) Perspectiva «analítica»

Consiste na tendência em investigar as dinâmicas actuais e habituais do sector com vista a projectar, com prudência e tendo em conta a evolução previsível, o futuro. Apesar de realizar um diagnóstico, privilegia a **história do sector**, centrando-se em aspectos como sejam: as estratégias passadas relativamente às mudanças, a rapidez ou lentidão de resposta, os pontos de rigidez ou de ruptura.

A informação recolhida destas diferentes operações visa apoiar:

- tanto a formação inicial como a formação contínua;
- a gestão dos recursos humanos, tendo em conta as evoluções quantitativas e do emprego;
- a gestão do mercado de trabalho, tendo em conta a mobilidade intersectorial e proximidade sectorial e a sua influência na determinação das necessidades de formação.

c) Breve avaliação crítica

Em suma, os CEP apresentam algumas **vantagens** importantes:

- constituem um dispositivo comum de diagnóstico, das estruturas produtivas e do emprego, e de prospectiva, das tendências de evolução dos vários factores que influenciam a evolução dos empregos e das qualificações;
- assentam na concertação entre parceiros sociais e na importância que os actores envolvidos, cada vez mais, atribuem à formação e valorização dos recursos humanos;
- apoiam as decisões em matéria de formação, particularmente, para criação de efeitos de sinergia entre um planeamento

nacional e as preocupações mais específicas em termos de necessidades sectoriais;

- articulam diferentes técnicas de pesquisa, o que garante a recolha de uma maior diversidade de informação, importante para um diagnóstico mais profundo e para a construção de cenários;
- permitem um levantamento de necessidades baseado, quer em previsões, quer em perfis profissionais, ou seja, integra as duas dimensões: qualitativa e quantitativa.

Apesar de poder constituir-se como um instrumento fundamental para Portugal, esta metodologia de levantamento de necessidades de formação levanta alguns problemas importantes.

É indispensável que os **poderes públicos**:

- reconheçam a necessidade deste tipo de dispositivos para conceber uma formação mais sustentada em necessidades reais e estratégicas da economia;
- reforcem a legitimidade deste referencial em ordem a apoiar a concepção da formação em todos os subsistemas;
- sustentem a implementação de observatórios onde estejam presentes os actores interessados na produção, circulação e utilização de recursos humanos;
- estimulem uma articulação entre os vários níveis de análise: nacional, regional, sectorial, local.

É necessário que os **parceiros sociais**:

- encontrem um consenso alargado quanto à necessidade deste tipo de mecanismo;

- assumam um papel de concertação estratégica com vista à modernização do tecido produtivo;
- reconheçam a desactualização dos referenciais de base da negociação colectiva, apoiando a construção de novos referenciais;
- estimulem uma gestão previsional dos empregos e das qualificações.

É preciso que as **empresas** enquanto lugar privilegiado de análise das qualificações:

- possam tirar partido dos resultados dos estudos;
- tomem os referenciais como ponto de partida para uma análise mais fina das suas necessidades;
- tenham uma grande abertura no acesso à informação, de modo a garantir viabilidade dos estudos;
- mantenham um diálogo constante com as equipas de trabalho.

4. Metodologias de levantamento de necessidades de formação de dimensão regional

A integração da dimensão regional nas estratégias de identificação das necessidades de formação, por parte de grande parte dos Estados Membros, prende-se:

- com a preocupação dos seus sistemas de formação darem uma resposta mais cabal às necessidades regionais;
- diminuir a distância entre a procura e oferta de qualificações.

A dimensão regional está associada, em muitos Estados:

- ao desenvolvimento do ensino profissional - escolas profissionais ou similares (Dinamarca, Portugal, Reino Unido)
- à necessidade de descentralizar (França)
- à necessidade de previsão de emprego nos países com forte tradição de descentralização (EUA, Reino Unido)

O levantamento de necessidades ao nível regional tem como **pressuposto de base** uma maior descentralização e, conseqüentemente, um envolvimento das autoridades regionais na escolha dos cursos de formação e dos seus conteúdos. A descentralização destes processos suscita duas questões fundamentais:

- quais as decisões que são ou podem ser descentralizadas e para que tipo de formação?
- como reconciliar a comparabilidade de qualificações entre o nível nacional e regional?

Estas questões levam-nos a concluir que:

- é indispensável um suporte prévio a nível nacional e sectorial para acelerar o trabalho ao nível das regiões e garantir uma coerência de conjunto;
- é importante articular a análise sectorial com a análise regional, especificando as características concretas de cada sector ao nível de uma dada região, com vista a fazer uma prospectiva mais consistente sobre os perfis profissionais existentes ou a desenvolver, e a evolução da estrutura do emprego e das qualificações.

As primeiras abordagens regionais surgem em França (anos 70) segundo o método proposto pela abordagem mão-de-obra e a lógica da adequação. Visavam “uma definição qualitativa e quantitativa dos

tipos de formação previstos a médio prazo ao nível de uma região” (Bertrand, 1992: 59).

Noutros países privilegia-se o método de previsão de emprego, em que os organismos regionais e locais procuram fazer previsões sobre o emprego e as profissões com vista a orientar as suas decisões em matéria de cursos e estudantes (EUA).

Estes exemplos privilegiam os modelos econométricos e a abordagem quantitativa ao nível regional. Pelas mesmas razões que apontámos à utilização destas metodologias ao nível nacional, parece-nos importante caminhar para metodologias de articulação entre uma dimensão regional e sectorial, tendo por base de partida os estudos prospectivos sectoriais já referidos.

5. Metodologias de levantamento de necessidades de formação focalizadas em categorias específicas

Os riscos de exclusão social e a problemática da transferibilidade profissional estão na base de preocupações ao nível comunitário e de alguns países europeus em torno de programas específicos de apoio à adaptação dos trabalhadores às mutações do sistema produtivo.

Apresentamos aqui exemplos de dispositivos que importa reter relativamente ao levantamento de necessidades de formação para categorias profissionais específicas:

- ao nível comunitário, as orientações propostas pelo Objectivo 4 do FSE, que se enquadram nas políticas de emprego, de ajustamento estrutural e de formação profissional da Comunidade no apoio às políticas dos Estados-membros;

- em França, a Missão Nacional Novas Qualificações, no quadro da política de «modernização negociada», tem por função dar continuidade às experiências de Bertrand Schwartz (acções de inserção de jovens com baixos níveis de qualificação), verificar a existência de procura social deste tipo de acções e definir as condições de extensão deste tipo de acções.

a) Objectivo 4 do FSE

O novo Objectivo 4 do FSE visa cofinanciar acções conducentes a “facilitar a adaptação dos trabalhadores e trabalhadoras, nomeadamente, aqueles que estão ameaçados de desemprego, às mutações industriais e à evolução dos sistemas de produção” (DG V, 1993). Estas acções poderão ser concebidas para categorias específicas ou para objectivos mais abrangentes.

Perante a desadequação das qualificações dos trabalhadores às mutações industriais e à evolução dos sistemas de produção, os planos de acção devem obedecer aos seguintes **princípios gerais**:

- antecipação das necessidades, preparação e realização das acções de formação;
- definição de prioridades, tendo como critérios de selecção o carácter exemplar e inovador das acções, a mobilização de estruturas adequadas para resolução de problemas inerentes às mutações industriais e modificações do sistema produtivo, no quadro de um esquema de antecipação-prevenção-qualificação;
- abordagem horizontal, abrangendo trabalhadores que tendo um emprego, necessitem de o melhorar ou aumentar o seu grau de empregabilidade;

- abordagem «bottom-up»: empresas/actividades económicas/regiões/nível nacional;
- integração de partenariados económicos e sociais e de organismos de formação profissional.

São ainda definidas algumas **orientações mais específicas**, em termos de estrutura e de conteúdos, que os Estados-membros devem adoptar na realização dos planos e dos meios de acção. Devem, em termos de **estrutura**:

- estabelecer um balanço da situação das mutações industriais e de défices de qualificações ao nível nacional, regional e de bacia de emprego;
- definir uma estratégia de intervenção ao nível geográfico e institucional no sentido do esquema antecipação-prevenção-qualificação;
- identificar ou utilizar as estruturas existentes ou a desenvolver para concretização da estratégia de intervenção;
- definir as regras para uma ajuda comunitária eficaz;
- descrever o tipo de indicadores utilizados e qual a sua função.

A extensão destas orientações para Portugal pressupõe o envolvimento, entre outros, de:

- poderes públicos nacionais, regionais e locais;
- parceiros sociais;
- parceiros económicos, incluindo representantes de PME's;
- instituições responsáveis pelo reconhecimento de qualificações;
- organismos de formação;
- instituições de emprego;

- organismos de investigação.

São ainda necessários:

- estudos de âmbito profissional que podem ser facilitados pela existência de estudos sectoriais e de estudos de âmbito regional;
- a construção de uma rede informativa, interactiva a diferentes níveis (empresa, sector, região, país);
- a implementação de um sistema de avaliação-diagnóstico das competências adquiridas;
- a organização modular da formação e por unidades capitalizáveis, combináveis entre si;
- a implementação de um sistema de creditação de competências;
- a orientação profissional no sentido de desenhar diferentes percursos ou itinerários alternativos;
- a formação de formadores e outros agentes em novas exigências pedagógicas;
- a criação de meios técnicos, administrativos e informáticos para sustentar todo o processo, com destaque para bolsas de emprego, bolsas de formação, base de dados de perfis profissionais, etc.

Em suma, um dispositivo desta natureza deve permitir:

- melhorar as perspectivas de emprego, se necessário noutra profissão, noutra sector, noutra região;
- preparar os trabalhadores para uma maior flexibilidade e capacidade de adaptação;

- garantir algum potencial para que os trabalhadores possam aceder a uma formação continuada ao longo da vida activa.

b) Missão Nacional Novas Qualificações

Em 1984, B. Schwartz (delegado interministerial para inserção profissional e social de jovens em dificuldade) lança uma operação designada de Novas Qualificações. Esta Operação consistia numa investigação-acção, envolvendo as empresas com vista a elaborar uma nova abordagem para inserção profissional de jovens sem qualificações, mas tendo em atenção a recomposição da organização do trabalho na produção.

Tratava-se de um autêntico desafio, que consistia no acesso ao emprego de jovens com baixo nível de qualificação, num contexto em que a competitividade e a modernização se constituem como objectivos primeiros das empresas. Objectivos que, em regra, conduzem as empresas a antecipar o seu futuro, recrutando indivíduos com qualificações mais elevadas.

A Missão Nacional Novas Qualificações, enquanto projecto de continuação do trabalho de Schwartz, torna-se extensível a outros destinatários, englobando todos os indivíduos em situação de insucesso escolar e que se caracterizam por um baixo nível de motivação (profissional, social e pessoal).

A Missão Nacional Novas Qualificações visa conduzir acções de inserção e de requalificação dos trabalhadores com baixos níveis de qualificação, reflectindo a preocupação das empresas em conduzir acções de formação e requalificação.

Por se tratar de uma população com nível de formação baixo, as acções são desenvolvidas de modo a:

- identificar e definir novas qualificações requeridas;

- especificar as modalidades de formação adaptadas a pessoas sem formação de base.

Trata-se de uma acção experimental, onde os parceiros das empresas intervêm nas diferentes fases do processo:

- na determinação das competências novas;
- na definição do projecto de acção;
- na apresentação do projecto ao pessoal;
- na montagem administrativa e financeira;
- no acompanhamento regular da acção;
- na valorização das competências;
- no balanço das acções.

A função da Missão é de aconselhamento aos actores económicos e sociais, sendo a sua participação mais voltada para a pesquisa e experimentação. Este tipo de acções têm a vantagem de, por um lado, diminuir os riscos de exclusão social de indivíduos em idade activa e por outro, ultrapassar a relação linear entre formação e resultado económico, ao introduzir também uma dimensão de inserção social.

6. Metodologias de levantamento de necessidades de formação ao nível da empresa

A partir dos anos 70, num contexto de forte evolução e multiplicação de fontes de incerteza, as empresas tendem, cada vez mais, a adoptar a perspectiva previsional, a qual se torna um «modo permanente de gestão». Para as empresas torna-se imperioso dispor, em tempo útil, de competências em quantidade e qualidade.

Têm-se desenvolvido importantes trabalhos em matéria de gestão previsional dos recursos humanos, que importa aqui analisar com vista a recolher contributos para outros níveis de intervenção mais abrangentes ao nível meso e macro.

Até aos anos 60, num contexto estável, onde os modelos organizacionais evoluem lentamente, as abordagens quantitativas encontram grande aceitação, visando, fundamentalmente, o domínio da evolução demográfica da empresa durante um longo período (Centre Inffo, 1990).

A aceleração da mudança técnico-organizacional veio acentuar a importância de abordagens qualitativas, no sentido de identificar as competências efectivamente mobilizadas no exercício das actividades profissionais, assim como o potencial de competências em reserva. Verificam-se, assim, algumas características metodológicas que a seguir se analisam* .

No que respeita à **unidade de análise**, o estudo pode centrar-se:

- nos empregos-alvo: empregos projectados a médio prazo como necessários;
- nos empregos sensíveis: empregos cujos conteúdos podem variar devido à influência de factores de evolução;
- empregos-tipo: emprego concebido em termos teóricos, modelizado por uma construção metodológica;
- profissões prioritárias, noção que engloba diferentes situações: profissões sujeitas a alteração de conteúdo, profissões estratégicas, profissões em emergência.

* Caracterização sintética de várias metodologias, sem especificação concreta de cada uma delas.