

Esse **estudo dos empregos** realiza-se, em parte ou na totalidade, a partir:

- de descritivos de actividade, tendo em conta as suas diferentes dimensões - tecnicidade, rede de relações, contribuição para os resultados;
- das actividades, encaradas numa perspectiva de resolução de problemas;
- de descrições de actividade, mais ou menos finas, consoante o tipo de profissões em causa;
- dos procedimentos adoptados na resolução desses problemas;
- de competências mobilizadas, definidas como capacidade de mobilizar os conhecimentos numa situação de trabalho;
- da variabilidade e elasticidade do emprego, que reflectem a intervenção diferenciada do trabalhador e a influência dos factores de contexto;
- dos factores de evolução e respectivas consequências sobre os empregos e as qualificações;
- do grau de autonomia e responsabilidade.

Outros instrumentos são introduzidos a par destas operações, com destaque para:

- a identificação de **necessidades individuais**, particularmente através de entrevistas individuais;
- análise dos **pontos fortes e fracos** de uma determinada população em relação à evolução das profissões, com vista a identificar antecipadamente os problemas de inaptações ou de recursos mal utilizados.

A metodologia da **comparação**, entre o perfil de competências alvo e o perfil detido por cada trabalhador constitui-se como meio de detectar os desvios.

O **resultado** destas operações serve para a construção de outros instrumentos, nomeadamente referenciais de actividade, de conhecimentos, de qualidades profissionais, de exigências, de perfis profissionais com vista a apoiar a concepção da formação.

Em suma, as metodologias construídas ou aplicadas ao nível das empresas têm-se revelado importantes para outros níveis de análise com destaque para a análise mesoeconómica. Os **principais contributos** têm-se traduzido ao nível (Mandon, 1990):

- da análise dos empregos centrada nas competências, ultrapassando as abordagens tradicionais mais adequadas a uma organização taylorista;
- da abordagem prospectiva com vista à construção de cenários de evolução dos empregos e das qualificações, para uma resposta antecipada do sistema de ensino-formação.

7. As metodologias de avaliação da eficácia do ensino/formação

Os métodos analisados anteriormente visavam prever as evoluções por forma a deduzir as necessidades de formação. Uma outra abordagem consiste em avaliar *a posteriori* a eficácia da oferta formativa, tentando analisar o grau de satisfação das necessidades do mercado de trabalho através das competências adquiridas com base na formação.

Distinguem-se alguns tipos de métodos/dispositivos:

- métodos de avaliação da rendibilidade do investimento em educação

- métodos de avaliação da inserção e percurso
- dispositivos de avaliação permanente

a) Custo-benefício

Os métodos de **análise custo-benefício**, aplicados inicialmente a projectos de natureza económica, desenvolvem-se em trabalhos de previsão no âmbito das teorias do capital humano, com o objectivo de planear o desenvolvimento da educação, em função da optimização dos ganhos individuais que se obtêm com um ou mais anos de estudos complementares.

Desta forma, se a rendibilidade for elevada, significa que se deverá investir mais nessa forma de capital. O investir ou não num determinado nível educativo tem a ver apenas com uma questão de rendibilidade económica.

Distinguem-se, fundamentalmente, três métodos para se estimar as taxas de rendibilidade do investimento em educação⁴: método elaborado (ou método “perfil-salário-idade”), método da função-salários e método “short-cut”.

Vejamos algumas críticas mais correntes ao modelo custo-benefício:

- é necessário que o mercado de trabalho funcione em concorrência perfeita para que os salários traduzam efectivamente a dinâmica de oferta-procura de mão-de-obra. Ora estas condições raramente se verificam;
- a variável salário por níveis de educação alcançados não permite uma abordagem do cálculo de produtividade social da educação, visto existirem outros benefícios não quantificáveis.

⁴ Para um maior aprofundamento v. Soares, Abecasis (1985)

b) Condições de inserção e acompanhamento dos formandos

Conhecer os resultados obtidos pelo planeamento e gestão previsional constitui-se como a preocupação principal que conduz à escolha deste tipo de métodos. O desejo de prever e planear afigura-se insuficiente. É necessário conhecer como é que os jovens formados se inserem na vida activa e qual a relação entre a formação recebida e o emprego ocupado (Bertrand, 1992).

Ao nível comunitário, destacam-se:

- as **discussões** entre estudantes, professores, formadores, avaliadores e peritos industriais no sentido de analisar o grau de eficácia dos cursos de formação;
- **inquéritos de inserção** (surveys), específicos de um sector ou para a educação geral e profissional;
- análise dos **dados estatísticos** sobre o funcionamento do mercado de trabalho.

Os métodos de inquérito distinguem-se em:

- **Inquéritos de inserção**: consistem em inquirir as pessoas que saem num momento preciso e num ponto específico do sistema de formação;
- **Método do painel**: consiste em inquirir consecutivamente ao longo de um período variável, geralmente longo, os mesmos indivíduos;
- **Inquéritos de percurso**: visam antigos formandos, depois de algum tempo de abandono do sistema educativo, de modo a reconstituir o percurso formativo e profissional.

Estes métodos podem ser utilizados exclusivamente ou em conjunto com outros, como acontece nos dois exemplos a seguir descritos.

c) Programa internacional de inquéritos do IIPE

Trata-se de uma iniciativa do Instituto Internacional de Planeamento da Educação (1978-1984), envolvendo 21 países dos diferentes continentes, e consiste num programa de pesquisa centrado sobre o ensino superior visando os seguintes objectivos (Bertrand, 1992):

- compreender as interacções entre o ensino superior e o desenvolvimento socioeconómico;
- identificar os desequilíbrios que afectam o ensino superior e tomar medidas adequadas;
- identificar as variáveis susceptíveis de influenciar a entrada no ensino superior, o que permite apoiar a definição de políticas apropriadas.

Procura-se analisar a procura de ensino superior, particularmente através de três métodos:

- estudo longitudinal de um grupo de estudantes, de diplomados e de empregadores;
- exploração dos dados de recenseamento;
- análise retrospectiva das condições de inserção, por inquérito.

A par do estudo sobre os factores que determinam a procura de ensino superior, são promovidos inquéritos às empresas e seus empregados a fim de se analisar o funcionamento do mercado de trabalho, procurando responder às seguintes questões:

- quais as políticas de recrutamento e de emprego?
- como se realiza a inserção dos que saem do sistema educativo?
- quais os factores que influenciam o itinerário profissional?

- quais os determinantes da categoria profissional e das remunerações?

Esta questões visam estudar de quem é a responsabilidade das distorções nas relações entre formação e emprego, em regra unilateralmente atribuída à formação, subestimando as condições que prevalecem do lado do emprego.

d) Dispositivos de observação permanente

Os dispositivos de observação permanente, os observatórios, são instrumentos que visam uma informação permanente e actualizada sobre diferentes variáveis. Dois exemplos de observatórios, ao nível europeu são aqui referidos, por forma a relevar os diferentes tipos de variáveis que são analisadas.

O **Observatório francês** surge para dar resposta à necessidade de conhecer, de uma forma permanente e durante um período relativamente longo, a forma como se processa a relação formação-emprego, com vista a apoiar o planeamento da formação. Promovido pelo CEREQ (Centre d'Études sur les Qualifications), foi inicialmente lançado ao nível nacional, integrando numa fase posterior a dimensão regional. Constitui uma extensão e sistematização dos inquéritos de inserção, visando:

- analisar a relação formação-emprego aos diferentes níveis de formação;
- analisar a inserção e o percurso dos indivíduos que saem do sistema educativo;
- apoiar a melhoria do planeamento, através de um conhecimento mais profundo sobre as condições reais em que se processa a passagem da formação ao emprego.

O **Observatório Espanhol** é promovido pelo INEM (Instituto Nacional de Emprego) e visa:

- construir informação sobre evolução tecnológica e organizacional e suas repercussões sobre as profissões;
- apoiar o planeamento da formação profissional, tendo em conta as necessidades presentes e futuras;
- garantir ao INEM um instrumento para orientar a procura de formação;
- permitir estudos mais profundos sobre estas matérias.

As **informações** procuradas dizem respeito:

- a dados económicos: estrutura produtiva dos sectores económicos de uma região, produção bruta por actividades económicas, planos de investimento nas actividades em crescimento, planos de urbanismo e outras iniciativas locais, redes de comunicação da província;
- a dados relativos às empresas: empresas por actividade em cada região, dimensão, localização geográfica, produção e investimentos realizados e previsões a curto prazo, quadros de pessoal e previsões a curto prazo, segundo grupos de profissões;
- a dados sobre a população activa: ofertas de emprego, procura de emprego e colocações;
- a dados sobre a formação: oferta de formação, grau de cobertura dessa oferta, inserção profissional e previsão de necessidades.

A **unidade de análise** é a profissão:

- que pode ser agrupada em famílias profissionais;

- que pode ser desagregável em postos de trabalho;
- que é estudada ao nível regional e nacional.

Em Portugal, a existência de dois observatórios - OEVA (Observatório de Entradas na Vida Activa) e OEFP (Observatório do Emprego e Formação Profissional), reflecte essa mesma necessidade de informação permanente e actualizada sobre a relação formação-emprego e sobre a evolução das profissões.

Com efeito, se este tipo de dispositivos tem a vantagem de fornecer informação permanente sobre determinadas variáveis, possibilitando a produção antecipada de qualificações, o seu sucesso pressupõe:

- uma conjugação de esforços por parte dos diferentes serviços públicos fornecedores e utilizadores deste tipo de informação;
- um envolvimento das empresas, particularmente para disponibilização de informação de vária ordem, e também dos trabalhadores, para análise dos seus percursos profissionais, necessidades de formação, dificuldades do mercado de trabalho, entre outros problemas;
- uma participação dos parceiros sociais e de outros actores que podem contribuir para alimentar a reflexão e suportar as recomendações/decisões.

IV -BALANÇO DA EXPERIÊNCIA PORTUGUESA: ELEMENTOS DE RESPOSTA E SUA AVALIAÇÃO CRÍTICA

1. Levantamento cronológico das principais experiências realizadas

A ténue fronteira existente entre o mundo do ensino e o mundo da formação profissional, resultante em parte da tendência para a crescente profissionalização dos sistemas de ensino, faz com que neste balanço da experiência portuguesa em matéria de metodologias de levantamento de necessidades de formação tenhamos em conta ambos os domínios, sem contudo pretendermos garantir a exaustividade dos trabalhos realizados sobre esta problemática.

1.1. Anterior à década de 90

O primeiro trabalho referenciado na literatura especializada remonta ao ano de 1964, tendo sido elaborado com o apoio da OCDE ao abrigo do Projecto Regional do Mediterrâneo, com o objectivo de estimar as necessidades do país em matéria de educação. Este estudo baseou-se num modelo previsional assente numa 'função procura' que tem por base os seguintes elementos (Carneiro, 1988):

- a)** Estimação do comportamento da economia entre o ano base e o ano horizonte;
- b)** Previsão das transformações estruturais ou da evolução dos produtos por sector de actividade económica;
- c)** Estimação da evolução previsível do inverso da produtividade por sector económico;
- d)** Previsão da estrutura ocupacional do emprego;

- e) Conversão da estrutura ocupacional projectada em necessidades educacionais.

Na década de 70, e ainda com o apoio da OCDE, foi igualmente realizado um estudo coordenado por Maria Emília Freire, com vista à preparação do 4º Plano de Fomento. Este estudo viria a ser utilizado na estruturação da rede de estabelecimentos de ensino superior, quer politécnico, quer universitário.

Após um longo interregno, é na década de oitenta que se desenvolve um conjunto de estudos que, partindo de metodologias diversas, procura dar conta das necessidades do país em matéria de recursos humanos com vista a orientar a política educativa. Para além desta linha de investigação é promovido um trabalho, pelo então Ministério do Trabalho e da Segurança Social (1981), com vista ao estabelecimento de uma rede de centros de formação profissional.

Em 1980, o GEP/ME publica três relatórios que, tendo por base inquéritos realizados junto dos alunos do 6º, 9º e 11º anos de escolaridade, procuram dar conta da procura social do ensino, assim como dos factores sócio-económicos que conduzem os alunos a prosseguir ou não os estudos, tendo por objectivo estimar uma função para elaborar projecções da procura social.

Em 1982 são divulgados parte dos resultados de um Grupo de Trabalho Interministerial coordenado por Abel Mateus que, recorrendo a um modelo elaborado pelo Banco Mundial, procura fazer a previsão das necessidades de mão-de-obra por áreas profissionais para o período que medeia entre 1980 e 1992. Este modelo parte, fundamentalmente, de três grupos de variáveis: económicas (projecções do produto e da produtividade), educativas (taxas de transição, repetência, abandono, etc.) e relativas à estrutura do emprego (emprego por sector de actividade económica e emprego por grupos profissionais).

Outro trabalho elaborado no âmbito do GEP/ME, publicado em 1981 e em 1984, procura através da metodologia de análise custo-benefício, devedora da teoria do capital humano, avaliar a rentabilidade privada e social do investimento educativo. Este estudo tem por base séries estatísticas relativas a salários-idade por sexo e graus de ensino recorrendo a uma amostra de 73 mil trabalhadores.

A segunda metade da década de 80 é marcada pela divulgação de dois grandes estudos promovidos, um pelo Ministério da Educação, e outro pela Fundação Calouste Gulbenkian, e coordenados, respectivamente, por Marçal Grilo e Roberto Carneiro. Sobressai ainda neste período a criação do Observatório de Entradas na Vida Activa (OEVA), o qual é o resultado de um acordo celebrado em 1986 entre o Ministério da Educação e o Instituto do Emprego e da Formação Profissional.

Das várias inovações introduzidas por estes estudos importa realçar, no contexto deste relatório, o facto de ambos equacionarem também a problemática da formação profissional, introduzindo um conjunto de recomendações assim como o facto de procurarem ter em conta os efeitos da inovação tecnológica sobre a estrutura do emprego.

O estudo coordenado por Marçal Grilo tinha três grandes objectivos:

- definir um enquadramento sócio-profissional de longo prazo;
- detectar os sectores e os níveis de qualificação afectados por desajustamentos entre as necessidades e a oferta de mão-de-obra qualificada;
- identificar as áreas profissionais que, a prazo, poderiam vir a ser afectadas por alterações tecnológicas previsíveis, bem como detectar novas áreas de qualificação.

Colocando-se numa perspectiva quantitativista, os autores recorrem a um modelo integrado de previsão de recursos humanos que procura tirar partido das potencialidades do uso simultâneo de quatro

'submodelos': da população activa, das necessidades de mão-de-obra, do sistema educativo e das políticas de mão-de-obra.

No caso do estudo coordenado por Roberto Carneiro, orientado fundamentalmente para “discernir tendências e captar correlações” (Carneiro, 1988: 8), a sua prossecução assentou em quatro pilares fundamentais:

- captação das tendências pesadas da evolução dos recursos humanos a partir de uma análise retrospectiva sistemática;
- estudo comparado de análises qualitativas e de prospecções sobre alterações previsíveis nas condições de trabalho;
- realização de estudos sectoriais (têxteis e electrónica/telecomunicações) orientados para a despistagem do impacte da modernização tecnológica;
- recurso ao modelo integrado de recursos humanos de análise da dinâmica procura-oferta, na sequência do trabalho coordenado por Abel Mateus realizado no início da década.

Os dois estudos que temos vindo a referir marcam um período importante da reflexão em torno das necessidades de recursos humanos, nomeadamente no que respeita à orientação do sistema educativo. Refira-se que este tipo de estudo foi realizado de novo no âmbito do Departamento de Estatísticas do Ministério do Emprego e da Segurança Social, não havendo, contudo, ainda resultados divulgados.

1.2. Década de 90

Com o início da década de 90, assistimos à proliferação de um conjunto de estudos, estes já centrados estritamente na problemática da formação profissional, como reflexo da aplicação a Portugal do Fundo Social Europeu e da consequente importância que a formação

profissional passou a assumir, quanto mais não seja pelos recursos financeiros que passaram a ser-lhe afectados.

Em 1990, são publicados três estudos com características muito diversas: um promovido pelo CEDEFOP e destinado a identificar as necessidades de formação dos mestres e contramestres no sector têxtil/vestuário; outro da responsabilidade do Ministério da Educação que visava identificar simultaneamente as necessidades e iniciativas de formação contínua nos estabelecimentos do ensino Preparatório e Secundário no período de 1987/88; por último, o Inquérito às Necessidades de Formação Profissional para o triénio de 1990/92, promovido pelo DEMESS, tendo por base uma amostra das actividades económicas, com excepção do sector agrícola, e das empresas com menos de 10 trabalhadores ao serviço. A estes estudos acresce o “Inquérito ao Impacto das Acções de Formação Profissional nas Empresas das Indústrias Transformadoras” promovido pelo DEMESS a uma amostra de 1000 empresas industriais com mais de 10 trabalhadores.

Promovidos pela UGT e pelo CENFIM, em 1991 são divulgados dois relatórios intitulados respectivamente “A modernização tecnológica: implicações na estrutura do emprego” e “Estudo das profissões”. Trata-se de dois estudos centrados na análise da evolução do emprego e das profissões em consequência de processos de modernização tecnológica.

O estudo promovido pela UGT teve por base uma amostra de 21 empresas dos sectores metalomecânico e têxtil das quais foi retirada uma amostra de 60 trabalhadores a quem foram ministradas entrevistas. No caso do estudo do CENFIM, a sua aplicação teve um âmbito regional, zona sul do país, e sectorial, metalurgia e metalomecânica, abrangendo uma amostra de 85 empresas.

Em 1992 são divulgados três relatórios relativos a estudos promovidos pela CGTP, pelo INETI e pela CCRN.

O primeiro, intitulado “Tecnologias da informação e recursos humanos”, recorre a estudos de caso tendo um âmbito sectorial - têxtil e vestuário, moldes e automóvel - e centrando-se fundamentalmente nas consequências da inovação tecnológica sobre a competitividade da empresa.

O segundo, igualmente de âmbito sectorial, intitula-se “Avaliação dos recursos humanos na área das tecnologias de informação e electrónica” tendo sido promovido pelo INETI. Este estudo, para além da caracterização dos sectores analisados, introduz algumas inovações relativamente aos trabalhos anteriores na medida em que utiliza, na sua análise, a prospectiva sectorial e a metodologia dos perfis profissionais com vista à caracterização das necessidades de formação, tendo ainda em conta as opções técnico-organizativas sobre o conteúdo dos perfis.

Por último, o estudo promovido pela CCRN intitulado “Levantamento de necessidades de formação nas autarquias locais” procura identificar as necessidades de formação por serviços e áreas profissionais, tendo por base uma amostra de oito Concelhos da região norte.

Em 1993 surgem quatro estudos, igualmente com características diversas, quer de âmbito nacional quer sectorial e regional, ao que acresce ainda a criação do Observatório do Emprego e Formação Profissional (OEFP), órgão tripartido que tem por objectivo contribuir para o diagnóstico, prevenção e solução de problemas de emprego e formação profissional.

Relativamente aos estudos, um foi promovido pelo DEMESS e surge na sequência do “Inquérito às necessidades de formação profissional” realizado em 1990, agora cobrindo o triénio de 1993/95.

O outro, promovido pela CGTP, intitula-se “Avaliação das necessidades em recursos humanos nos sectores do vestuário e confecção, aglomerados de cortiça e artigos de matérias plásticas na Península de Setúbal”. Recorrendo à análise estatística e à entrevista aos dirigentes empresariais, este estudo centra-se fundamentalmente na caracterização da estrutura do emprego e da oferta formativa.

De âmbito estritamente regional (Península de Setúbal) existe ainda um estudo promovido pelo IEFP intitulado “Levantamento das necessidades de formação profissional na Península de Setúbal (1994-1999)”. Centrado na caracterização da estrutura do emprego e do sistema de formação, este documento procura identificar as profissões em expansão e em recessão por subsector de actividade.

Por último, intitulado “Avaliação de necessidades de formação face à introdução das tecnologias de informação na empresa”, e promovido pelo INETI, temos um estudo que abrange um conjunto de sectores industriais a nível nacional e que, recorrendo à prospectiva sectorial e à metodologia dos perfis profissionais e de formação, procura identificar áreas prioritárias de intervenção.

Relativamente ao Observatório do Emprego e da Formação Profissional (OEFPP), a sua criação corresponde a uma alteração significativa no modelo organizacional de suporte à análise do mercado de trabalho e, concomitantemente do levantamento de necessidades, se bem que a sua intervenção esteja ainda a ser estruturada.

No ano de 1994 surgiram já cinco estudos, promovidos predominantemente pelo IEFP, de âmbito sectorial, regional e nacional.

Dos primeiros, um intitula-se “Emprego e formação no comércio”, promovido pelo CECOIA, centrando-se na caracterização do sector do

comércio e em particular da estrutura do emprego, bem como da oferta educativa e de formação profissional. O outro, “Acções Preparatórias de Avaliação ex-post das Acções de Formação Profissional”, é um estudo promovido pelo DEMESS que se centra na avaliação dos objectivos 3 e 4 do FSE.

O estudo de âmbito regional e sectorial, promovido pelo IEFP, intitulado “Políticas de reestruturação, emprego e desenvolvimento regional”, para além de outros aspectos procura dar conta das consequências dos processos de reestruturação industrial, em particular do sector têxtil, sobre a estrutura do emprego/desemprego, bem como sobre a recomposição profissional dos trabalhadores.

Dos estudos de âmbito nacional, promovidos pelo IEFP, o primeiro intitulado “Qualificações e mercado de trabalho” procura fazer a síntese das principais estatísticas disponíveis com vista à caracterização da estrutura do emprego/desemprego e de qualificações, recorrendo ainda a alguns estudos de caso; o segundo, intitulado “As empresas e a dinâmica das profissões”, tem por base uma amostra de 599 empresas à qual foi lançado um inquérito por questionário com vista a identificar as tendências de evolução quantitativa das profissões.

2. Avaliação das experiências

Apesar do já considerável número de experiências recenseadas no ponto anterior, os mecanismos de análise de necessidades de formação não se restringem às situações documentadas. É que existem empresas, em regra de grande dimensão, que procedem ao levantamento de necessidades no quadro das suas políticas de gestão de recursos humanos, embora essa prática não esteja ainda muito difundida no contexto português.

Por outro lado, quer os promotores públicos quer privados de formação profissional recorrem com alguma regularidade a metodologias mais ou menos informais que passam por auscultar peritos sectoriais/regionais ou ainda pela análise da procura de profissionais com base nos pedidos existentes junto dos Centros de Emprego. Apesar de funcionarem como referencial, os resultados obtidos por esta via são extremamente limitados dada a relatividade das informações obtidas. O caso dos registos de pedidos existentes nos Centros de Emprego são ainda mais limitados, se tomarmos em linha de conta que as empresas, em regra, só recorrem a esses centros quando procuram recursos humanos pouco qualificados. Tomar esta informação por referencial gera, portanto, uma forte distorção face às necessidades globais das empresas.

No que se refere aos estudos recenseados, tendo em conta particularmente os que se reportam à formação profissional, é de notar o seu carácter predominantemente sectorial privilegiando a análise quantitativa dos empregos e das profissões em detrimento das competências - facto que está associado ao desconhecimento das metodologias específicas para a análise dessas mesmas competências.

São poucos os estudos que, num plano regional, procuram dar conta das necessidades de recursos humanos e concomitantemente de formação profissional. Daqueles que tivemos oportunidade de recensear, apenas um procede à análise quantitativa das profissões numa zona do país procurando identificar as tendências de evolução dominantes. Os restantes trabalhos que adoptam uma óptica regional caracterizam-se por se centrarem num ou mais sectores, sem contudo cobrirem o conjunto dos sectores ou áreas profissionais.

No plano nacional são escassos os trabalhos que procuram evidenciar, de uma forma integrada e coerente, as necessidades do país, tanto em termos quantitativos, como qualitativos. A inexistência de tais estudos, capazes de cobrir os diferentes sectores e áreas profissionais, resulta

em parte da multiplicidade de instituições promotoras desses estudos de forma descoordenada, bem como do carácter pontual de que se reverte a sua realização.

Em termos estritamente metodológicos (cf. ponto II) tem-se vindo a assistir à execução de um conjunto de estudos de carácter predominantemente estático e/ou reactivo, como são os casos das análises no quadro do OEVA e das avaliações ex-post que não se encontram articulados com estudos de carácter dinâmico e/ou prospectivo e com avaliações ex-ante capazes de conduzir à definição de objectivos quantitativos e qualitativos para a formação profissional com maior alcance estratégico.

Aliás, a inexistência de um referencial de formação a nível nacional - como sejam os repertórios de perfis profissionais - não pode deixar de ser tida em conta quando se discutem quer as metodologias de levantamento de necessidades, quer as próprias políticas de formação, na medida em que dificulta a emergência de uma visão integrada e prospectiva das necessidades de recursos humanos.

Bibliografia Geral

ALMEIDA, António J. (1992): **Definição de perfis profissionais num contexto de inovação tecnológica**, Lisboa, Dinâmia, Policopiado

BARBIER, Jean-Marie, LESNE, Marcel (1986): **L'analyse des besoins en formation**, Paris, Éditions Robert Jauze

BERNARD, D., LÉVY, B., ROUGÉ, M., WUHL, S., **Nouvelles qualifications - les entreprises innovent avec des jeunes**, Paris, Centre Inffo

BERTRAND, Olivier (1992): **Planification des ressources humaines: méthodes, expériences, pratiques**, Paris, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation

CASTANHEIRA, M^a Emília (1991): "Como detectar as necessidades de formação profissional" in **Emprego e Formação**, nº 14

CCE (1993): **Crescimento, Competitividade, Emprego: os desafios e as pistas para entrar no século XXI**, Bruxelas, CCE

CENTRE INFFO (1990): **Gestion prévisionnelle des emplois et formation**, Paris

CHALLENGE (1991): **A modernização tecnológica: implicações na estrutura de emprego**, Lisboa, Challenge, policopiado

DIRECTION GENERALE V (1993): "Guide pour la programmation du nouvel Objectif 4 «Adaptation des travailleurs aux mutations industrielles» du Fonds Social Européen 1994-1999"

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

FABRO, Daniel (1990): "Compétences: un challenge en acier pour Sollac Florange" in **Prévoir et gérer les emplois et les compétences**, Arcueil, Éducation Permanente, pp.43-54

GODET, Michel (1983): "Impacts croises: exemple d'application", in **Futuribles**, 71, pp 47-52

GODET, Michel (1983): "Methode des scenarios", in **Futuribles**, 71, pp 110-120

GODET, Michel (1983): "Prospective, prevision et planification: pluralisme et complementarites", in **Futuribles**, 71, pp 129-133

GODET, Michel (1985): **Prospective et planification stratégique**, Paris, Economica

GODET, Michel (1991): **De l'antipation à l'action - manuel de prospective et de stratégie**, Paris, Dunod

GODET, Michel (1993): **Manual de prospectiva estratégica: da antecipação à acção**, Lisboa, Publicações D. Quixote

IRDAC (1994): **Quality and Relevance - the challenge to european education**, IRDAC

LE BOTERF, Guy (1990): **L'ingénierie et l'évaluation de la formation**, Paris, Les Éditions d'Organization

LE BOTERF, G. (1994): **De la Compétence**, Paris, Editions D'Organisation

MANDON, Nicole (1990): **La gestion prévisionnelle des compétences - la méthode ETED**, Paris, La documentation française, Collection des études n°57

OCDE (1968): **Prospective et politique**, Paris, Erich Jantsch, OCDE

PAUL, Jean-Jacques (1989): **La relation formation-emploi**, Paris, Economica

PEDRO, Emília S. (1993): **Métodos e técnicas de previsão em educação**, Lisboa, GEP

PERESTRELO, Margarida (1990): **Prospectiva e planeamento estratégico no domínio da educação-formação**, Lisboa, UTL, policopiado

RÉGION NORD-PAS DE CALAIS (1988): **Schéma régional des formations**, Pas de Calais, Conseil Régional

RETUERTO DE LA TORRE, Enrique, (1991), “Novas qualificações ou uma nova forma de interpretar a profissão?” in **A essência da qualificação**, Berlim, CEDEFOP, Nº 2/91, pp. 8-10

RODRIGUES Maria João (1988): **O sistema de emprego em Portugal - crise e mutação**, Lisboa, Publicações D.Quixote

RODRIGUES, Mª João (1993): **Les Politiques, les Instruments et les Dispositifs d'Analyse des Besoins en Qualifications**, Lisboa, Dinâmia/CCE

RODRIGUES, Mª João (1994): “Competitividade e Formação” , Comunicação apresentada ao **Forum Euroformação**, Lisboa

SOARES, M. Cândida e ABECASIS, M.M. (1985): **Metodologias de Planeamento dos Recursos Humanos - Algumas Aplicações ao Caso Português**, Lisboa, MTSS, Série D

SULEMAN, Fátima (1993): “Perfis profissionais: que opções teórico-metodológicas?” in **Organizações e Trabalho**, nº 9/10

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

SULEMAN, Fátima (1994): “A emergência de perfis profissionais em Portugal”, Comunicação ao Colóquio **Estado Actual da Investigação em Formação**, UNINOVA-Monte da Caparica

TANGUY Lucie (dir.) (1986): **L' introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France**, Paris, Min.de la recherche et de l' enseignement supérieur

THIERRY, Dominique, SAURET, Christian (1993) **La gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences**, Paris, Éditions L'Hartmattan (versão revista). Ed. portuguesa: Publicações Dom Quixote, 1994

TOMASINO, Chantal (1990): “Performance de l'entreprise et développement des ressources humaines - le plan de formation Cristal 2000 à Générale Sucrière” in **Prévoir et gérer les emplois et les compétences**, Arcueil, Éducation Permanente, pp.55-68

Bibliografia sobre Portugal

ABECASIS, Margarida e all (coord) **Jovens saídos do 12º ano via de ensino no ano lectivo 1982/83**, Lisboa, GEP/ME

CARNEIRO, Roberto (1988): **Educação e emprego em Portugal. Uma leitura da modernização**, Lisboa, F.C.Gulbenkian Col.Portugal - os próximos 20 anos

CARNEIRO, Roberto (1988): **Portugal os próximos 20 anos: Educação e emprego em Portugal uma leitura de modernização**, Lisboa, F.C.Gulbenkian

CCRN (1992): **Levantamento de Necessidades de Formação nas Autarquias Locais**, Porto, CCRN

CEDEFOP (1990): **Os perfis profissionais e as necessidades de formação ao nível dos mestres e contramestres no sector têxtil/vestuário**, Berlim

CENFIM (1991): **Estudo das profissões**, Lisboa, Cenfim, policopiado

CGTP (1992): **Tecnologias da informação e recursos humanos: estudos de casos na indústria portuguesa**, Lisboa, CGTP

CGTP (1993): **Avaliação das necessidades em recursos humanos nos sectores do vestuário e confecção, aglomerados de cortiça e artigos de matérias plásticas na Península de Setúbal**, Lisboa, CGTP

DEMESS (1990): **Inquérito às Necessidades de Formação Profissional - 1990/91/92**, Lisboa, DEMESS

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

DEMESS (1993): **Inquérito às Necessidades de Formação profissional - 1993/94/95**, Lisboa, DEMESS

DEMESS (s.d.) **Inquérito ao impacto das acções de formação profissional nas empresas das indústrias transformadoras**, Lisboa, DEMESS

FERNANDES, Madalena e MARQUES, Margarida (1990): **Jovens saídos dos cursos profissionais do ensino secundários no ano de 1985**, Lisboa, GEP/ME

FIALHO, Sousa (Coord) (1994): **Acções preparatórias de avaliação ex-post das acções de formação profissional: objectivos 3 e 4**, Lisboa, DEMESS

FREIRE, Maria Emília (1973): **Documento de Preparação do 4º Plano de Fomento**, Lisboa, GEP/MIE

GEP EDUCAÇÃO (1987): **Desenvolvimento dos recursos humanos em Portugal-cenários ate 2005**, Lisboa, Ministério da Educação

GEP/ME (1990): **Necessidades e Iniciativas de Formação Contínua nos Estabelecimentos do Ensino Preparatório e Secundário 1987/88**, Lisboa, GEP/ME

GRILO, Marçal (Coord.) (1987): **Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Portugal: Cenários até 2005**, Lisboa, GEP/MEC

IEFP (s/d): **Novos rumos para a formação profissional**, Lisboa, IEFP

KOVACS, Ilona (Coord.) (1994): **Qualificações e Mercado de Trabalho**, Lisboa, IEFP

NEVES, Oliveira das (Coord.) (1994): **Emprego e Formação no Comércio**, Lisboa, CECO A

PEDROSO, Paulo e SILVA, Vieira da (Coord.) (1993): **Levantamento das Necessidades de Formação Profissional na Península de Setúbal**, Lisboa, IEFP, Policopiado

PORTER, Michael (1994): **Construir as Vantagens Competitivas de Portugal**, Lisboa, Forum para a Competitividade

RODRIGUES, M^a João et al (Coord.) (1992): **Avaliação de Recursos Humanos na Área das Tecnologias de Informação e Electrónica**, Lisboa, INETI, Policopiado

RODRIGUES, M^a João et al (Coord.) (1993): **Avaliação de necessidades de formação face à introdução das tecnologias de informação na empresa**, Lisboa, INETI

RODRIGUES, M^a João e NEVES, Oliveira das (Coord.) (1994): **Políticas de reestruturação, emprego e desenvolvimento regional**, Lisboa, IEFP

SANTOS, A. Ramos dos (Coord.) (1994): **As Empresas e a Dinâmica das Profissões**, Lisboa, IEFP

SOARES, M. Cândida (1982): **Estratégia do Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Portugal**, Lisboa, MT, Série D

TORRES, M^a Helena Castro (1992): **Sistema de Aprendizagem: inquérito a ex-formandos 1988**, Lisboa, IEFP

**A PARTICIPAÇÃO DOS PARCEIROS
SOCIAIS
NAS POLÍTICAS E
NOS PROJECTOS EDUCATIVOS**

Margarida Marques
Outubro de 1994

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	211
PARTE 1. A PARTICIPAÇÃO DOS PARCEIROS SOCIAIS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO AO NÍVEL COMUNITÁRIO	215
CAPÍTULO I A PARTICIPAÇÃO DOS PARCEIROS SOCIAIS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO AO NÍVEL COMUNITÁRIO	217
• 1.1. Reforço do papel e da contribuição dos parceiros sociais	218
• 1.2. A situação nos Estados membros da União Europeia: papel e contribuição dos parceiros sociais. Um breve resumo	227
PARTE 2. A PARTICIPAÇÃO DOS PARCEIROS SOCIAIS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO AO NÍVEL COMUNITÁRIO – A SITUAÇÃO PORTUGUESA	237
CAPÍTULO II A PARTICIPAÇÃO DOS ACTORES NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS	239
CAPÍTULO III AS ESCOLAS PROFISSIONAIS	257
CAPÍTULO IV PARTENARIADO ESCOLA-EMPRESA NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA	271
BIBLIOGRAFIA	278

“Face aos problemas económicos e sociais que enfrentam actualmente, uns de natureza conjuntural outros de carácter essencial e profundamente estrutural, as sociedades impõem aos sistemas de educação e formação exigências prementes, múltiplas, e, por vezes, contraditórias.”

“Numa sociedade fundada menos alicerçada no intercâmbio de mercadorias e mais na produção, transmissão e partilha dos conhecimentos, o acesso ao saber, teórico e prático, está na realidade destinado a ocupar um lugar central”

in “Crescimento, Competitividade, Emprego. Os desafios e as pistas para entrar no século XXI”

INTRODUÇÃO

O trabalho que apresentamos procura sistematizar as tendências que hoje se manifestam na União Europeia, mais acentuadas em alguns Estados-membros, menos noutros, no que se refere à cooperação entre os sistemas de educação/formação e os sistemas económicos e sociais. A crescente participação dos parceiros sociais nas políticas/projectos/medidas no campo da educação/formação profissional parece ser uma tendência dominante.

O trabalho “*Leading edge*”, publicado pela Comissão das Comunidades Europeias em 1988, centra-se nesta problemática. Outros trabalhos, dos quais destacamos os relatórios no âmbito do

grupo IRDAC - Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Communities -, têm sido realizados e publicados.

Está-se a verificar uma “extensão” desta participação. Antes a participação dos parceiros sociais era apenas visível no campo dos dispositivos de formação profissional inicial e mesmo nas vias técnico/tecnológicas/profissionais, que o “Leading edge” evidencia. Hoje estas tendências são cada vez mais visíveis e generalizadas; e, ao mesmo tempo começamos a assistir a uma colaboração progressivamente mais estreita entre a escola e a empresa, entre o sistema educativo/formativo e o sistema económico ao nível das tradicionalmente chamadas “vias de ensino” e mesmo ao nível da escolaridade obrigatória.

O Livro Branco “Crescimento, Competitividade, Emprego. Os desafios e as pistas para entrar no século XXI” refere essa problemática e a importância destas dinâmicas. Nos aspectos positivos que hoje existem nos sistemas de educação e formação nos diferentes Estados membros da União Europeia, o Livro Branco evidencia precisamente o facto de se verificarem *“modificações de atitudes traduzindo-se numa aproximação (não sem riscos, por vezes) dos sistemas educativos e do mundo da empresa. Os representantes dos primeiros testemunhando uma preocupação crescente em organizar formações que preparem os jovens para a sua integração no mercado de trabalho; os responsáveis do segundo atribuindo uma importância, com o desenvolvimento das novas formas de organização e de descentralização de responsabilidades, à educação geral ao lado das competências profissionais”*.

O Livro Branco aponta igualmente para o facto de um aspecto central nas reformas das políticas e dos sistemas de educação/formação dever ser *“o desenvolvimento de verdadeiras políticas de formação associando os poderes públicos, as empresas e os parceiros sociais”*.

Estruturámos o trabalho em duas partes:

Na **primeira** debruçámo-nos sobre a **participação dos parceiros sociais nas políticas de educação/formação ao nível Comunitário**. Procurámos evidenciar, num primeiro momento, as tendências que se têm vindo a desenhar na União Europeia, de reforço da contribuição dos parceiros sociais neste campo, designadamente:

- na definição das políticas de ensino técnico e profissional e formação profissional inicial;
- no desenvolvimento, ao nível sectorial, de programas de formação;
- na identificação de necessidades de formação ao nível regional;
- na oferta de formação ao nível local

Num segundo momento apresentamos as linhas gerais caracterizadores da situação em cada um dos Estados membros da União Europeia.

A **segunda**, centra-se na situação portuguesa. Depois de uma apreciação de natureza mais global (capítulo II) procedemos a uma análise mais detalhada do caso das escolas profissionais (capítulo III), pelas características e filosofia subjacentes a este modelo de formação que aponta para uma participação mais visível dos parceiros sociais, para depois nos determos numa abordagem do **partenariado escola-empresa na escolaridade obrigatória**¹ (capítulo IV). Nesta última, procurámos conhecer as políticas e legislações a favor dos partenariados escola-empresa; os objectivos das actividades de

¹ Não fizemos a análise desta problemática ao nível europeu. Dispomos, no entanto, dos estudos realizados nos restantes Estados-membros.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

partenariado; a colaboração existente entre as estruturas nacionais, regionais e locais bem como a situação actual dos partenariados.

**Parte 1. A PARTICIPAÇÃO DOS PARCEIROS SOCIAIS NAS
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO AO
NÍVEL COMUNITÁRIO**

CAPÍTULO I

A PARTICIPAÇÃO DOS PARCEIROS SOCIAIS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO AO NÍVEL COMUNITÁRIO

O desenvolvimento das políticas comunitárias de educação/formação profissional tem vindo a mobilizar progressivamente os parceiros sociais. Estes têm tido um papel, sobretudo *de natureza consultiva*, sobre as políticas de formação profissional.

O Comité Consultivo da Formação Profissional, com composição tripartida desde 1967, tem sido um lugar privilegiado de debate e de tomada de posição sobre a orientação e as acções da Comunidade. A sua implicação na concretização do Memorando foi bastante relevante.

Esta consulta alargou-se com a participação dos parceiros sociais, como observadores, nos Comités FORCE, PETRA e EUROTECNET, por exemplo.

Esta presença leva a que os Comités se transformem em espaços de debate e seja possível encontrarem-se metodologias participadas de gestão dos Programas Comunitários. Utilizando uma terminologia dominante na relação entre as políticas comunitárias e as políticas nacionais esta participação representa um “valor acrescentado”. A participação dos parceiros sociais tem igualmente facilitado a continuidade das acções ao nível nacional.

O desenvolvimento do diálogo social tem constituído um elemento decisivo de participação dos parceiros sociais nas políticas comunitárias.

A responsabilidade dos parceiros sociais e a sua implicação aos diferentes níveis, são um elemento importante na evolução dos dispositivos e das políticas nacionais.

Os parceiros sociais têm tido um papel progressivamente mais relevante numa concepção renovada das políticas de formação de jovens designadamente através da adopção de objectivos e de práticas como:

- o alargamento das competências de base;
- o principio de uma formação “polivalente”,

permitindo assim aos jovens acederem mais facilmente a formações contínuas ao longo da sua vida activa.

Os Parceiros sociais têm vindo igualmente a emergir enquanto **operadores** da formação profissional.

1.1. Reforço do papel e da contribuição dos parceiros sociais

A maioria dos Estados membros tem seguido estratégias muito semelhantes, com contornos diferenciados, para estabelecer elementos de ligação mais fortes entre a formação inicial dos jovens e as necessidades (em sentido amplo) do mercado de trabalho: diminuir o fosso ainda existente entre os sistemas de educação/formação e os parceiros sociais.

Os parceiros sociais têm vindo assim a desempenhar um papel cada vez mais importante no desenvolvimento das políticas de educação/formação: na sua concepção, organização, gestão e avaliação.

Partilham assim com as autoridades nacionais ou regionais uma parte crescente de responsabilidades aos diferentes níveis, nomeadamente na:

- concertação sobre as políticas de ensino técnico-profissional e formação profissional inicial através da sua participação em estruturas consultivas nacionais e regionais;
- elaboração de perfis profissionais ao nível sectorial: identificação de novas necessidades e transposição para os referenciais de formação (DK, E, F, NL, UK);
- programação da oferta de formação ao nível regional, no quadro de processos de descentralização (DK, GR, F, I, NL, UK);
- oferta de formação ao nível local: segundo os países, as empresas têm uma tradição mais ou menos longa de apoiar a formação nomeadamente através dos sistemas de aprendizagem.

Os poderes públicos e os parceiros sociais têm assinado progressivamente mais acordos, nomeadamente para a realização de estágios em empresa para as formações que se desenvolvem sobretudo em meio escolar (B, E, I, NL).

Observa-se igualmente uma participação crescente dos parceiros sociais nas fases terminais da escolaridade obrigatória particularmente no desenvolvimento de projectos e de programas de orientação escolar e profissional.

Nos últimos dez anos, os parceiros sociais têm vindo a ter um papel progressivamente mais relevante no desenvolvimento de políticas de formação profissional inicial. Existem, no entanto, diferenças significativas de Estado membro para Estado membro. Em países como a Alemanha ou a Dinamarca, onde os sistemas de aprendizagem

são a forma dominante de formação profissional inicial, os parceiros sociais são, por definição, os actores principais. Em países onde a formação em meio escolar é o modelo mais importante (B, F, I, L, NL), o Estado tem sido sempre o actor principal. É sobretudo neste segundo grupo de países que se têm vindo a realizar reformas que levam a uma implicação mais relevante dos parceiros sociais, com vista a promover uma interacção mais efectiva entre o sistema educativo/formativo e o sistema económico e social.

Os parceiros sociais partilham hoje, como já referimos, toda uma série de responsabilidades com as administrações nacionais e regionais de educação e/ou formação, que passaremos a expor, nomeadamente no que se refere:

- à definição das políticas de ensino técnico-profissional e formação profissional inicial;
- ao desenvolvimento ao nível sectorial de programas de formação;
- à identificação de necessidades de formação ao nível regional;
- à oferta de formação ao nível local

Os parceiros sociais e a definição das políticas de ensino técnico-profissional e de formação profissional inicial

Em todos os Estados membros, os parceiros sociais participam actualmente nas diferentes instâncias de consulta onde os poderes públicos definem as orientações e as iniciativas no que diz respeito às políticas de formação. Esta forma de “diálogo social” conduz frequentemente a acordos nacionais e/ou sectoriais, que orientam as iniciativas dos parceiros aos diferentes níveis. Este tipo de consultas e

de cooperações tripartidas tem-se vindo igualmente a desenvolver aos níveis regional e local.

Na **Bélgica**, o “Conselho Flamengo da Educação”, criado em 1991 com constituição tripartida, reuniu todos os actores implicados em contextos de educação/formação com o objectivo de identificar necessidades de formação. Na Comunidade francesa da Bélgica, as autoridades educativas e os parceiros sociais procederam à assinatura oficial da “Carta da Aprendizagem”, em Março de 1993, mostrando assim a valorização que atribuem a uma cooperação e concertação estreitas entre as escolas e as empresas.

Na **Dinamarca** e nos **Países Baixos**, as reformas recentes suscitaram uma participação mais activa dos parceiros sociais na gestão da formação profissional.

Na **Alemanha**, os parceiros sociais são consultados e directamente implicados de forma estruturada, a todos os níveis, no que diz respeito ao processo decisional, à organização, ao estabelecimento dos conteúdos, ao financiamento, etc., da formação profissional inicial.

Na **Grécia**, a nova Organização do Ensino e Formação Profissional Inicial (OEEK), criada pela lei de 1992, integra no seu conselho de administração representantes de vários ministérios e dos parceiros sociais. Esta Organização é responsável pela concepção e realização da política de formação, pela planificação e a coordenação da oferta de formação, assim como pela cooperação com organismos nacionais e internacionais ².

² Esta organização, bem como os novos institutos de formação criados no contexto da nova reforma, foram inspirados no modelo do GETAP e das Escolas Profissionais, respectivamente. Para esse efeito verificou-se uma cooperação estreita entre o GETAP e os responsáveis gregos.

Em **França**, os parceiros sociais participam na definição das qualificações e dos diplomas nas *Comissions professionnelles consultatives* bem como no *Comité inter-professionnel consultatif*. São igualmente membros do *Haut Comité de l'Éducation et de l'Économie* e de todos os fundos de gestão da formação profissional relevantes existentes no Ministério do Trabalho.

Em **Espanha**, o Governo aprovou um Plano nacional de formação profissional, que tinha sido proposto pelo Conselho geral da formação profissional e pelos parceiros sociais. Este plano apela a uma cooperação entre todos os actores que intervêm no contexto da formação profissional inicial de jovens, dita *formacion reglada*, bem como na formação de desempregados e na formação contínua de trabalhadores, dita *formacion ocupacional*.

Na **Irlanda**, a “Confederação irlandesa das empresas e dos empregadores” (IBEC) na sua declaração estratégica de 1992, sublinha a importância de todos os jovens terem a possibilidade de seguir um programa estruturado de formação que seja organizado e acompanhado pelo sector privado e que conduza a um certificado de formação reconhecido aos níveis nacional e internacional.

Em **Itália**, está em criação um conselho nacional tripartido para a formação profissional inicial, que terá como objectivo principal acentuar a coerência, a todos os níveis, da oferta de formação profissional inicial.

Nos **Países Baixos**, os parceiros sociais integram todos os comités que intervêm no desenvolvimento das políticas de ensino geral e técnico e de formação profissional.

Os parceiros sociais e o desenvolvimento, ao nível sectorial, de programas de formação

O segundo domínio no qual os parceiros sociais têm um papel progressivamente mais relevante é no desenvolvimento de programas de formação. Num número crescente de Estados membros, os parceiros sociais têm a responsabilidade mais significativa na definição dos perfis profissionais e das qualificações, isto é, na descrição das competências, dos conhecimentos e dos comportamentos necessários ao exercício de uma profissão. Os parceiros sociais têm igualmente um papel importante na realização de programas de formação, enquanto organizadores.

A definição das necessidades de qualificações e a sua transposição em perfis profissionais efectua-se através de organizações sectoriais (sectores de actividade). No **Reino Unido** e nos **Países Baixos**, através de agências profissionais sectoriais que trabalham para os sistemas de aprendizagem e para o sistema de formação escolar. No **Luxemburgo** com os “Comités das *Chambre de Commerce*” e das “*Chambres de Métiers*”. Em **França** sob a coordenação da *Commission Nationale Education Professions*. Em **Espanha** por grupos de trabalho no Ministério da Educação nos quais participam os parceiros sociais, especialistas sectoriais e as instituições da administração com responsabilidades nas políticas de educação/formação. Na **Dinamarca**, as instâncias paritárias têm a responsabilidade de actualizar os conteúdos das formações técnicas, de fixar os níveis esperados para os exames de fim de estudos e proceder às suas avaliações.

No que se refere à organização da oferta e à actualização das qualificações profissionais, as discussões com os parceiros sociais situam-se em torno do seu papel na transmissão/aquisição destas qualificações e sobre a sua contribuição no processo da formação profissional inicial. Em alguns países têm sido assinados acordos ou

convenções sectoriais com este objectivo. Em **Itália**, por exemplo, foram concluídos novos “acordos de parceria” entre os Ministérios da Educação e do Emprego, mas igualmente com as regiões e as associações profissionais da indústria e do comércio. Estes acordos regem, entre outras áreas, a oferta de estágios em empresa para os alunos do ensino técnico e profissional.

Os parceiros sociais e a identificação de necessidades de formação

Os Estados membros têm vindo a descentralizar, para o nível regional, responsabilidades no que se refere à identificação de necessidades de formação e programação da oferta de formação profissional. Uma das estratégias de acompanhamento neste contexto é a emergência de organizações tripartidas ao nível regional, encarregadas de organizar e desenvolver uma política de formação profissional inicial.

Os Conselhos de Formação e de Empresa (TEC em **Inglaterra** e no País de Gales, LEC na Escócia) são um exemplo dessa tendência de transferência de competências e de responsabilidades em matéria de gestão e de oferta de formação orientada para as necessidades geográficas. Implantados ao nível local, estes conselhos estão dirigidos para os empregadores e orientam-se por uma cooperação estreita entre o mundo da educação, da formação e do trabalho.

Observam-se tendências semelhantes na **Dinamarca**, em **França**, na **Grécia**, nos **Países Baixos** e na **Itália**. Em todos estes países têm vindo a ser criadas estruturas regionais com competências em matéria de identificação de necessidades de formação e programação da oferta da formação inicial, nas quais os parceiros sociais têm um papel importante a desempenhar.

Na **Grécia**, a nova lei da formação profissional, que introduziu a criação dos novos institutos de formação ³, que já referimos, abre a possibilidade às organizações dos parceiros sociais (conjunta ou individualmente) de criarem, sujeitos a controlo público, institutos de formação profissional.

Os parceiros sociais e a oferta de formação ao nível local/regional

A oferta de formação profissional inicial tem-se progressivamente tornado uma realização conjunta de organismos de formação e de empresas, pequenas ou grandes. Na quase totalidade dos Estados membros, as empresas apoiam cada vez mais a formação profissional em contexto escolar oferecendo, por exemplo, lugares de estágios em empresa para alunos e professores/formadores; facultando igualmente a possibilidade de um profissional poder realizar módulos de formação ou apoiar projectos escolares em matéria de orientação escolar e profissional; proporcionando visitas de estudo; disponibilizando equipamento; apoiando financeiramente a formação profissional inicial; oferecendo contratos de trabalho facilitadores da inserção na vida activa dos jovens saídos dos sistemas de educação/formação. Diversos estudos já realizados ao nível europeu, evidenciam uma participação de quase todas as grandes empresas europeias numa ou várias iniciativas deste tipo.

³ Com características semelhantes às das Escolas Profissionais em Portugal.

Em síntese

Os Estados membros da União Europeia têm vindo a adoptar soluções largamente similares para melhorar uma cooperação necessária entre os sistemas de educação/formação e o mercado de trabalho, integrando os desafios gerados pela evolução designadamente tecnológica e do mercado de trabalho no desenvolvimento das políticas e dos projectos de formação profissional inicial. A principal solução aponta claramente para uma maior participação dos parceiros sociais.

Assegurar uma maior capacidade de resposta da educação/formação profissional inicial às necessidades do mercado de trabalho a curto, médio e longo prazo, e, simultaneamente, ter capacidade de inovação e de indução de novos perfis e de novas competências, parece ser o objectivo principal desta mudança no “equilíbrio de poderes” entre o Estado e os Parceiros Sociais. Estes processos prosseguem e novas mudanças se anunciam na repartição de competências e de tarefas entre os poderes públicos e os parceiros sociais. Estes desenvolvimentos vão provavelmente acentuar o **debate sobre o financiamento da formação profissional**. Em alguns Estados membros, como os Países Baixos e o Reino Unido, os ministérios competentes desejariam ver uma influência crescente dos parceiros sociais na concepção e organização da formação profissional inicial traduzindo-se numa maior participação da sua parte nos esforços de financiamento que se têm vindo a fazer. Um desafio ao qual os parceiros sociais ainda não responderam positivamente.

1.2. A situação nos Estados membros da União Europeia: papel e contribuição dos parceiros sociais. Um breve resumo

Bélgica francófona

A crise económica e a evolução do mercado de trabalho têm levado a uma colaboração mais estreita entre as autoridades competentes e os parceiros sociais no que diz respeito à formação inicial de jovens, nomeadamente:

- pela elaboração de programas de estudo, o que tem permitido uma melhoria da qualidade da oferta de formação;
- pela melhoria da formação contínua de professores das vias técnicas, tecnológicas e profissionais;
- por uma participação conjunta na orientação escolar e profissional de jovens;
- por uma revalorização do ensino técnico e profissional.

O objectivo da valorização das vias técnico-profissionais passa pela realização de acções comuns com as empresas, designadamente campanhas de informação (exemplos: colaboração FABRIMETAL/Região da Valónia, apresentando aos jovens os diferentes itinerários de formação técnica; Bâti-Défi, uma iniciativa do “Fundo de Formação Profissional da Construção” que tinha como destinatários os jovens no *1er degré de l'enseignement secondaire* - ao nível do terceiro ciclo do básico).

Bélgica neerlandófona

A crise económica e a evolução do mercado do trabalho têm suscitado uma vontade de aproximação e de colaboração cada vez mais estreita

entre as autoridades competentes e os parceiros sociais no que diz respeito à formação de jovens. Os parceiros sociais estão presentes numa diversidade de instâncias e têm, no mínimo, um papel de natureza consultivo:

- O “Conselho Flamengo da Educação” implica a participação dos parceiros sociais e produz pareceres sobre os objectivos esperados em matéria de ensino técnico e formação profissional. A participação dos parceiros sociais orienta-se sobretudo para a definição dos perfis de emprego e de formação.
- Os “Estados Gerais do Ensino Secundário Técnico”, que agrupam os representantes da Educação, dos parceiros sociais e dos poderes públicos, anunciaram uma reorganização das escolas técnicas que se caracteriza por um reagrupamento de cursos segundo as disciplinas e o tipo de formação.

Os parceiros sociais vão criar um Centro Flamengo de coordenação destinado a fornecer as informações necessárias sobre o mercado de trabalho. Propuseram uma maior colaboração com as escolas do ensino técnico (introdução nos programas de disciplinas tecnológicas, realização de estágios para alunos e professores, realização de campanhas de informação e programas de co-financiamento de equipamento técnico).

Dinamarca

Historicamente, os parceiros sociais estiveram sempre ligados estreitamente à definição e à organização das políticas de formação. A sua posição foi reforçada com a reforma de 1989, tanto no plano nacional como no plano local. Ao nível nacional, o “Conselho do

Ensino Profissional e da Formação” (conselho composto maioritariamente por parceiros sociais) apoia o Ministério da Educação na definição da política de formação. Os “Conselhos Profissionais” (Comités paritários por sectores de actividade) têm um papel central no que se refere à definição dos referenciais de formação e são responsáveis pela realização da parte prática dos programas, da definição dos conteúdos dos exames e da validação da formação. Têm igualmente uma influência significativa na componente teórica das formações.

Ao nível local, os “Comités de Educação e Formação”, igualmente paritários, desenvolvem actividades de consulta junto dos estabelecimentos de ensino profissional e apoiam a cooperação entre a escola e o mercado de trabalho, no sentido de ajustar sistematicamente a formação à evolução tecnológica, económica e social.

Alemanha

Os parceiros sociais são consultados e directamente implicados de forma estruturada, e a todos os níveis, nos processos decisórios, na organização, nos conteúdos, no financiamento, etc., da formação profissional inicial. Não existe, pelo menos neste momento, uma interrogação de fundo sobre a forma e a modalidade de participação dos parceiros sociais. Isto não significa que não haja divergências de pontos de vista entre as organizações patronais e as organizações sindicais, e entre estas e as autoridades públicas, sobre uma diversidade de aspectos, nomeadamente, sobre o financiamento e os direitos (direito de acesso, de remuneração e outros) ligados às qualificações, ou à possibilidade de existência de vias diversificadas de qualificação.

Grécia

O novo sistema nacional de formação profissional tem como objectivos centrais a modernização da estrutura e da oferta de formação e oferecer aos empregadores uma mão de obra qualificada segundo as exigências do mercado de trabalho. A participação dos parceiros sociais no sistema nacional de formação profissional torna-se, portanto, primordial. A reforma de 1992 assegura uma participação dos parceiros sociais a diferentes níveis, contribuindo assim para dar ao sistema uma maior eficácia e flexibilidade:

- no processo decisional sobre a organização das políticas de formação profissional aos níveis nacional, regional e local: o Conselho de Administração do OEEK tem uma composição tripartida com a participação da administração, dos representantes dos sindicatos e das organizações patronais, ao nível nacional. As estruturas regionais e locais daquele organismo seguem também este modelo, assegurando a representação dos parceiros sociais pelas organizações regionais e locais;
- na oferta de formação profissional: segundo a nova lei, os parceiros sociais (em conjunto ou individualmente) têm a possibilidade de criar, com o apoio e acompanhamento dos poderes públicos, institutos de formação profissional.

Para além disso, as organizações nacionais de trabalhadores e de empregadores estabeleceram, cada uma delas, Institutos de Investigação no domínio do emprego e da formação profissional. As actividades destes Institutos de Investigação têm contribuído de forma significativa para apoiar o debate e estimular as reformas neste domínio.

Espanha

A reforma recente tornou possível um papel mais activo dos parceiros sociais na formação profissional inicial pela introdução de um sistema obrigatório de aprendizagem no novo sistema. Os parceiros sociais estão implicados no processo de articulação das qualificações profissionais com as necessidades actuais do mercado de trabalho e na definição dos perfis profissionais. A sua participação opera-se através:

- do “Conselho Geral da Formação Profissional”, que produz pareceres sobre as políticas e as medidas de formação profissional inicial;
- das “Câmaras de Comércio”, com a introdução do sistema de aprendizagem nas empresas;
- da participação das associações patronais na formação contínua dos professores e formadores.

França

Os parceiros sociais têm um papel importante no desenvolvimento das relações escola-empresa contribuindo para a mudança de mentalidades, necessária ao desenvolvimento das diferentes formas de formação em alternância. A sua participação no *Haut Comité Education Economie* é um dos vectores desta acção.

Os parceiros sociais estão estruturalmente associados, ao nível nacional, na definição das qualificações e dos diplomas (*Commissions Professionnelles Consultatives, Comité Interprofessionnel Consultatif*). Participam na gestão de fundos consideráveis da formação profissional, designadamente da formação em alternância.

Ao nível regional, os parceiros sociais participam nos conselhos económicos e sociais regionais e podem promover acções importantes de formação profissional. A “Lei Quinquenal” e o projecto de lei em preparação tornam mais relevantes o papel e as posições dos parceiros sociais. Eles estarão particularmente implicados no “*capital temps formation*”. Esta fórmula resulta, por outro lado, do acordo interprofissional concluído entre os parceiros sociais em 5 de Julho de 1994.

Irlanda

Ao nível nacional, os parceiros sociais estão representados nas discussões sobre a formação inicial pela Confederação Irlandesa dos Empregadores (IBEC) e pelo Congresso Irlandês dos Sindicatos (ICTU). Com a importância crescente da formação inicial no contexto escolar, os sindicatos de professores participam cada vez mais na formulação das orientações pedagógicas.

As principais prioridades do IBEC são: o aumento do papel das PME, a oferta de uma formação de qualidade a todos os jovens que o desejem, a adopção de um certificado “técnico” de fim de estudos (*technical leaving certificate*) e a integração dos diferentes organismos de certificação da educação e da formação num único organismo ao nível nacional (*National Education and Training Certification Board*).

O ICTU está representado no Conselho de Administração do FAS e nos Comitês de formação (*Industrial Training Commitees*) dos diferentes sectores de actividade. Os sindicatos apoiaram fortemente a reforma do sistema de aprendizagem e propõem a adopção de acordos com os empregadores sobre a formação em empresas (*Joint training initiatives*).

Itália

Foram concluídos diversos acordos entre os organismos da administração responsáveis pela formação e as instituições nacionais e regionais de trabalhadores e de empregadores, o que conduziu a uma corresponsabilização dos parceiros sociais nos seguintes domínios:

- ao nível nacional: na definição das prioridades em educação e formação. No acordo entre o Governo e os parceiros sociais em 1993, foi adoptado como orientação melhorar a coordenação entre todos os actores implicados pela formação e o emprego, reformar o financiamento da formação profissional e atribuir mais meios à formação de formadores;
- ao nível regional: na identificação de necessidades de formação. O acordo entre as regiões e os parceiros sociais, de 1992, conduziu à criação de organismos conjuntos ao nível regional e local visando identificar as novas necessidades em qualificações e contribuir para a organização das respostas necessárias;
- ao nível local: no apoio à realização de reformas da formação inicial. O actual sucesso das inovações actuais no ensino técnico e profissional passa pela colaboração dos parceiros sociais não apenas no que diz respeito à realização de estágios em empresa, mas também em formas diversas de cooperação educação/economia.

Estes desenvolvimentos conduziram à criação de um “Conselho Nacional da Formação Profissional”, cuja tarefa principal é assegurar uma maior coerência na oferta de formação e na estrutura de todas as

qualificações profissionais, nomeadamente as qualificações adquiridas no contexto da formação contínua.

Luxemburgo

A cooperação dos parceiros sociais com o conjunto dos actores do mundo económico tem raízes históricas profundas, nas políticas de formação profissional. Os parceiros sociais, nomeadamente as “Câmaras de Comércio e Indústria” e as “Câmaras das Profissões” participam em Comitês nacionais responsáveis pela definição, pela organização, pela gestão e pela avaliação das formações técnicas e profissionais.

Países Baixos

Nos últimos anos, o Ministério da Educação reforçou o papel dos parceiros sociais aos diferentes níveis.

Ao nível nacional, os parceiros sociais integram os comités consultivos sobre o ensino e a formação bem como os organismos sectoriais responsáveis pela definição dos perfis profissionais.

Ao nível regional, integram os comités regionais de emprego recentemente criados, que são obrigados a trabalhar em estreita cooperação com os centros regionais de formação e os centros regionais de orientação.

Ao nível local, a sua participação orienta-se na organização e oferta de estágios em empresa e no desenvolvimento do sistema de aprendizagem.

Na sequência de diferentes acordos com os poderes públicos, os parceiros sociais estão implicados na implementação de objectivos políticos como: (i) assegurar, no mínimo, uma qualificação inicial a todos os jovens; (ii) “dualização” de todos os tipos/níveis de ensino profissional; (iii) criação de instituições de formação oferecendo uma escolha alargada de níveis e de vias de formação; (iv) reorganizar a orientação profissional; (v) introduzir e valorizar uma dimensão transnacional na formação inicial. A questão do financiamento, pelas empresas, da “dualização” prevista continua a ser um problema.

Reino Unido

O papel dos parceiros sociais, mas sobretudo dos empregadores, tem sido reforçado na concepção, na programação e na realização da formação profissional inicial. Foi a “Confederação das Empresas Britânicas” (CBI) que definiu inicialmente os objectivos, designadamente de natureza quantitativa, no que se refere à formação profissional inicial neste país: (i) garantir que 80% dos jovens atinge o nível 2 de qualificação profissional em 1997 (ou o seu equivalente pelo ensino geral) e que 50% dos jovens de 19 anos atinge o nível 3 (ou equivalente) até ao ano 2000. Estes objectivos são retomados pelo Governo.

**Parte 2. A PARTICIPAÇÃO DOS PARCEIROS SOCIAIS NAS
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO AO
NÍVEL COMUNITÁRIO
– A Situação Portuguesa**

CAPÍTULO II

A PARTICIPAÇÃO DOS ACTORES NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

A educação/formação profissional como novo espaço de participação dos parceiros sociais

A democratização da sociedade portuguesa conduziu à emergência da responsabilização de novos actores e à institucionalização de espaços de negociação e de decisão organizados na base do tripartismo. É o caso do Comité Económico e Social - para as políticas económicas e sociais. É igualmente o caso, no campo da educação e da formação, citando as mais significativas, de estruturas como ⁴:

- o **Conselho Nacional de Educação**, com uma composição diversificada e aberta e com competências que o colocam, enquanto órgão consultivo, num papel não só de resposta (não se limita a emitir pareceres solicitados designadamente pelos membros do Governo), mas também de iniciativa, competindo-lhe, como é reconhecido pelo texto do Decreto-Lei que o cria: “por iniciativa própria ou em resposta a solicitações que lhe sejam remetidas por outras entidades, emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões educativas”;

⁴ Existem igualmente grupos de constituição tripartida, menos estruturados - criados por curtos períodos de tempo, com uma tarefa específica, ou grupos com um domínio de competência mais delimitado, como é o caso do grupo consultivo para o programa PETRA.

- o **Conselho Consultivo para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional**⁵, no GETAP, que articula a sua acção com estruturas participativas do MESS ⁶ e do Conselho Nacional de Educação, “com objectivos consensuais relativamente às políticas de educação tecnológica, artística e profissional” (Art.º 8º, 4, do Decreto-Lei de criação do GETAP);
- a **Comissão Nacional de Aprendizagem**, igualmente de constituição tripartida e que é responsável pelo desenvolvimento do sistema de aprendizagem;
- o **Conselho de Administração do Instituto de Emprego e Formação Profissional**, também de constituição tripartida e com competências na definição das políticas de formação profissional (para além de aprovar o orçamento do IEFP).

Assiste-se assim a uma procura de participação de diferentes actores na definição de políticas sectoriais. No campo da educação esta tendência tem-se manifestado facilitadora de uma cooperação mais visível entre o sistema educativo e os sistema económico e social, abrindo caminho a novos modelos educativos.

Ou seja, os parceiros sociais, num sentido lato ⁷, têm vindo a eleger como espaço seu de intervenção o campo da educação e da formação,

⁵ A reestruturação do Ministério da Educação e o desaparecimento do GETAP da estrutura administrativa do Ministério da Educação, conduziram ao desaparecimento desta estrutura, não tendo sido criada qualquer outra em sua substituição.

⁶ É o caso da Comissão Nacional de Aprendizagem e do Conselho de Administração do IEFP.

⁷ O conceito de “Parceiro Social”, não sendo objecto de uma definição legal específica, está estabelecido, normalmente, para cada uma das estruturas legais de representação nos respectivos diplomas que as criam, através da identificação

evidenciando a importância estratégica da formação na modernização e no desenvolvimento.

Para o desenvolvimento deste capítulo analisaremos os textos legais que nos parecem mais significativos para esta abordagem. Escolhemos assim os textos que mais poderão evidenciar a participação dos actores não tradicionais ao sistema formal de ensino: a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) - órgão de representação por excelência; e os documentos que instituíram as duas vias de natureza tecnológica/profissional no ensino secundário: o Ensino Técnico-Profissional, hoje Cursos Tecnológicos, e as Escolas Profissionais. Explicitando, cronologicamente:

- O Despacho n.º 194-A/83, que cria a experiência pedagógica do Ensino Técnico-Profissional;
- O Despacho n.º 88/ME/83, que estabelece a constituição e as competências das Comissões Regionais para o Ensino Técnico-Profissional;
- A Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)
- A Lei n.º 31/87 de 9 de Julho, que altera o Decreto-Lei n.º 125/82 de 22 de Abril, referente ao Conselho Nacional de Educação (CNE);
- O Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de Janeiro que institui as Escolas Profissionais, revisto pelo Decreto-Lei n.º 70/93.

nominal ou das bases de designação. A aplicação mais frequente do conceito de parceiro social refere-se a ser membro do Conselho Permanente de Concertação Social. Neste caso, o conceito de parceiro social (actor social) deve ser entendido numa perspectiva mais alargada, menos formalizada, não pressupondo obviamente, a verificação de condições para a aquisição do estatuto de Parceiro Social.

Esta análise, numa primeira fase centra-se no conteúdo, com vista a recolher os elementos informativos referentes **à participação dos actores e às relações entre o sistema educativo e os sistemas económico e social;**

Embora consciente de que a prática nem sempre corresponde aos objectivos definidos pelos textos legais, a nossa análise limita-se, porém, neste momento, ao conteúdo manifesto desses textos que traduzem a intencionalidade expressa dos legisladores e os resultados da negociação a que esses textos foram sujeitos.

A CRIAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL

A recriação de uma via autónoma, ao nível do ensino secundário surge em 1983. O Despacho Normativo n.º 194-A/83 vem criar uma via autónoma de ensino profissional, ao nível do ensino secundário. Trata-se, como começa por referir o preâmbulo do referido Despacho Normativo, da “institucionalização de uma estrutura de ensino profissional no ensino secundário, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico que permita a *satisfação das necessidades do país em mão-de-obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens*”⁸.

⁸ De salientar que, neste período, as taxas de desemprego juvenil eram bastante elevadas. Corresponde ainda a uma fase de crise económica. Portugal não tinha acesso aos fundos comunitários para a formação profissional, o que só veio a acontecer após a adesão à Comunidade Europeia (não estamos aqui a considerar as chamadas ajudas de pré-adesão que tiveram outros destinos), depois de 1986. Esta situação veio a alterar significativamente a situação de emprego dos jovens, mais modificada pelo alargamento da oferta de formação do que pela absorção pelo sistema de emprego.

A participação dos actores: As comissões regionais para o Ensino Técnico-Profissional

A criação do ensino técnico-profissional traz alguma inovação, embora limitada, nesta matéria.

Tendo em vista a realização da experiência pedagógica do ensino técnico-profissional, são criadas, como órgãos de apoio ao ME, as Comissões Regionais para o Ensino Técnico-Profissional ⁹ (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve), com características interdepartamentais - Educação, Trabalho, Plano. Trata-se de uma abertura apenas limitada a outros departamentos da administração. Não se pode considerar que exista ainda uma manifestação de vontade do legislador que leve à participação de outros actores sociais, de parceiros sociais, fora da administração.

As Comissões Regionais têm uma responsabilidade directa na elaboração da rede dos cursos ¹⁰ procurando adequá-la às perspectivas de desenvolvimento regional: “na criação de novos cursos e da manutenção dos existentes, pelo estudo das carências de formação destes níveis nas diferentes áreas ocupacionais, no âmbito geográfico da sua acção” bem como na “adequação dos planos de estudo do respectivo mercado de trabalho”.

⁹ As Comissões Regionais para o Ensino Técnico-Profissional, já estabelecidas pelo Despacho Normativo que cria a experiência pedagógica do Ensino Técnico-Profissional, são criadas pelo Despacho n.º 88/ME/83 que define a sua constituição, sendo as suas atribuições e competências definidas pelo Despacho n.º 134/ME/83. Serão posteriormente extintas, após a criação do GETAP, através do Despacho n.º 15/89 do Ministro da Educação.

¹⁰ Exceptua-se a rede do primeiro ano (1983/1984), que foi fixada no próprio despacho normativo que criou a experiência pedagógica.

Este seu poder, associado às competências que lhe serão atribuídas de “apoio, acompanhamento e avaliação da experiência pedagógica” leva-nos a crer no papel que estas comissões tiveram de correcção/adequação da experiência pedagógica com a introdução de factores correctivos de natureza regional.

O seu “objectivo prioritário é participar na planificação do ensino técnico-profissional, lançá-lo e acompanhá-lo e compartilhar na sua avaliação, em colaboração com entidades responsáveis propondo, em consequência, as medidas adequadas para o bom funcionamento do ensino”.

Cabe a estas Comissões Regionais “assegurar a ligação com as empresas e serviços da região, por forma a garantir a adequação dos cursos técnico-profissionais às necessidades da região e a cooperação das empresas na realização dos mesmos cursos e dos respectivos estágios”.

A abertura do sistema educativo, nos órgãos de organização e gestão deste modelo educativo, faz-se, como já se disse, a interlocutores de outros ministérios - CCR, MESS. Não se nota uma abertura a outros actores exteriores à Administração. No entanto estas comissões funcionarão como interface, cabendo-lhes: “a definição, em colaboração com as escolas, autarquias e parceiros sociais e em face das necessidades e expectativas em termos de formação profissional, de modalidades de formação tecnológica com participação de empresas locais...”.

Confirmam a orientação já definida com a criação desta fileira de ensino, como resposta às necessidades do sistema económico, planificando o desenvolvimento da rede a partir do “levantamento, em termos prospectivos, das necessidades de mão-de-obra qualificada nas diversas zonas da região por inventariação dos sectores potencialmente mais significativos quanto ao volume de emprego e

respectivas necessidades de formação profissional”. Trata-se, como se pode ver, de “identificação de necessidades” mais quantitativas do que qualitativas, na medida em que apenas se obriga à identificação dos sectores de desenvolvimento e não à identificação dos perfis, isto é, à identificação de uma estrutura qualitativa dos empregos.

Esta experiência pedagógica parece colocar o sistema educativo numa perspectiva de resposta às necessidades do sistema económico. No entanto, em alguns casos, foi possível gerar dinâmicas que ultrapassaram a “abertura limitada” criada pela organização legal.

No contexto da reforma recente do sistema educativo, os Cursos Tecnológicos são os herdeiros do Ensino técnico-profissional. Com uma configuração curricular diferente, não se verificam alterações substanciais relativamente à participação dos parceiros sociais que caracterizava o ETP.

A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

A LBSE surge, resultante de diferentes projectos dos diferentes partidos e de sucessivos governos, na sequência de debate público que deveria reflectir paradigmas sociais e leituras sociológicas diferentes, em Outubro de 86 (Lei nº46/86 de 14 de Outubro).

Também no que se refere à LBSE, apenas analisaremos a participação dos actores e as relações entre o sistema educativo e o sistema económico, de acordo com a metodologia. Por uma questão de economia de texto começaremos pela segunda.

Relação entre o sistema educativo e o sistema económico

Nos princípios organizadores desta lei, quando se refere a **Escolaridade de Segunda Oportunidade** (Art.º 3º, i)), aponta-se como preocupação subjacente a procura do sistema, por parte de trabalhadores, por “razões de natureza profissional ou de promoção cultural devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos.”

No domínio da **Formação Profissional**, aponta para que a “organização da formação profissional (que) se adequa às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si, com vista à obtenção de **níveis profissionais sucessivamente mais elevados**” (Art.º 19º).

A lei pressupõe, portanto, uma correspondência entre o acréscimo de formação (creditado nos percursos individuais de formação) e a progressão profissional numa relação que se supõe estreita entre a formação e o emprego.

No **Desenvolvimento Curricular** para além do ensino profissional, abre a hipótese de os planos curriculares, tendo uma estrutura de âmbito nacional, “poderem as suas componentes apresentar características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições sócio-económicas e pelas necessidades em pessoal qualificado” (Art.º 47º, 5).

É pouco clara, ou pouco explícita, a relação sistema educativo/sistema económico a partir da análise da LBSE, onde domina ainda uma visão talvez excessivamente “escolarizada”.

Em síntese, poderemos dizer que essa relação de “satisfação de necessidades” é mais explícita na escolaridade de 2ª oportunidade, na formação profissional e, no que diz respeito ao ensino secundário, possibilitando a sua “aproximação” a características sócio-económicas locais e regionais.

Para uma análise mais completa de toda a problemática teríamos de proceder a um estudo da “operacionalização” da LBSE e portanto do desenvolvimento da própria Reforma do Sistema Educativo. Não o fizemos para a sua globalidade, mas apenas no que concerne ao Ensino Profissional, em vias específicas, e dentro das limitações dos contextos já evidenciadas.

A participação dos actores

A LBSE introduz algumas inovações e explicita outras no que se refere à participação dos actores sociais no processo educativo ¹¹, que passaremos a analisar.

O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE)

O Conselho Nacional de Educação foi formalmente criado em 1982 (DL n.º 125/82 de 22 de Abril) embora só tenha efectivamente funcionado com a entrada em vigor da nova LBSE.

A LBSE vem dar-lhe folgo como espaço de concertação e de diálogo das “várias forças sociais, culturais e económicas na procura de

¹¹ Processo educativo aqui entendido como organização e estrutura do sistema educativo.

consensos alargados relativamente à política educativa em termos a regular pela lei” (Art.º 46º).

Seis meses depois é publicada a Lei que define as competências, composição, orgânica e funcionamento do CNE ¹².

A nova **composição da CNE** aponta claramente para uma participação mais alargada dos diferentes actores sociais.

O CNE integra quarenta e sete membros. Na sua primeira versão integrava dezassete elementos aos quais se juntavam os directores-gerais que o ME entendesse designar e um secretário sem direito a voto.

Passam a integrar o CNE representantes dos Grupos Parlamentares ¹³ (eleitos pela Assembleia da República), das Regiões Autónomas a designar pelas Assembleias Regionais respectivas (e pelas regiões administrativas quando existirem), da Associação Nacional de Municípios, dos estabelecimentos públicos de ensino não superior, das associações de trabalhadores-estudantes ¹⁴, das associações científicas, das pedagógicas e das culturais, do Conselho Nacional de Juventude, das organizações confessionais ¹⁵.

O Governo passa a designar sete elementos independentemente de exercerem ou não funções na Administração. Antes, a designação teria

¹² Lei nº 31/87 de 9 de Julho.

¹³ Existia antes um representante da Comissão de Educação da Assembleia da Republica.

¹⁴ Antes existiam apenas representantes das Associações de Estudantes sem explicitar as Associações de Trabalhadores-Estudantes

¹⁵ Passam a ser dois os representantes das confederações patronais e dois das sindicais, mas também o numero de elementos do CNE, com a nova composição, é superior ao dobro da anterior.

de incidir em “servidores do Estado”, um deles representando o MESS, para além dos directores-gerais do ME. Poderemos dizer que passa a ser menos tutelado.

O CNE pode ainda cooptar sete personalidades de reconhecido mérito científico e pedagógico, sem que tenham que ser funcionários da Administração. O Presidente passa a ser eleito pela AR (por maioria absoluta) deixando de ser designado em representação do Ministro da Educação.

Verifica-se, portanto, uma abertura formal ¹⁶ na constituição do Conselho. Criaram eventualmente a possibilidade de ele ser um órgão isento.

As **competências** do CNE são também aumentadas: no tipo e nos domínios de intervenção.

Quanto ao tipo: o Conselho deixa de responder apenas a “todas as questões que lhe sejam solicitadas pelo ME” - emitir pareceres, propostas e recomendações, bem como estudos ou informações - passando a competir-lhe “por **iniciativa própria** ou em resposta a solicitações que lhe sejam remetidas por **outras entidades** (e não só o ME) emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre **todas as questões educativas**”.

O Conselho dispõe de um Plano de Actividades o que aponta para uma estratégia que procura conciliar as duas modalidades de intervenção que lhe são propostas, procurando conjugar uma perspectiva política com uma perspectiva técnica. **Quanto ao domínio:** também na

¹⁶ Falamos em “abertura formal” na medida em que não tencionamos aprofundar, porque não cabe no domínio deste trabalho, se efectivamente o funcionamento do CNE reflecte a abertura que a nova lei procura contemplar.

explicitação do domínio de competências do CNE se verifica o alargamento da sua área de intervenção a questões como: democratização do sistema educativo, sucesso escolar e educativo, obrigatoriedade escolar, combate ao analfabetismo ¹⁷, educação básica de adultos e divulgação educativa, educação recorrente, ensino a distância, certificação de conhecimentos, gestão dos estabelecimentos de ensino, acesso ao ensino superior, carreira docente, ensino particular e cooperativo ¹⁸, formação profissional, orçamento anual para a educação e avaliação do sistema educativo. Compete-lhe particularmente acompanhar a aplicação e o desenvolvimento da LBSE.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

É no capítulo de Formação Profissional que a participação dos actores é mais explícita.

A política subsequente, como veremos mais adiante, vem confirmar os domínios do ensino e da formação profissional como aqueles onde a participação dos actores e a colaboração entre o sistema educativo e o sistema económico é mais visível. Salientamos, no entanto, que a referência da LBSE é feita apenas no que diz respeito à participação na “organização” da formação: “o **funcionamento** dos cursos e módulos pode ser **realizado** segundo normas institucionais diversas, designadamente (...) através da realização de protocolos com empresas e autarquias, apoios a instituições e iniciativas estatais e não estatais,

¹⁷ Antes estas competências eram exercidas pelo CNAEBA.

¹⁸ Com a extinção do Conselho para a Liberdade de Ensino.

dinamização de acções comunitárias e de serviços à comunidade e criação de instituições específicas¹⁹”.

A LBSE prevê a organização, ao nível do ensino secundário, ao lado dos “cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos” (CPOPE), os “Cursos predominantemente orientados para a vida activa” (CPOVA), garantindo a permeabilidade entre as duas vias. Prevê igualmente para os alunos que terminarem, com sucesso, estes últimos, para além do diploma certificando a formação, um certificado da “qualificação obtida para efeitos do exercício de actividades profissionais determinadas”. Prevê mesmo a criação de “estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica, tecnológica ou de índole artística”.

Os Cursos Tecnológicos organizam, especificamente, os objectivos do ensino secundário definidos no Art.º 9º: “favorecer a formação profissional dos jovens através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho.”

A LBSE é mais ousada, no que diz respeito ao **ensino profissional**, autonomizando, em artigo próprio, a formação profissional: objectivos, destinatários, estruturas, modalidades, certificações e recorrência e progressão no sistema de educação escolar, dos alunos que completem cursos de formação profissional²⁰.

A Assembleia da República, ao aprovar a LBSE, atribui ao Sistema Educativo competências nos domínios não só da formação e qualificação profissional, mas também de aperfeiçoamento e de

¹⁹ É na criação de instituições específicas que a participação dos actores virá a ser mais visível. Aqui não só na organização, mas também na concepção, como veremos mais adiante.

²⁰ Cfr. artigo 19º da LBSE.

reconversão profissional. Atribui, portanto, ao Sistema Educativo responsabilidades e competências no domínio da formação contínua, que ele não organiza de forma generalizada, e que ainda hoje pouco tem evoluído na criação de estruturas e/ou dispositivos que visem satisfazer esse objectivo ²¹.

As políticas de formação profissional vêm a ser objecto de regulamentação específica, mais tarde com a aprovação de dois Decretos-Lei que estabelecem a base jurídica da formação profissional no sistema de ensino e da formação profissional no mercado de trabalho.

A ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

Analizando a LBSE no sentido da participação dos actores no que se refere à Administração do Sistema Educativo, esta aponta para uma administração e gestão do sistema educativo sustentadas por princípios de democraticidade e de participação, descentralizado, com estruturas de âmbito nacional, regional e local que assegurem a participação dos diferentes actores - professores, alunos e famílias nas também “autarquias, entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e institucionais de carácter científico”

Idêntica preocupação existe ao nível de gestão do(s) estabelecimento(s) ²².

²¹ Cfr. relatórios, nesta matéria, produzidos no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

²² Haverá, no entanto, diversas modalidades de organizar essa participação. A modalidade de gestão dos estabelecimentos de ensino vem a ser aprovada no final de Fevereiro de 1991.

Em outros domínios, a LBSE aponta para uma participação de actores “exteriores” ao sistema de ensino, designadamente no que se refere ao ensino superior [“...prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (Art.º 11º, 2, f)]; à investigação científica [“Compete ao Estado incentivar a colaboração entre entidades públicas, privadas e cooperativas no sentido de fomentar o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da cultura, tendo particularmente em vista os interesses da colectividade” (Art.º 15º, 5)]; à educação extra-escolar [“Compete ao Estado... **apoiar** as iniciativas que, neste domínio, sejam da iniciativa das autarquias, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e confessionais e outras” (Art.º 23º, 5)]; à educação especial [“as iniciativas de educação especial podem pertencer ao poder central, regional ou local ou a outras entidades colectivas, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social” (Art.º 18º, 6)] e à educação pré-escolar [“A rede é constituída por instituições próprias de iniciativa... e de outras entidades designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social” (Art.º 5º, 5)].

A LBSE parece dar, portanto, maior importância a esta preocupação nestes domínios, onde tende a explicitar uma “colaboração” entre o sistema educativo e o sistema económico, social e cultural, valorizando a diversificação dos parceiros educativos.

A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

A participação dos actores

O processo de criação das Escolas Profissionais é inovador relativamente ao processo de criação de escolas no sistema formal de ensino: enquanto estas são criadas por decreto (...), aquelas são **criadas por contrato-programa** entre o Estado (representado pelo director do GETAP) e os promotores.

Podem ser promotores de EP “entidades públicas e privadas, designadamente autarquias, cooperativas, empresas, sindicatos, associações, fundações, instituições de solidariedade social, organismos especialmente vocacionados para esse fim dos Ministérios da Educação, do Emprego e da Segurança Social e outros, preferencialmente associados e segundo um regime de contrato-programa ou protocolo (estes asseguram a colaboração entre as diversas entidades envolvidas no projecto, sendo ou não promotoras)...”. Os contratos-programa e os protocolos “definem as responsabilidades das entidades intervenientes no que diz respeito às áreas e perfis de formação, recursos humanos e materiais, financiamento e gestão”.

Há portanto um espaço de participação visível dos actores sociais, não tradicionais em relação ao sistema formal de ensino, na **organização** destas escolas. Explicitando: **na criação da escola** - com a assinatura do contrato-programa -, **na definição do seu projecto educativo** - proposto pelos promotores, negociado com o Estado e definido no contrato-programa - e **no seu financiamento e gestão** - “o regime de financiamento deverá explicitar as responsabilidades no que se refere tanto a despesas de capital, designadamente instalações e equipamento, como despesas de funcionamento”.

Esta participação verifica-se igualmente na **concepção** da formação: o plano de estudos (que fixa também o sistema e os critérios de avaliação) é apresentado pelos promotores e negociado dentro do referencial de formação definido entretanto. Por outro lado, “os planos de estudo de cada escola são propostos anualmente...pelo seu órgão de direcção, devendo, após a respectiva aprovação constar de portaria conjunta...”

Relação sistema educativo/sistema económico

A criação das EP, tal como já se disse, insere-se no contexto da integração europeia e dos desafios do desenvolvimento económico e social numa estratégia de melhoria da qualificação dos recursos humanos. Em primeira análise surge como resposta a necessidades - “As EP numa perspectiva de inserção e resposta às necessidades de desenvolvimento regional e local...”

Apresentam-se, por outro lado, como uma modalidade de formação que abrange igualmente os trabalhadores que pretendam elevar o seu nível de escolaridade e de qualificação profissional, em regime pós-laboral.

Os planos de estudos incluem componentes de formação geral, de formação científica e de formação técnica e tecnológica, com um peso variável consoante os níveis de qualificação profissional a que dão acesso, privilegiando-se assim uma formação de espectro largo sobre uma formação específica de preparação para uma profissão.

Prevê-se igualmente a realização de estágios, durante a formação, embora a sua referência explícita só seja feita quando do articulado que fixa a possibilidade de os empresários que recebam os estagiários poderem usufruir de “compensação por perdas de produtividade”.

São vectores onde parece estar subjacente uma interacção sistema educativo/sistema económico, mas onde não é visível o sentido dominante da dependência relativa.

CONCLUSÕES

As reformas mais recentes, mais precisamente, os textos legais de suporte destas reformas, destacando-se as do ensino profissional - e eventualmente também na organização e gestão do sistema de ensino em geral -, apontam para formas mais visíveis de participação dos actores na decisão política na educação. “Participação” que no que se refere à criação da experiência pedagógica do ensino técnico-profissional, assume meramente um carácter consultivo e por iniciativa das próprias estruturas regionais criadas para o efeito (mais do que do peso que lhe é atribuído no diploma legal). No caso das EP regista-se um maior nível de participação uma vez que os actores intervieram na concepção do modelo educativo e na concepção e organização dos projectos pedagógicos.

O contexto histórico diferencia os grupos de actores e as modalidades de participação reforçando a ideia de que o sistema educativo condiciona e é condicionado pelos contextos em que está inserido.

CAPÍTULO III

AS ESCOLAS PROFISSIONAIS

A necessidade de formar técnicos intermédios qualificados e a insuficiência de resposta dos subsistemas existentes faz emergir no campo do sistema educativo - mas em ligação estreita com a administração do emprego e formação profissional - um novo subsistema de formação, e perante duas estratégias possíveis - ou o Estado abarcava a responsabilidade de toda a formação de técnicos intermédios ou partilhava essa tarefa com a sociedade civil - optou-se pela segunda: criar condições para um empenhamento da sociedade civil na realização desse objectivo de natureza social e económica.

É particularmente evidente, neste contexto, a necessidade de procura de uma relação cooperante entre o sistema educativo e o sistema económico. O sistema educativo não está isolado, mas antes interage com a sociedade em que está inserido. O sistema educativo, designadamente no caso de formações que conduzam a um diploma de qualificação profissional, terá necessariamente de se confrontar com preocupações no campo da formação e do emprego, e de abordar e discutir, numa perspectiva sistémica, as relações entre o sistema educativo e o sistema económico e social. Não pode isoladamente definir os perfis de formação; não pode isoladamente organizar a formação; terá que discutir esses perfis com aqueles que vão ser os empregadores, com aqueles que vão ser os “recebedores” dos jovens que saiam do sistema educativo após essa formação.

Na criação das escolas profissionais há uma responsabilidade partilhada entre o Estado e a sociedade civil na formação de recursos humanos. Esta partilha tem com certeza razões de natureza estratégica

e conjuntural, mas assenta igualmente em princípios de natureza conceptual. A conjugação destas três tendências impulsionou, do nosso ponto de vista, este movimento das Escolas Profissionais (EP).

As EP emergem associadas ao princípio de que um desenvolvimento sustentado aos níveis local/regional/nacional exige recursos humanos qualificados (não necessariamente numa relação causa/efeito). Daí que os projectos surjam tendencialmente ao nível local, ao nível das regiões, interligados com estratégias de desenvolvimento local e regional, assumindo o Estado um papel regulador. O exercício desta função reguladora poderá evitar a tendência de estas escolas contribuírem para acentuar disparidades regionais na medida em que, à partida, a iniciativa tem tendência a emergir exactamente nas regiões onde o tecido sócio-económico é mais activo e organizado. O factor “mobilidade” tenderá a complexificar este contexto: factor mobilidade decorrente da dificuldade de integração profissional dos jovens diplomados em determinadas regiões.

A GÉNESE DOS PROJECTOS

As Escolas Profissionais são de iniciativa eminentemente local a partir de actores-promotores-individualizados ou através da colaboração entre actores e têm vindo a criar-se dando expressão a Parthenariados Sócio-Educativos, ou seja, a “parcerias de parceiros sociais com fins educativos” (Marques, 1992). Os casos mais frequentes emergem de dinâmicas locais a partir de autarquias que conseguem agregar a si

empresas, associações empresariais e/ou sindicais e outros actores locais²³.

A génese de criação das escolas profissionais e o seu processo de constituição são, assim, substancialmente diferentes da criação de uma outra escola do sistema formal de ensino. Pressupõe a participação de uma diversidade de actores: **actores tradicionais** - professores, alunos ... - e **não tradicionais** - promotores e outros que não sendo promotores estão associados à escola através de protocolos de colaboração formalizados ou através de colaborações mais flexíveis e pontuais. Assentam num processo de negociação: negociação entre o Estado e os promotores que conduz à assinatura do contrato-programa, primeiro, e com o desenvolvimento do projecto, depois. Mas também negociação entre os promotores.

Podemos estruturar o processo de criação de uma escola em quatro fases: (i) a construção da ideia, (ii) da ideia ao projecto, (iii) da apresentação do projecto à sua negociação com o Estado e, finalmente, (iv) a sua materialização.

A CONSTRUÇÃO DA IDEIA

Esta fase integra *a génese da ideia e a sua relação com a identificação de necessidades de formação*²⁴ na região e/ou no sector de actividade.

²³ Poderemos talvez dizer que estes casos se integram no tipo de processos que mais se aproximam da filosofia do modelo, ou que mais contribuíram para a filosofia do modelo.

²⁴ O conceito de “necessidades de formação” e, sobretudo, as metodologias que conduzem à “identificação de necessidades de formação” são portadoras de algumas ambiguidades. Esgotados os modelos tradicionais de previsão de necessidades de mão de obra, surgem novas estratégias como é o caso dos

A iniciativa de criação de uma escola profissional não cabe, em primeira análise, ao Ministério da Educação ²⁵. O conhecimento dos contextos locais, a procura de estratégias de desenvolvimento local e regional, a capacidade de diálogo de actores ao nível local/regional leva-os, por vezes, à identificação de constrangimentos significativos a novos investimentos e a novas vertentes de desenvolvimento decorrentes da inexistência de recursos humanos qualificados. Essas necessidades não são muitas vezes satisfeitas pela oferta de formação já existente, o que coloca a hipótese de criação de novos institutos com capacidade formativa: capacidade de responder a necessidades detectadas, mas também de contribuir para a formulação dessas necessidades.

É maioritariamente nesta dinâmica, caracterizada por um diálogo bilateral ou multilateral local entre os diferentes actores, que emergem os projectos de criação destas escolas. Mas não é a única. Por vezes esta dinâmica ocorre ao nível sectorial entre actores que intervêm num dado sector de actividade (caso do comércio, por exemplo).

Existem igualmente projectos da iniciativa de empresas produtivas (caso da NESTLÉ, p.ex.); de Sindicatos com preocupações de formação para o seu sector (caso dos Seguros, das Tecnologias

estudos prospectivos, de onde destacamos os trabalhos de Godet, assentes na chamada estratégia de actores (cfr. PERESTRELO, 1991).

²⁵ O que não significa que o próprio Ministério da Educação não possa/deva *criar* ou *induzir a criação* de EP, designadamente em sectores mais de ponta e/ou onde não haja iniciativa ou em regiões menos desenvolvidas ou com um tecido económico e social menos estruturado e, normalmente, menos propícias à iniciativa. Esta última estratégia poderá evitar o acentuar das disparidades regionais. Foi seguida em vários casos através da sensibilização/mobilização de actores para a criação de escolas e de um apoio significativo, designadamente do ponto de vista técnico pedagógico para a preparação e realização do(s) projecto(s).

Marítimas, das Indústrias Químicas); das Centrais Sindicais, (institutos de formação da UGT e da CGTP); de cooperativas; da transformação de escolas já existentes em escolas profissionais (como é o caso das componentes de ensino agrícola nas escolas secundárias que têm dado origem a escolas profissionais agrícolas); de instituições de formação já existentes na procura de melhorarem a sua oferta e garantirem a certificação da formação (caso da Fundação Ricardo Espírito Santo), e mesmo de empresas de formação. Estas últimas foram sempre consideradas como última prioridade por se considerar serem as que mais se afastam da filosofia do modelo das EP.

DA IDEIA AO PROJECTO

Esta fase caracteriza-se *por uma negociação/concertação entre os actores (promotores) envolvidos no projecto.*

É parte integrante da “concepção” do projecto. Trata-se de o tornar visível. É fundamentalmente uma fase de concertação de finalidades, de recursos, de modelo organizativo; enfim, de concertação de interesses. Trata-se de preparar o projecto que se apresenta à entidade que, ao nível da administração da educação, assume um papel regulador nesse modelo educativo.

Nesta fase, diversificam-se muitas vezes os parceiros/promotores. Alarga-se o grupo de promotores e identificam-se instituições na região com as quais se vai procurar assinar protocolos - no segundo caso, ou porque estas não estão interessadas em assumir uma responsabilidade na escola enquanto “promotor” ou porque o seu contributo tem uma especificidade que não justifica assumirem o papel de promotores completamente responsáveis pelo projecto, mas é de natureza mais pontual.

Em síntese, poderemos considerar que se alarga já nesta fase a paleta de actores, juntando aos “autores da ideia” as entidades que estes pretenderam e/ou conseguiram associar havendo também, em muitos casos, uma participação da administração. Procura-se, além disso, também associar aos interesses locais (político) as competências (científico) que possam transformar a ideia em projecto viável.

“A concepção do projecto educativo parece apresentar-se assim como um espaço potencial de desenvolvimento de um partenariado sócio-educativo assente numa base pluripartenarial. Os níveis de negociação tornam-se mais explícitos e observamos que também aqui a decisão resulta de um processo de negociação participado pelos diferentes actores” (MARQUES, 1992: 120).

DA APRESENTAÇÃO DO PROJECTO À SUA NEGOCIAÇÃO COM O ESTADO

Esta fase caracteriza-se, fundamentalmente, por um processo de **negociação entre os promotores e o Estado**. Após a aceitação de princípio do projecto ²⁶, desenvolve-se um processo de negociação do projecto pedagógico da escola.

A selecção feita neste momento conduz a uma aceitação de princípios, resultando a aceitação final do projecto no encontro de um consenso sobre a globalidade do projecto.

A negociação conduz-se, bilateralmente, em três segmentos: (i)organizacional; (ii)financeiro e (iii)curricular.

²⁶ Esta questão será oportunamente desenvolvida no cap VIII, em “Seleção de Projectos. Critérios e Metodologia”.

A negociação inicia-se em reunião entre a direcção do GETAP e os promotores, sendo apresentadas aos promotores a metodologia de trabalho e os vectores de negociação. A negociação é depois conduzida, do lado do GETAP, por um técnico - que integre a equipa das escolas profissionais - que ficará responsável pela escola, isto é, será em princípio o “gestor” do projecto por parte do GETAP. Esta estratégia insere-se, por um lado, numa preocupação de acompanhamento individualizado das escolas, de cada um dos projectos. Cada caso é um caso, ou seja, cada “dossier” protagoniza um projecto específico de escola. Por outro lado, é facilitadora de um contacto com a Administração, ultrapassando a imagem “massificadora” que esta tem junto dos utentes.

É este “gestor” que negocia o contrato-programa, centrando o seu trabalho na procura, com os promotores, de um modelo organizacional que integre três vertentes de gestão - administrativa, financeira e pedagógica no respeito pela especificidade de cada uma delas e salvaguardando a autonomia da escola - e que assegure uma gestão eficaz do projecto. Este técnico faz um interface com a equipa de gestão financeira, que é responsável pela gestão do “dossier” financeiro das EP e com a equipa de organização curricular, (agora de desenvolvimento curricular), que intervém na negociação dos planos de estudo, contando, para isso, com o apoio de especialistas em várias áreas de formação.

A negociação do segmento organizacional

A proposta apresentada pelos promotores para a criação da escola faz “referência explícita à estrutura orgânica que (se) pretende adoptar, à constituição e competência dos vários órgãos, designadamente os de direcção, gestão administrativa e financeira e de orientação e

coordenação pedagógica, bem como o (ao) processo de escolha de cada um dos membros” (DL n.º 26/89, Art.º 6º, nº1).

O modelo organizacional a adoptar pela escola ²⁷ deve possibilitar a gestão eficaz do projecto, capitalizando para a escola os recursos - de natureza diversa - que progressivamente se têm vindo a gerar. A relação escola-meio, limitada no sistema formal, beneficiará desta situação, ou seja, a estrutura de organização adoptada deve proporcionar uma relação efectiva escola/meio facilitada pela participação dos promotores. Voltaremos mais tarde a esta questão.

Este vector de negociação tem sido talvez excessivamente influenciado, na prática, pelo GETAP. Ou seja, o facto de no início da negociação se apresentar aos promotores um “modelo” de contrato-programa, apenas como base de trabalho, em que se enunciam os órgãos de direcção (administrativa, financeira e pedagógica), constituição, forma de escolha dos seus membros e competências e onde se procuram enunciar as competências tradicionais de cada um destes órgãos, leva a que os promotores

²⁷ Cabendo à escola, no respeito pelo princípio da autonomia, a definição do seu próprio modelo de organização, não deixaremos de enunciar alguns dos princípios orientadores que deverão estar subjacentes: “i) princípio da direcção democrática e colegial e gestão profissionalizada, responsabilização comunitária e estatal para as EP públicas; ii) princípio da direcção colegial nomeada pela entidade promotora/titular; iii) princípio da autonomia *relativa* da organização escolar face à entidade titular, nomeadamente nas áreas de afectação de recursos e nas áreas técnico-pedagógicas; iv) princípio da prestação de contas à entidade titular e aos utentes/clientes... v) princípio da descentralização organizacional; vi) princípio da participação dos membros da organização na definição da política da escola; vii) princípio da responsabilização da entidade titular face ao Estado; viii) princípio da eleição de órgãos intermédios (quando for viável)”, in *“Estruturas Internas de Poder nas EP. Breve Análise e Recomendações para a Acção”*, documento interno ao GETAP da autoria de Matias Alves. O autor agrupou em cinco categorias os modelos de gestão seguidos pelas EP.

tenham uma “tentação” grande em adoptar tal modelo, em detrimento da procura de um que configure melhor as especificidades dos seus projectos.

Alguns contratos-programa, depois de assinados (e depois de criada a escola, em alguns casos com períodos longos de funcionamento) têm vindo a ser objecto de alterações nesta matéria, ao mesmo tempo que algumas escolas têm procurado resolver problemas de conflitualidade de gestão através dos Regulamentos internos onde procuram clarificar domínios com maior ambiguidade nos contratos-programa. A conflitualidade de que aqui falamos, e sobre a qual nos voltaremos a referir, não se pode clarificar com um modelo organizacional que a explicita, não é “resolvida” por nenhum modelo de gestão único e determinado, mas antes é um espaço de negociação permanente e será tanto mais potenciadora para o projecto quanto maior for a capacidade de negociação dos actores mais directamente envolvidos.

A negociação do segmento financeiro

Este vector da negociação visa a procura de um modelo de financiamento e de gestão do projecto que permita a sua viabilidade financeira assegurando uma comparticipação dos promotores e do Estado. O “regime de financiamento deverá explicitar as responsabilidades das entidades intervenientes no que se refere tanto a despesas de capital, designadamente instalações e equipamento, como a despesas de funcionamento” (Decreto-Lei nº 26/89, Art.º 4º, nº4).

É também nesta fase que são discutidas com os promotores as regras de financiamento e a interpretação dessas regras para um projecto educativo, tendo em conta que as regras dos fundos estruturais e designadamente a interpretação nacional dessas regras está sobretudo

orientada para a realização de acções de formação profissional mais do que para a sustentação de um projecto educativo ²⁸.

A negociação do segmento curricular

Em muitos casos o(s) plano(s) de estudo apresentado(s) coincide(m) com a oferta, já existente, do GETAP. Nestes casos não podemos dizer que haja propriamente uma negociação, na medida em que os planos são automaticamente aceites. Noutros casos trata-se ou de formações novas, ainda não existentes nem configuradas na oferta das EP, ou de formações já existentes, mas com planos de estudo diferentes.

Com o apoio de especialistas procura-se chegar, com os promotores, a um diploma que seja coerente com os referenciais e com a oferta GETAP, respeitando a especificidade do projecto. Em termos gerais, a formação sócio-cultural é a mesma para todas as escolas e para todos os cursos, a formação científica varia de curso para curso (como não podia deixar de ser), mas é igual para todas as escolas que oferecem o mesmo curso, enquanto a formação técnica pode variar para o mesmo curso de acordo com a região em que o projecto se vai desenvolver ou com objectivos mais específicos do projecto.

Esta negociação conduz à assinatura de um contrato-programa que cria a escola. O contrato-programa deverá “definir as responsabilidades das entidades intervenientes no que diz respeito a áreas e perfis de formação, recursos humanos e materiais, financiamento e gestão” (Decreto-Lei nº 26/89 Art.º 4º, nº 2). Têm como primeiro outorgante o Estado, representado pelo Director do GETAP, e como segundo(s) outorgante(s) o(s) promotor(es).

²⁸ Cfr. capítulo sobre o modelo de financiamento.

Como anexo ao contrato-programa constam os planos de estudos e os níveis de qualificação dos cursos que a escola vai realizar, bem como os protocolos que os promotores entendam dever integrar. Os planos de estudos dos cursos, com o fundamento de “aprovar os diplomas”, são posteriormente publicados em portaria, no Diário da República, assinada pelo Ministro da Educação, do Emprego e Segurança Social e do ministro de tutela do sector se for caso disso (é o caso das portarias de criação de cursos em EP Agrícolas, que são assinadas também pelo Ministro da Agricultura).

O DESEMPENHO DA ESCOLA

A assinatura do contrato-programa formaliza a criação da escola. Este documento configura o seu desempenho, o qual tem um carácter dinâmico na medida em que o projecto educativo é concebido e realizado como uma progressiva construção. Isto é, a participação dos actores na “concepção” e na “organização” não termina com a criação da escola, mas antes continua a haver uma participação desses actores (promotores) na gestão pedagógica, administrativa e financeira, participação essa diferenciada em cada um dos vectores da gestão. Há igualmente um diálogo sistemático com o GETAP, dispondo, no entanto, aquelas de autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

A paleta de actores alarga-se nesta fase àqueles a quem poderemos chamar actores tradicionais: os professores ²⁹, os alunos, os funcionários.

²⁹ Nas fases anteriores regista-se, por vezes, já uma participação de professores, não necessariamente na qualidade de professores da escola, mas de especialistas em educação que os promotores procuram.

Esta situação conduz-nos a uma reflexão mais profunda sobre este modelo educativo: o processo (novo) subjacente à criação de uma escola profissional alarga-se igualmente ao desenvolvimento do projecto? Ou seja: o facto de a escola emergir de um contexto local (ou sectorial) envolvendo actores não tradicionais - empresas, associações de natureza diversa, sindicatos - parece ser facilitador da “inserção da escola no contexto sócio-económico”. Deixaria de fazer sentido falar-se de abertura da escola ao meio na medida em que ela emerge de um contexto e não é “imposta” devendo depois “integrar-se”. Ou será que a dinâmica gerada em torno da criação da escola no processo de criação desaparece depois da sua criação, remetendo-se a escola a um papel mais tradicional, fechando-se ela própria ao meio?

A partir de uma leitura das diferentes situações encontramos várias realidades que podemos sistematizar em três, não esquecendo que esta sistematização nos conduz necessariamente a uma análise reducionista:

- (i) *situações em que há uma participação dos promotores nas três primeiras fases e após a criação da escola estes se retiram da gestão.* Trata-se, portanto, de situações em que há uma identificação de necessidades de formação, mas a criação da escola corresponde mais à criação de uma instituição a quem se “encomenda” a formação necessária. Ocorre ou por inexistência de outras instituições na região ou no sector a quem se possa fazer essa encomenda, ou do interesse por parte das instituições promotoras, de criar uma imagem na região;
- (ii) *situações opostas, em que há uma centralização nos promotores de todos os aspectos da gestão da escola, a todos os níveis, gerando dificuldades no prosseguimento dos trabalhos da escola.* Aqui, por vezes, há uma sobreposição de interesses com uma valoração conflitual entre as prioridades financeiras e as pedagógicas;

(iii) *situações em que há uma participação dos actores tradicionais e não tradicionais nos diferentes segmentos de gestão*, participação esta que assenta numa negociação sistemática, com uma conflitualidade controlada de interesses.

A relação actores não tradicionais (promotores)/actores tradicionais é uma relação complexa gerando um espaço de conflitualidade. Cada grupo de actores ³⁰ tem a sua própria representação e o seu poder, é portador de sistemas de referência que sustentam as suas concepções de formação. A capacidade de gerir este espaço de conflitualidade é condição de sucesso do projecto educativo quando globalmente considerado, é condição de permitir à escola usufruir dos recursos que a filosofia deste modelo educativo lhes oferece à partida.

O problema não está, pois, em “reduzir a complexidade” - e a procura de redução desta complexidade por via da identificação de um modelo perfeito de organização não nos parece solução - mas antes em “complexificar a organização no sentido de melhor repartir a todos os níveis, a percepção e a combinação de (dos) numerosos factores internos e externos” (Mélèse, 1990: 8).

Alguns actores, como acontece nas situações descritas em (i) têm a tentação de se retirarem do projecto. Noutras situações, a incapacidade de negociação leva ao abandono, por exemplo, do grupo de promotores ou a um desaparecimento de consulta aos promotores para questões de natureza pedagógica. Diminui aparentemente o nível de conflitualidade, mas anula igualmente uma das inovações deste modelo educativo, a participação de actores não tradicionais ao sistema de ensino - os promotores: pois “anular a complexidade é um

³⁰ Quando falamos em grupos de actores não estamos, por exemplo, a considerar os promotores, como um grupo. Também do lado dos actores não tradicionais há sistemas de referência e de interesses diferenciados.

passo para a destruição da criatividade, ou seja, a complexidade é condição da criatividade” (Bernard). Estes casos têm tendência a reproduzir um modelo tradicional de gestão e de relação escola/meio.

O processo de criação das EP, com as fases que aqui detalhamos, tem vindo a ser abreviado nos últimos 2/3 anos.

A estrutura de co-participação com capacidade mais efectiva na “concepção do modelo”, o Conselho Consultivo para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional desaparece com a reestruturação da estrutura orgânica do Ministério da Educação.

CAPÍTULO IV

PARTENARIADO ESCOLA-EMPRESA NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

Se ao nível do ensino secundário a participação dos parceiros sociais no sistema educativo é progressivamente mais visível - numa lógica de colaboração mais efectiva e recíproca entre o sistema educativo e o sistema económico e social - no que diz respeito à escolaridade obrigatória existem algumas experiências, mas não podemos dizer que haja uma dinâmica de colaboração sistemática (mesmo se tivermos em conta que as dinâmicas serão sempre diferentes porque diferentes são igualmente as finalidades dessa colaboração).

Para o desenvolvimento desta análise procedemos:

- à revisão da literatura sobre aquilo que em Portugal foi produzido nesta matéria;
- ao estudo dos contextos existentes neste campo nos restantes Estados membros da União Europeia;
- à análise da legislação mais global e mais recente nesta matéria;

Esta parte do trabalho apoia-se igualmente no resultado de um estudo que desenvolvemos integrado numa pesquisa levada a cabo pela TFRH, ao nível europeu, e que visava precisamente conhecer os “Partenariados escola-empresa na escolaridade obrigatória”.

Políticas e legislações a favor dos partenariados escola-empresa

A **Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)**, nos “objectivos e finalidades” da escolaridade obrigatória, prevê:

- a introdução e o desenvolvimento das experiências de trabalho ao nível do 3º ciclo do ensino básico e também ao nível do ensino secundário;
- a melhoria da orientação profissional;
- o desenvolvimento dos serviços de informação aos jovens tendo em conta nomeadamente a sua integração no mercado de trabalho;
- a educação para a empresa;
- a cooperação escola/empresa no contexto local e regional.

Refere igualmente a importância de:

- promover contactos e experiências com o mundo do trabalho, favorecendo os mecanismos de aproximação entre a escola e a comunidade e a dinamização da função inovadora e de descoberta da escola;
- favorecer a orientação e a formação profissional dos jovens através da preparação técnica e tecnológica para a sua entrada no mundo do trabalho.

A **organização curricular de 1989** abre espaços que vão precisamente neste sentido. A criação da Área Escola abre a possibilidade de chegar a estes objectivos. Aparecem como objectivos da Área Escola “a realização dos saberes através de actividades e de projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o seu meio e a formação pessoal e social dos alunos”. No desenvolvimento da Área Escola estão previstas actividades de cooperação entre a escola e as empresas.

Foram entretanto tomadas medidas específicas que visam igualmente a promoção da cooperação entre a escola e a empresa. Destacamos as seguintes:

Resolução dos Secretários de Estado da Reforma do Sistema Educativo e Adjunto do Ministro da Educação (*Despacho Conj. SERE/SEAM/89*), que cria um grupo de trabalho com o objectivo de “sensibilizar as autarquias e as associações de empregadores a mobilizar os recursos a utilizar para a melhoria dos contextos pedagógicos, didácticos, desportivos e logísticos”. Esta iniciativa destinava-se inicialmente aos alunos do primeiro ciclo de escolaridade.

O objectivo desta resolução aparece orientado sobretudo para a mobilização de recursos de natureza financeira. Segundo o coordenador do grupo responsável por dar corpo a este projecto, acabou por se desenvolver “uma actividade mais alargada”. Ainda segundo este responsável, o programa teve um desenvolvimento mais evidente no norte do país, talvez por se tratar de uma região em que pela sua natureza, designadamente nas regiões com pequenas empresas industriais, há uma tendência para uma maior proximidade entre as empresas e a população.

A iniciativa, em cada escola, parte em geral de um grupo de professores que contacta os empregadores da região com o objectivo de os sensibilizar para a importância da escola, mas que igualmente procura sensibilizar a escola, ela mesma, para o papel social da empresa.

Segundo ainda o coordenador do grupo, as linhas de força deste tipo de acção são as seguintes: “A escola apercebe-se das virtualidades sociais da empresa, que compreende o papel social da escola onde se encontram os filhos dos seus trabalhadores”. Por outro lado, e tendo presente que este tipo de mecenato vem trazer alguns benefícios fiscais, o empresário é levado a ver aqui dois tipos de vantagens: para além desta, a vantagem de, com a melhoria da escola na região poder “vir a recrutar pessoal mais qualificado” na região.

Em Junho de 1992, a partir igualmente de uma resolução dos Secretários de Estado, o programa é alargado aos segundo e terceiro ciclos do ensino básico, bem como ao ensino secundário. Os objectivos deste projecto, “*Uma escola-uma empresa*” eram os seguintes:

- a articulação da escola com o meio;
- a colaboração da comunidade na orientação e formação dos jovens;
- o desenvolvimento de experiências de trabalho no terceiro ciclo e no secundário;
- a orientação da educação para um contexto empresarial;
- o aumento das experiências e dos contactos com o mundo do trabalho e a preparação dos jovens para a vida activa;
- tornar visível a contribuição da escola para o desenvolvimento sócio/económico/cultural da região e vice-versa.

As finalidades das actividades de parceria

Ao nível da escolaridade obrigatória, a cooperação nomeadamente no quadro do projecto “Uma escola/uma empresa” desenvolve-se em modalidades como: “visitas a empresas”, “ajudas a projectos de desenvolvimento com base na escola”, “ajudas financeiras” e “fornecimento de equipamentos ou infra-estruturas específicas”. Outras modalidades como “estágios em empresas”, “cursos dados por trabalhadores”, “destacamentos de professores para as empresas parceiras” ou “ajudas a mini-empresas” estando igualmente previstas, não se afiguram ainda como muito frequentes.

Ao nível do ensino secundário outras modalidades existem; tais como “os estágios em empresa” (em formação), “ajudas a mini-empresas” e também “formação dos trabalhadores”.

Aparecem como objectivos das actividades de parceria:

- (i) desenvolver actividades de orientação pedagógica e profissional;
- (ii) ilustrar matérias ensinadas com a ajuda de aplicações práticas;
- (iii) desenvolver nos alunos o gosto pela vida profissional;
- (iv) desenvolver nos alunos atitudes e conhecimentos empresariais;
- (v) sensibilizar os alunos pelos aspectos económicos da vida.

Se os objectivos (iii) e (v) parecem ser os mais frequentes nos primeiros e segundo ciclos do ensino básico, os restantes são mais valorizados, quer para os alunos do terceiro ciclo do básico, quer no secundário. O (ii) é particularmente importante para os alunos do terceiro ciclo do ensino básico, na medida em que fornece uma informação e uma orientação que poderá ser particularmente útil nas suas escolhas no ensino secundário.

Para o terceiro ciclo, os objectivos são os seguintes:

- articulação entre a escola e o seu contexto;
- colaboração da comunidade na orientação e sensibilização profissional dos jovens;
- educação para o contexto empresarial;
- desenvolvimento de experiências de trabalho;
- preparação dos jovens para a vida activa;
- valorização da contribuição da escola para o desenvolvimento social, económico e cultural da região.

O programa “Uma escola-uma empresa” foi criado em 1989 sendo o seu domínio alargado em 1992. No caso do primeiro ciclo os projectos encontram-se sobretudo no norte do país, nos casos do segundo e terceiro ciclos, o projecto começa a ter uma dimensão nacional. Cerca de 40% dos projectos situam-se na área do ambiente. A maior parte dos projectos associa a si a participação da autarquia.

Nos casos do primeiro e segundo ciclos não se poderá dizer que as actividades estejam ligadas a uma disciplina específica. No terceiro ciclo há um esforço para fazer uma ligação com os projectos organizados no quadro da Área Escola. As disciplinas de tecnologias, no terceiro ciclo, aparecem igualmente como um suporte potencial de colaboração com as empresas.

Colaboração das estruturas nacionais, regionais e locais

Os projectos são preparados pela escola. É a escola que contacta directamente as empresas, é a escola “que convida os seus parceiros para cada reunião”. Às Direcções Regionais compete dar o apoio de que as escolas carecem. A existência, pelo menos inicialmente, de um grupo de trabalho com uma coordenação nomeada pelo Secretário de Estado permitiu que este grupo funcionasse, de certa forma, como facilitador do contacto com as empresas designadamente através das suas associações patronais.

Situação actual dos partenariados

A duração ainda curta deste programa não permite fazer uma avaliação. Foi feito, no entanto, um balanço desta primeira fase que põe em evidência:

- o interesse em alargar o programa a todo o país: o número de experiências realizadas não é excepcionalmente grande, mas em geral todas as experiências tiveram bastante sucesso;
- que a participação é cada vez mais diversificada;
- que os projectos têm um efeito multiplicador;
- que o desenvolvimento destes projectos tem permitido igualmente aumentar os recursos à disposição das escolas designadamente os recursos financeiros.

Registam-se, no entanto, alguns problemas:

- os empregadores têm genericamente pouca confiança na escola, mas ficam impressionados quando se dão conta dos recursos - recursos humanos e equipamento - que existem dentro da escola;
- a mobilidade dos professores: frequentemente, os professores associados a um projecto numa escola num ano, são colocados no ano seguinte noutra escola, repondo sempre o problema da equipa do projecto;
- a linguagem dos professores é frequentemente diferente da dos empregadores, mas eles devem funcionar como interface entre os alunos e os empregadores;
- o isolamento da equipa do projecto: a aprovação do projecto pelo Conselho Pedagógico da escola é um imperativo com o objectivo de envolver toda a escola no desenvolvimento do projecto;
- a sensibilização das associações de pais para a importância destes projectos.

BIBLIOGRAFIA

- ALALUF (M), 1993 - Formation Professionnelle et Emploi: Transformation des acteurs et effets de structures, Bruxelles, Point d'Appui TEF-Travail, Emploi et Formation (Dossier 3)
- BOYER (R), 1993 - L'après-fordisme, Paris, Syros
- CAZAL (D); PERETTI (J.M.), 1992 - L'Europe des Ressources Humaines, Paris, Editions Liaisons
- CEDEFOP, 1992 - "O papel do Estado e dos parceiros sociais: mecanismos e esferas de influência", Berlim, Formação Profissional, nº1/92
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS
 - 1989 - The leading edge. A review of growth of school/industry partnership in the European Community, Social Europe, supplement 1/89
 - 1993 - Crescimento, Competividade, Emprego. Os desafios e as pistas para entrar no século XXI. Livro Branco, Bruxelas
 - 1990 - Les Nouvelles Technologies et la Formation de Formateurs, Bruxelles, EUROTECNET (Dominique DANAU)
 - 1990 - A Escola e a Industria. Parecer do IRDAC³¹

³¹ IRDAC - Industrial Research and Development Advisory Committee, of the Commission of the European Communities.

1994 - Quality and Relevance, The Challenge to European Education, IRDAC

- CORIAT (B) ; TADDEI (D),

1993 - L'industrie Française dans la Compétition Mondiale. Made in France, Paris, Le Livre de Poche, biblio, essais

1993 - Entreprise France. Made in France/2, Paris, Le Livre de Poche, biblio, essais

- CROZIER (M), 1989 - L'entrepreneur à l'écoute. Apprendre le management post-industriel, Paris, InterEditions
- DALLE (F); BOUNINE (J), 1993 - L'éducation en entreprise. Contre le chômage des jeunes, Paris, Editions Odile Jacob
- DEROUET (J.L.),1992 - École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?, Paris, Métailié
- GREFFE (X), 1992 - Sociétés postindustrielles et redéveloppement, Paris, Pluriel- intervention
- GRUPO DE LISBOA, 1994 - Limites à Competição, Lisboa, Publicações Europa América
- HAUT COMITÉ EDUCATION-ECONOMIE, 1993 - Partenaires pour réussir: Enjeux et moyens d'une qualification des jeunes, Paris, La Documentation Française
- LANDSHEERE (G) - 1994, Le Pilotage des Systèmes d'Education, Bruxelles, De Boeck Université
- LIPSET (S.M.), 1992 - Consenso e Conflito, Lisboa, Gradiva, Trajectos (1985)

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

- MARQUES (M),
 - 1992 - “A participação dos parceiros sociais na decisão política em educação. O caso das escolas profissionais”, in Revista do CEDEFOP, Berlim, 1/92
 - 1993 - O Modelo Educativo das Escolas Profissionais. Um campo potencial de inovação, Lisboa, EDUCA-Formação
 - 1994 - A decisão política em educação. O partenariado sócio-educativo como modelo decisional, Porto, Afrontamento
- NASBITT (J), 1994 - Global Paradox, New York, William Morrow and Company
- SCHWARTZ (B), 1994 - Moderniser sans Exclure, Paris, La Découverte
- PAVÉ (F), 1994 - Colloque de CERISY. L'Analyse Stratégique - sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels - Autour de Michel Crozier, Paris, Seuil (Sous la Direction de)
- SCHWARTZ (P), 1993 - “La planification Stratégique par scénarios” in FUTURIBLES, n°176, Paris (pp31-50)
- STROOBANTS (M), 1993 - Savoir-Faire et Compétences au Travail. Une sociologie de la fabrication d'aptitudes, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles
- TRIPIER (P), 1991 - Du Travail à l'Emploi, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles
- VILLETTE (M), 1994 - L'Art du Stage en Entreprise, Paris, La Découverte
- ZAY (D), 1994 - Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble, Bruxelles, De Boeck Université/INRP

Outras fontes

- Comunitárias
 - Relatórios nacionais dos Estados membros da União Europeia sobre as políticas de ensino/formação profissional inicial realizados no âmbito do programa PETRA.
 - Estudos nacionais da situação nos EM da União Europeia sobre “Les partenariats entre l'enseignement général et le monde du travail.
- Nacionais
 - Relatório do Ministério da Educação “Uma escola-uma empresa”

Legislação

- Lei nº46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo
- DL nº286/86 de 29 de Agosto - princípios gerais da reestruturação curricular do ensino básico e secundário
- Despacho conjunto nº75-A/SERE/SEAM/89 - criação do programa “Uma escola-uma empresa”
- Despacho conjunto nº191/SERE/92 - que alarga o programa a todos os níveis do ensino básico e secundário

EDUCAÇÃO, ECONOMIA E SOCIEDADE

PARTE II

**Actas do Seminário realizado em 20 de Julho de 1995, no
Auditório Dr. Emílio Pires do Conselho Nacional de Educação**

ÍNDICE

PROGRAMA	288
SESSÃO DE ABERTURA	293
Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo	293
Dr. Henrique Nascimento Rodrigues	295
APRESENTAÇÃO DO ESTUDO SOBRE OS SISTEMAS DE FORMAÇÃO, AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E OS PARTENARIADOS SÓCIO-EDUCATIVOS	303
Prof. ^ª . Doutora Maria Teresa Ambrósio	303
Dr. Luís Imaginário	309
Prof. ^ª . Doutora Maria Teresa Ambrósio	314
Prof. ^ª . Doutora Maria João Rodrigues	314
Dr. ^a Margarida Marques	321
Prof. ^ª . Doutora Maria Teresa Ambrósio	329
Dr. Jorge Seabra	329
1º PAINEL - COM REPRESENTANTES DE ORGANIZAÇÕES SINDICAIS	337
Prof. Doutor A. Rocha Trindade	337
Eng.º João Proença	337
Prof. Doutor A. Rocha Trindade	349
Dr. Luís Costa	350
Prof. Doutor A. Rocha Trindade	357
Prof. Doutor José Ribeiro Dias	361
Prof. Doutor A. Rocha Trindade	364
Dr. José Salvado Sampaio	364
Dr. Artur Mota	365

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Prof. Doutor A. Rocha Trindade	368
Profª. Doutora Maria João Rodrigues	368
Eng.º. José Manuel Protes da Fonseca	369
Prof. Doutor A. Rocha Trindade	371
Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo	371
Prof. Doutor A. Rocha Trindade	373
Dr.ª Margarida Marques	374
Prof. Doutor A. Rocha Trindade	376
Dr. Luís Costa	376
Eng.º João Proença	378
Prof. Doutor A. Rocha Trindade	380

2º PAINEL - COM REPRESENTANTES DE ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS

383

Prof. Doutor Júlio Pedrosa de Jesus	383
Eng.º Nogueira Simões	386
Dr. António Pego	396
Prof. Doutor Ricardo Bayão Horta	407
Prof. Doutor Júlio Pedrosa de Jesus	414

3º PAINEL - COM REPRESENTANTES DE INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO

417

Dr. Jorge Carvalho	417
Dr. Mário Caldeira Dias	418
Dr.ª Margarida Abecassis	425
Dr. Fernando Diogo	430
Dr. Jorge Carvalho	434
Dr. José Salvado Sampaio	436
Profª. Doutora Maria João Rodrigues	438
Profª. Doutora Maria Teresa Ambrósio	441
Dr. Luís Imaginário	443
Dr. Jorge Carvalho	443
Prof. Doutor Ricardo Bayão Horta	444

Eng.º Nogueira Simões	445
José Gualberto de Freitas	447
Prof. Doutor Ricardo Bayão Horta	449
Dr. Jorge Carvalhal	450
Dr. Mário Caldeira Dias	451
Dr.ª Margarida Abecassis	452
Dr. Fernando Diogo	453
Dr. Jorge Carvalhal	453
 SESSÃO DE ENCERRAMENTO	 457
Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo	457
Prof.ª Doutora Maria Teresa Ambrósio	457
Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo	464
Sua Excelência a Ministra da Educação - Dr.ª Manuela Ferreira Leite	472
Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo	476

PROGRAMA

9h30 Sessão de Abertura presidida pelo Presidente do Conselho Económico e Social, *Dr. Henrique Nascimento Rodrigues*

10h00 Apresentação do **Estudo sobre os Sistemas de Formação, As Necessidades de Formação Profissional e os Partenariados Sócio-Educativos**, pela Prof.^a *Doutora Maria Teresa Ambrósio*

- *Dr. Luís Imaginário*
- *Prof.^a Doutora Maria João Rodrigues*
- *Dr.^a Margarida Marques*
- *Dr. Jorge Seabra*

11h15 **1º. Painel** - com representantes de **Organizações Sindicais**

Moderador

- *Prof. Doutor A. Rocha Trindade*

Intervenções

- *Eng.º João Proença*
- *Dr. Luís Costa*

Debate

14h30 2º. Painel - com representantes de Organizações Empresariais

Moderador

- *Prof. Doutor Júlio Pedrosa de Jesus*

Intervenções

- *Eng.º Rui Manuel Nogueira Simões*
- *Dr. António Pego*
- *Prof. Doutor Bayão Horta*

16h00 3º. Painel - com representantes de Instituições de Formação

Moderador

- *Dr. Jorge Carvalhal*

Intervenções

- *Dr. Mário Caldeira Dias*
- *Dr.ª Margarida Abecassis*
- *Dr. Fernando Diogo*

Debate

17h30 Sessão de Encerramento presidida por Sua Excelência a Ministra da Educação, Dr.ª Manuela Ferreira Leite

- *Profª. Doutora Maria Teresa Ambrósio*
- *Presidente do Conselho Nacional de Educação, Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo*

SESSÃO DE ABERTURA

SESSÃO DE ABERTURA

Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo

Senhor Presidente do Conselho Económico e Social

Senhores Secretários-Gerais do Conselho Económico e Social e do Conselho Nacional de Educação

Senhores Convidados

Senhores Conselheiros

Não quero deixar, nesta Sessão de Abertura do Seminário sobre **Educação, Economia e Sociedade**, de saudar e cumprimentar todas as personalidades que, acedendo ao nosso convite, se dignaram estar aqui presentes, o que muito nos honra.

Este seminário, promovido pelo Conselho Nacional de Educação, em colaboração com o Conselho Económico e Social, destina-se a divulgar e debater os resultados de um Estudo, coordenado pela Prof^ª. Maria Teresa Ambrósio, Estudo esse a cuja génese os dois Conselhos estiveram intimamente associados. Sempre tenho defendido a necessidade de reforço da sociedade civil, e do diálogo entre os parceiros sociais. Assim, congratulo-me com a constituição de um Grupo de Trabalho Permanente, integrado por membros dos dois Conselhos, de cujo desenvolvimento se aguardam importantes iniciativas e realizações neste campo fundamental da educação-formação.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Formulando votos pelo inteiro êxito do nosso seminário, espero que tenham um dia agradável aqui no Conselho Nacional de Educação, e que o debate e a discussão que vão ter lugar sejam do vosso agrado.

Dr. Henrique Nascimento Rodrigues

Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação

Senhores Conselheiros

Minhas Senhoras e Meus Senhores

Senhor Presidente, aproveitaria as suas próprias palavras para sublinhar que, no nosso País, é frequente escutarmos a afirmação de que as nossas instituições e organizações, sejam elas públicas ou de direito privado, não sabem trabalhar em comum, deixam-se instalar no que se apelida vulgarmente de “espírito de capelinha”, duplicam iniciativas, desbaratam recursos e acabam por se preocupar mais em desculpas reciprocamente paralisantes do que em perseguir uma articulação de objectivos através de uma cooperação sistemática.

Esta imputação da voz do povo nem sempre será justa, mas é acertada, infelizmente, para grande número de situações de que cada um de nós, até por experiência pessoal, terá conhecimento. Ela é, do meu ponto de vista, o reflexo de uma cultura e de uma mentalidade que não nos preparou para a cidadania plena, logo para o direito e para o dever da participação cívica, política e social.

Aludo exactamente a este condicionalismo para sublinhar quanto me é grato, nesta muito curta intervenção na Sessão de Abertura do Seminário, colocar em destaque o facto, já sublinhado pelo Senhor Presidente, de que esta é uma iniciativa conjunta do Conselho Económico e Social e do Conselho Nacional de Educação. É uma iniciativa tomada exactamente ao abrigo de um espírito e vontade comuns, expressão da antítese da “capelinha” fechada.

Aconteceu, simplesmente, que ambos os Conselhos tiveram a evidência recíproca da existência de atribuições institucionais que se interrelacionam e da consequente necessidade, para que cada um melhor as cumpra, de se estabelecer entre ambos um relacionamento consistente.

O passo dado não careceu de medidas legislativas, de autorizações administrativas nem de formalismos. Ambos os Conselhos se limitaram, no exercício do seu direito de iniciativa, a adoptar deliberações autónomas, mas convergentes, através das quais pragmaticamente se criou um grupo de trabalho permanente de representação paritária. A este grupo se cometeu o objectivo de apreciar e propor medidas relativas ao desenvolvimento e interacção entre as políticas económica e social (mais especificamente do foro do CES) e as da educação e formação (mais do âmbito da intervenção do CNE), na perspectiva, é importante sublinhá-lo, do desenvolvimento global do País.

Se os estudos que vão ser apresentados e discutidos neste seminário se enquadram já na linha de cooperação entre os dois Conselhos e constituem decerto um resultado positivo - em abono da verdade, sobretudo devido ao empenho do Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação e da Senhora Coordenadora do Estudo -, estimo não ser ambicioso demais ao afirmar que iniciativas conjuntas futuras são viáveis, necessárias e desejadas.

Digo isto porque tenho observado que os parceiros sociais com representação no Conselho Económico e Social, em particular as confederações patronais e sindicais, são unânimes no reconhecimento de que as políticas de educação, de formação profissional e de emprego nem sempre interagem para objectivos harmonizados. Creio que deve considerar-se adquirida a percepção partilhada de que se torna necessária uma visão de conjunto, integrada e, portanto, susceptível de conduzir a um entrosamento eficaz entre os

protagonistas, as estruturas e as acções a empreender no âmbito daquelas políticas.

A comprová-lo, poderia recordar a assinatura do acordo de política de formação profissional em Junho de 91, no contexto da celebração do acordo económico e social de 90, sem embargo de eventuais inexecuções pontuais desse acordo complementar tripartido. Também no quadro das negociações de concertação intentadas o ano passado com vista à possível celebração de um acordo para o desenvolvimento e emprego a médio prazo, as matérias conecionadas com a valorização dos recursos humanos lograram convergências assinaláveis entre os parceiros sociais.

É natural que do lado patronal o interesse prioritário nesta temática arranque da visão de que os desafios da competitividade da nossa economia estão largamente condicionados pela necessidade imperiosa de as empresas disporem de dirigentes, quadros técnicos e outros profissionais muito mais capacitados.

É natural, por outro lado, que a parte sindical focalize as necessidades de formação como um instrumento de ponta na prevenção e combate ao desemprego e como uma ferramenta sem a qual o estatuto do trabalhador, em toda a sua dimensão, incluindo a vertente salarial, permanecerá aquém das expectativas legítimas de uma melhoria da qualidade das condições de vida e de trabalho.

Ambas as focagens são, afinal, medularmente indissociáveis e talvez por isso os consensos sejam nesta área mais fáceis de lograr no que concerne aos objectivos e medidas principais a desenvolver. Faltará, talvez, saber operacionalizar no terreno prático aquilo que ao nível do diálogo institucional de topo e da macro-concertação social se vem progressivamente adquirindo como compromissos e entendimentos reciprocamente vantajosos.

Tenho a convicção, portanto, de que os parceiros sociais estão bem conscientes da tremenda fragilidade da nossa situação no que respeita ao sistema educacional em sentido lato e à qualificação dos nossos recursos humanos. Sem pretender entrar em estatísticas e avaliações técnicas, que o debate ao longo do dia por certo trará à luz, permitia-me apenas recordar o que a OCDE, no seu mais recente relatório sobre a economia portuguesa, afirmou a este propósito, e passo a citar: “Não obstante os progressos realizados nos inícios da década de 90, o sistema educativo português gerou um grande número de pessoas fracamente qualificadas e produziu uma oferta de possibilidades pouco satisfatórias de formação profissional para adultos”.

Depois, ao fazer ressaltar alguns traços mais marcantes na avaliação global realizada, foram assinaladas pela OCDE duas linhas de tendência que me despertaram maior preocupação, a saber:

- por um lado, a verificação de que a maior parte dos nossos estudantes opta por cursos de ensino geral e não de ensino profissional e que, ao nível do ensino superior, escolhe orientações para saídas de actividade que pouco têm a ver com as necessidades das empresas,
- por outro lado, a verificação de um insuficiente desenvolvimento da formação nas empresas, de uma participação limitada dos próprios trabalhadores, das colectividades locais e outros actores sociais na concepção e na gestão dos respectivos programas.

Seguramente, neste seminário não se deixará de debater as causas dos estrangulamentos com que estamos confrontados, as dificuldades a superar, as soluções viáveis a adoptar com a urgência que a situação implica. Esta é uma área em que a exigência de esforços comuns e a obtenção de plataformas máximas de entendimento constitui, do meu ponto de vista, um verdadeiro imperativo nacional.

Seja qual for o bem ou mal fundado de posições de uns e de outros, sinto como cidadão português que o País está a perder tempo precioso e pagará caro uma envolvimento em torno da questão educativa, em que todos os legítimos interessados - poderes públicos, empresários, sindicatos, professores, estudantes, pais - acabam por arrastar reclamações e queixas recíprocas num círculo que de virtuoso nada tem. É preciso que se estabeleça a trégua das consciências responsáveis e das vontades pacificadoras para reintroduzir o diálogo e criar o clima para uma necessária concertação estratégica alargada.

Concertação estratégica, por um lado, porque é inevitável dever relacionar-se a política de educação, de formação e de emprego com as políticas económica, orçamental, de trabalho, política da família, da segurança social, da habitação. E fico-me por aqui, para não alargar o quadro de preocupações subjacente ao pano de fundo temático deste seminário.

Concertação alargada, por outro lado, porque é necessário, também, fazer convergir a concertação social tripartida, sem dúvida muitíssimo importante, para consensos mais vastos e que associem outros parceiros ou actores com legítimos direitos de participação na discussão, no acerto e no acompanhamento da política de desenvolvimento do País.

É, ao fim e ao cabo, o futuro do País e o cenário a longo prazo de sociedade o que está no cerne e o alvo dos temas que aqui vão ser tratados. Sendo esta, como é, uma questão política, ninguém contestará que os partidos políticos, bem como os órgãos de soberania legitimados pelo voto para o debate e a decisão sobre o nosso destino colectivo, tenham nela a palavra decisiva.

Mas esta palavra será seguramente enriquecida e porventura mais consensual nos aspectos nucleares, se as instituições de topo de consulta e de concertação económico-social e cultural souberem

cumprir bem aquilo a que não posso deixar de chamar a sua missão fundamental, ou seja, a de servirem como bons conselheiros dos órgãos e entidades com legitimidade legal para os consultar e a pactuarem com a independência e competência no âmbito do seu papel específico e insubstituível de representantes institucionais dos parceiros e de outros actores da nossa vida social.

É nesse sentido, pois, que deve ser interpretada, e desejo que persistentemente aprofundada, esta “parceria de missão” em boa hora iniciada entre o Conselho Económico e Social e o Conselho Nacional de Educação. Não podemos, Senhor Presidente, falhar nesta parceria, não só porque a política de qualificação de recursos humanos é questão chave do desenvolvimento do nosso País, como também porque, como diz a voz do povo, o exemplo deve partir de cima, ou seja, na circunstância, deve partir da concordância de que ambos os Conselhos, em livre e responsável articulação, conseguiram ser fonte de consensos essenciais em torno de questões de que depende o nosso futuro colectivo e por cuja boa ou má solução o futuro não deixará de nos julgar.

Muito obrigado.

**APRESENTAÇÃO DO ESTUDO
SOBRE OS
SISTEMAS DE FORMAÇÃO,
AS
NECESSIDADES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL
E OS
PARTENARIADOS SÓCIO-EDUCATIVOS**

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO SOBRE OS SISTEMAS DE FORMAÇÃO, AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E OS PARTENARIADOS SÓCIO-EDUCATIVOS

Prof. Doutora Maria Teresa Ambrósio

Bom dia Senhores Presidentes, Senhores Conselheiros e participantes convidados.

Cabe-me a mim, enquanto coordenadora deste grupo, introduzir o trabalho que têm nas vossas pastas e que servirá de base para o debate que se deseja durante este dia.

Antes de passar a palavra a cada um dos responsáveis pelas três partes de que o Estudo se compõe, permitam algumas palavras, na sequência do que acabámos de ouvir, mas que serão um pouco mais subjectivas e desformalizadas. Pretendo com elas explicar um pouco da génese do estudo e a perspectiva com que ele por nós foi feito. Pelo lado do Conselho Nacional de Educação e naquilo que me diz respeito, creio que chegámos a um período em que não são tanto as questões internas da organização escolar e do sistema escolar que devem ocupar principalmente a nossa atenção, mas sim a obrigação e, a absoluta necessidade de abrir as janelas da escola e do Ministério, e deixar entrar os muitos ventos que correm na sociedade e no mundo de hoje.

Nada se faz sem que haja um certo interesse pessoal envolvido. Estas questões do diálogo e da interface entre a educação e a sociedade, entre as dinâmicas educativas e as dinâmicas sociais interessam-me desde há muitos anos e eu ficaria mal com a minha consciência se

acabasse este mandato no Conselho Nacional de Educação sem tentar fazer um esforço, na linha que os Senhores Presidentes do CNE e do CES têm apontado, de estabelecer um diálogo permanente, profundo e sério entre as instituições que, com as funções de consulta, estudo, negociação e concertação, quer do lado da educação, quer do lado dos problemas da economia e do trabalho, existem em Portugal.

Foi com muito interesse, empenho e entusiasmo que, desde há quase um ano, tentei com o grupo aqui presente, bastante bem conhecido pelas suas especialidades nestas áreas, fazer um primeiro trabalho, valioso não só por si, mas por permitir que sobre ele se encete um diálogo permanente, já institucionalizado através da criação de uma Comissão Permanente constituída por Conselheiros do CNE e do CES.

Chamámos-lhe primeiro diálogo entre a economia e educação. As áreas de diálogo neste campo são muitas e variadas, mas não há dúvida de que a formação profissional e as suas relações com o mundo do trabalho são altamente prioritárias e, portanto, não poderíamos deixar de começar por aí. Aliás, embora não seguindo de perto o modelo francês, achei sempre que faltava qualquer coisa em Portugal que correspondesse às funções do Conselho “Economie-Education”, que tantos trabalhos interessantes tem feito e que tanto apoio e assessoria tem prestado, nomeadamente ao governo francês.

Foi, pois, nesse sentido que tentámos levar a cabo este primeiro trabalho que, repito, é apenas uma base de debate e que deve ser visto numa perspectiva, não meramente de tentar descrever o estado da situação - não é um relatório de diagnóstico, nem de preparação ou de resposta a alguns problemas ou de preparação imediata de propostas de intervenção - mas de pretender ser um quadro de inteligibilidade da evolução recente, da dinâmica, coerência ou incoerência dos sistemas de formação profissional e dos sistemas de trabalho e de emprego. É uma tentativa de compreender e de tornar inteligível esta evolução,

que é muito recente. Eu própria e alguns dos presentes temos vindo a trabalhar neste campo desde os anos 70 e é qualquer coisa de extraordinário verificar como nos últimos 10, 5 anos, esta complexidade e as diferentes maneiras de abordar estas questões evoluíram tão rapidamente. Realçará a este propósito a profunda revisão a fazer a nível da tipologia das instituições de formação e, sobretudo, a nível dos processos, conteúdos e métodos. A evolução da ciência, da tecnologia e das estruturas produtivas, a evolução da organização do trabalho e do paradigma dos saberes dominantes apelam a uma profunda revisão daquilo que sabemos hoje sobre formação profissional.

Por outro lado, e como é dito no documento, procuramos inserir as questões sobre a Formação Profissional no âmbito do processo de construção europeia. Se esta é económica, é também cultural e, portanto, não são apenas os problemas da competitividade, do emprego e dos novos conceitos de coesão social que estão em causa num novo conceito de formação, mas também os valores culturais da emergência do sujeito e da nova vivência democrática.

Chamo a atenção para todo este novo paradigma com que muitos hoje analisam e avaliam a formação do “sujeito”, formação que é também desenvolvimento profissional e desenvolvimento pessoal. É para um novo paradigma de formação que apontam as novas reflexões que serão divulgadas já no final deste ano, através da reunião da UNESCO sobre as novas perspectivas da educação para o século XXI e por diversos White Paper’s elaborados pelas Comunidades Europeias.

Não podemos escamotear nas nossas discussões hoje em Portugal este novo contexto, quer do lado do mercado de trabalho, quer do lado da vida activa, quer do lado da organização da sociedade. Há novas realidades e novos desafios que não se punham a Portugal na altura em que foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, mas que se colocam agora, que obrigam a uma real reflexão e assimilação pela

parte dos responsáveis e à sua tradução em termos da realidade portuguesa.

Creio que é tanto mais urgente interiorizarmos estas novas realidades, quanto também estamos sendo submersos por programas, recomendações e orientações da Comunidade Europeia, que imprimem uma exigência de adaptação, se não quisermos incorrer no risco de sermos meramente reprodutores de qualquer coisa que pouco nos diz respeito.

Assim, é com o objectivo de compreender esta evolução e de procurar coerências dinâmicas entre a oferta e a procura de formação profissional, entre as políticas de intervenção neste campo, que devemos procurar ler este documento, e sobretudo, que devemos assumir que esta coerência dinâmica só se pode alcançar envolvendo todos os parceiros sociais. Quando falo em parceiros sociais vou um pouco mais além do conceito corrente, pois não me refiro só aos empresários, sindicatos, representantes regionais, mas também aos próprios formadores e aos sujeitos das acções de formação. Só envolvendo todos estes parceiros sociais nos estudos, na execução de políticas, na compreensão da complexidade das situações e na responsabilização na tomada de decisões é que se podem alcançar algumas metas desejáveis.

Dinamização e procura de coerência dinâmica é hoje o novo nome daquilo a que antigamente chamávamos o planeamento dos recursos humanos. Mas o envolvimento de todos os parceiros pessoais pressupõe que saibamos a pouco e pouco criar não apenas a representação social, mas parcerias efectivas através de permanentes círculos de confronto, de debate e de concertação. Não me parece dever ser atribuído maior papel ao Estado. Sou das que acredito que um País democrático é aquele que tem um Estado cada vez mais humilde, sendo sobretudo nos parceiros sociais que deve repousar esta procura de coerência dinâmica.

A criação de partenariados, sobretudo a nível de decisão política e correspondendo ao âmbito que têm hoje os nossos Conselhos, creio ser uma das funções mais nobres daquilo que futuramente os Conselheiros deverão fazer. Com essas parcerias poderemos, assim, contribuir para uma destatização desta problemática, quer na sua análise, quer na procura das soluções, evitando o encasulamento ou aparecimento de conflitos inertes a que muitas vezes estes problemas nos conduzem.

Por tudo isto damos tanta importância ao documento das parcerias sociais e à introdução de um diálogo trilateral entre os sistemas de formação, melhor, entre os formadores - porque só acredito nas instituições quando elas são suportes de actores intervenientes -, os empregadores e os indivíduos activos, estruturados ou não em sindicatos, quer a nível regional, quer a nível nacional ou empresarial. Só com este diálogo, absolutamente necessário, conseguimos resolver muitos dos problemas de desadequação ou de disfunção entre a formação e o mundo do trabalho.

Aliás, não existindo hoje, como sabemos, uma adequação directa entre formação e emprego, sobretudo para os grupos etários dos jovens após a sua formação inicial e profissional, e tendo nós a obrigação de assumir urgentemente políticas de formação profissional contínua em estreita relação com a modernização e a organização dos sistemas produtivos, haverá que criar mecanismos de adequabilidade entre qualificações profissionais dos indivíduos e qualificações procuradas e exigidas em situação concreta de trabalho. Creio que é mais esta adequabilidade entre qualificações dos indivíduos e qualificações procuradas que nós temos que procurar, e não propriamente entre os sistemas de formação e os sistemas de mercado de trabalho.

Mas esses mecanismos, alguns dos quais apontados no estudo e outros que provavelmente vão surgir neste debate, só terão de existir se

tiverem a sua origem no diálogo, na concertação entre os parceiros sociais, incluindo o Estado.

Não me quero alongar nesta introdução, pois é evidente que o maior interesse deste colóquio reside no debate entre os participantes e os autores do trabalho. No trabalho existem muitas lacunas e com certeza informação incompleta. Há mesmo algumas áreas importantes desta temática que deliberadamente deixámos de lado, como foi o caso do financiamento dos programas actualmente existentes, da legislação que nasce todos os dias, enfim, tantas e tantas questões ausentes porque precisamente queremos apenas dar um quadro de referência e de inteligibilidade. Também não tocámos na especificidade destes problemas de adequação face a alguns grupos etários, nomeadamente nos desempregados de longa duração, à população adulta que muda de emprego, etc.

Como gostaria novamente de acentuar, este não é um estudo técnico exaustivo, para imediatamente a partir dele se legislar, actuar e intervir; é antes um documento com objectivos políticos. Um deles já foi enunciado: aproximar os Conselhos de uma forma institucionalizada e proporcionar por instantes - por um dia - uma certa pausa e distanciamento das medidas e dos programas imediatos que temos que conduzir para a realidade portuguesa, para podermos ter um debate aprofundado que permita criar um modelo de referência para futuras acções no campo da coerência dinâmica entre os sistemas de formação e as necessidades da qualificação profissional.

Creio poder dizer que o País não é tão carente de estudos e de reflexão como se pode pensar. Quem trabalha nesta problemática em centros de investigação universitários, ou outros, já há 3, 4 ou 5 anos sabe que se tem vindo a produzir estudos de sistematização de orientações políticas, científicas, etc., e, por outro lado, se têm aberto possibilidades de cooperação europeia entre universidades, centros de

investigação, instituições especializadas, cooperação aliás promovida através de programas europeus com esse objectivo.

No final da nossa sessão, após o encerramento, teremos ocasião de difundir as actas de um colóquio realizado o ano passado entre equipas de investigação versando o estado actual da investigação sobre a formação profissional e teremos também, com o apoio da JNICT, a possibilidade de difundir as linhas de investigação que neste momento estão abertas a nível europeu, para que grupos possam aprofundar esta problemática e, sobretudo em Portugal, possam captar a realidade portuguesa.

Muito obrigada pela vossa atenção. Passarei a palavra ao Dr. Imaginário para apresentar a primeira parte deste documento.

Dr. Luís Imaginário

Bom dia a todos. Estava com a esperança de que houvesse “cinema” neste auditório, mas, não havendo, uso só o suporte da oralidade, que os especialistas dizem ser o meio de transmissão mais frágil. Com o respectivo texto de base, vou limitar-me, brevemente, a recordar a maneira como a minha parte neste trabalho se estrutura.

O objectivo era tão-somente tentar tornar claro como se organiza o sistema de formação, como se *organiza e não como funciona*, insisto. Gosto de dizer que se não houvesse alunos nem professores, o sistema funcionaria excelentemente, mas, como os há... apesar de no papel estar tudo muito acertadinho ao nível de organização, quando se chega ao funcionamento... são mais os disfuncionamentos do que os funcionamentos!

Além disso, vale a pena dizer que o texto se coloca numa perspectiva intencionalmente integradora entre aquilo, tradicionalmente, que é sistema de ensino e sistema de formação profissional. Como é sabido, a certa altura legislou-se no sentido da criação de um sistema de formação inserido num sistema educativo e de um sistema de formação, inserido no mercado de emprego - sempre considerei tal solução extremamente infeliz. Ela não obsta, contudo, e apesar de estar legislada, a que se possa, no meu entendimento, continuar a falar num sistema de formação integrando as dimensões que são da responsabilidade institucional predominante do Ministério da Educação e aquelas que são da responsabilidade institucional predominante do Ministério do Emprego. De resto, como recordava o Dr. Nascimento Rodrigues, o melhor é deixarmos essas questões e centrarmo-nos nos problemas, independentemente das questões entre organizações e instituições.

Todo o documento gira em torno do que consta da pág. 25, o desenho de um organograma do sistema de formação, “receita” que já apregoo há um par de anos. Já foi apresentado oralmente e publicado por diversas vezes, mas descubro sempre pessoas que nunca o viram ou dele ouviram falar! Esse organograma não é o habitual, na medida em que intencionalmente procura integrar os dois subsistemas a que há pouco aludi e apresenta, ainda, níveis de qualificação, os chamados níveis CEDEFOP, que não o são, visto que tais níveis de qualificação existem em Portugal desde 1973! Por uma vez avançámos relativamente à Europa.

O texto que se lhe segue, com excepção dos quadros que procuram fazer uma caracterização muito parcelar da oferta de formação, constitui a explicitação desse organograma, onde estão colocados em pé de igualdade os cursos organizados pelo Ministério de Educação, os organizados pelo Ministério do Trabalho e os muitos outros organizados por vários promotores de formação, que são hoje

relativamente numerosos. Representa, portanto, de alguma maneira, e como dizia a Prof^a. Teresa Ambrósio, a tentativa de fornecer um quadro de inteligibilidade onde a seguir possam ganhar sentido as discussões, as análises e os diagnósticos. Tudo porque tenho muitas vezes a sensação de que se fala desse objecto difuso que é o sistema de formação e o sistema educativo, desconhecendo-os efectivamente de todo em todo!

Este sistema tem muitos defeitos, mas algumas respostas estão indicadas, e tem disfuncionamentos que devem, julgo eu, ser pertinentemente apontados, tendo em atenção a organização formal.

Disse-se que - e felizmente que assim é, aliás - a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 não tem hoje, como nunca pretendeu ter, resposta para tudo. Contudo, entre os pressupostos do meu texto, conta-se o de que somos um País com um sistema educativo formal no sentido forte do termo. Dito de outro modo: seja a Lei de Bases de 86, ou outra, o sistema educativo formal é uma referência incontornável do sistema de formação, entendido em sentido integrado e global.

Ao dizer isto não pressuponho, evidentemente, que o sistema educativo formal deva ser reproduzido por todos os diversos promotores de formação; simplesmente a oferta de formação destes não pode ignorar as linhas estruturantes do sistema educativo formal, senão acontece o que até aqui tem acontecido: milhões de contos e milhões de formandos, mas... quanto a formações e qualificações reconhecidas de facto pelo mercado ninguém parece saber onde se encontram! Não foi só por não se ter tomado em consideração suficiente o sistema educativo formal que se falhou, com certeza, mas cuidou foi também por aí. Com efeito, tendo a sociedade feito, com toda a legitimidade, um discurso extremamente negativo sobre a escola e o sistema educativo formal, concluiu que o que seria bom em formação profissional era ignorá-lo. Não me parece que assim seja.

Portanto, insisto em que o quadro de inteligibilidade que é o sistema educativo formal constitui uma referência incontornável, tanto neste País como em todos os outros e desde sempre. Não significa que a outra oferta de formação o deva reproduzir, senão não seria necessária, mas não deve, na minha opinião, afastar-se por demais dos seus princípios estruturantes.

Na segunda parte do documento, já o aludi, apresenta-se uma série de quadros que procuram caracterizar a oferta de formação. Poderão observar que estes vão sendo cada vez mais incompletos, não obstante se tratar apenas de uma tentativa de descrição da oferta institucional de formação, isto é, a protagonizada pelos subsistemas aprendizagem, escolas profissionais, centros de gestão directa e centros de gestão participada, do IEFP e ensino regular. Mesmo com este alvo limitado, há dificuldades insuperáveis para fazer um trabalho rigoroso no que diz respeito a áreas de formação, níveis de qualificação e sectores de actividade.

Se assim se passa com a oferta de formação institucionalizada, imagine-se o que não será relativamente ao extraordinário volume da oferta que sai fora desse contexto! Sublinho que não é por sair fora do contexto de ensino formal que ela não tem valor; estou convencido de que muita da formação feita, apesar de ter ignorado a maneira como se estruturava o sistema educativo formal, oferecia qualidade. Todavia, justamente porque se afastou desse paradigma, houve uma extrema dificuldade no seu reconhecimento pelos próprios empregadores. Continua a não ser raro organizarem-se acções de formação em que cada qual toca a música que sabe, o que faz com que, completadas as acções de formação, depois dos formandos serem portadores de diplomas ou certificados, se vai bater à porta da instituição de referência, que é inevitavelmente, para o bem e para o mal, o Ministério da Educação, e pede-se-lhe então a qualificação. Muitas vezes essa qualificação não é concedida, o que representa um

larguíssimo desperdício de meios, sendo, ainda, manifestamente atentatório das expectativas dos sujeitos, que vão ao engano de tais formações.

De resto, colocar o problema nestes termos não é nada complicado! A oferta do ensino superior privado é um fenómeno recente entre nós. Como se organizou ele? Foi ou não, aliás por vezes mal, de acordo com o modo do ensino público oficial? Fê-lo porque essa era a condição *sine qua non* para um ensino de confiança (condição necessária, mas não suficiente, note-se). A ideia subjacente é a de que, quando se multiplicou a oferta de ensino superior privado, naturalmente ninguém pensou fazer de outra maneira. Nunca ninguém deixou de entrar no ensino superior com o ensino secundário e as formações superiores organizaram-se em 3 ou 5 anos, porque era esse o paradigma do ensino regular.

Mudando o que deve ser mudado, e muita coisa o deve ser, é necessário que a oferta de formação não superior siga um processo de organização semelhante, tendo em consideração a realidade da oferta do ensino regular, mas - insisto outra vez - não para a reproduzir.

Os quadros que se apresentam no documento denunciam sobretudo o seguinte: a este nível, a oferta é inteiramente livre e é perfeitamente previsível que haja cursos com designações diferentes e mesmo conteúdo e cursos com a mesma designação e conteúdos diferentes. A certa altura algumas organizações e instituições, porque são muitas, pensam que ganham “fatias de mercado” arranjando nomes mais ou menos esotéricos para uma mesma oferta. Valha a verdade que esta “táctica” está a atingir o ensino superior de maneira perfeitamente dramática. Lendo-se o *Diário da República*, de quando em vez surpreendem-se títulos de licenciaturas que não lembram ao diabo!

Usei, pois, o ensino superior apenas para exemplificar como as formações que lhe são exteriores sentiram necessidade de se organizar

tendo-o como referência incontornável. Parece-me ser este um caminho a seguir para ser salvaguardada a extrema diversidade de formações de todos os níveis, para que haja maneira de os candidatos às formações, jovens ou adultos, os seus familiares, as empresas, as instituições de formação se entendam. Sem isso é extremamente difícil saber quem faz o quê e, portanto, qual o seu valor. Hoje em dia fala-se muito em avaliação: parece-me evidente que sem estas premissas não é possível avaliar o que quer que seja.

Obrigado.

Prof.^a. Doutora Maria Teresa Ambrósio

Obrigada.

Creio que este trabalho do Dr. Imaginário é bastante exaustivo relativamente à oferta actual e à sua caracterização. Coloca-se então a questão: e para que serve esta oferta?

Prof.^a. Doutora Maria João Rodrigues

Vou dar algum contributo para a questão que a Prof.^a. Teresa Ambrósio acaba de colocar, apoiando-me no relatório que têm em mãos e sobre o qual me limitarei a sublinhar algumas teses que gostava de ver aqui discutidas.

Parto de um facto pesado, enunciando primeiro algo de absolutamente óbvio: o investimento em educação e formação ganhará muito em relevância, em qualidade e em eficácia se for apoiado num sistema de levantamento de necessidades. Nessa sequência, o facto pesado é que não temos um sistema deste tipo em Portugal. Porquê? É um mistério

perdido na bruma dos tempos, por razões várias e bastante expressivas do que são os bloqueios típicos da sociedade portuguesa.

Estamos chegados a um momento em que esta questão é verdadeiramente inadiável, em minha opinião. Todos os Estados membros da Comunidade Europeia dispõem de um sistema destes. Tenho estado envolvida numa rede montada pelo CEDEFOP, com o apoio da DG22, e que associa um conjunto de institutos que conduzem este tipo de trabalhos pela Europa fora. Participo nessas reuniões com interesse, mas também com um certo sentido de humilhação nacional; pergunto-me como é possível todos os Estados membros disporem deste sistema e Portugal dele não dispor, tendo tido meios para o construir e sabendo de antemão que ele é fundamental.

Não estou a criar uma situação de auto-flagelação, mas pretendo antes, dar algum contributo no sentido do que me parece dever ser feito, até porque as soluções estão à vista, do ponto de vista técnico e financeiro. Para as pôr de pé, trata-se agora de uma questão de vontade. Até porque talvez valha sempre a pena manter o optimismo, penso que, uma vez que não temos o sistema, o devemos construir, tirando partido do balanço da experiência internacional, evitando erros que foram cometidos noutros locais, por forma a ganharmos tempo.

O balanço dessa experiência mostra que parte dos trabalhos que têm sido conduzidos para prever o levantamento de necessidades assentam em metodologias com limites claros, dos quais salientaria alguns:

- Os modelos de previsão, que aliás também temos vindo a aplicar em Portugal nalguns casos e que são modelos convencionais de previsão de necessidades em recursos humanos, confrontam-se hoje com limites claros, que têm a ver com o facto de estarmos a lidar com ritmos de mudança muito mais fortes e, portanto, com um elevado grau de imprevisibilidade que lhes está associado.

- Hoje é claro para todos nós que não nos serve de muito limitarmo-nos a deduzir a política educativa do que são as chamadas necessidades do sistema produtivo, pela razão simples de que sabemos que esta interação não funciona só num sentido, ou seja, o sistema educativo, ele próprio, pode influenciar o que são as ditas necessidades do sistema produtivo. Temos que imaginar uma metodologia que tenha em conta uma interação dinâmica, que deve ser organizada.
- Também sabemos que a oferta de recursos humanos não provém apenas do sistema educativo, provém também do mercado de trabalho como um todo, ou seja, uma parte da fonte de oferta de recursos humanos são as empresas elas próprias, e há uma mobilidade profissional permanente no mercado de trabalho, que permite que certas empresas se abasteçam com recursos humanos formados entretanto por outras empresas. Os modelos tradicionais que se limitam a olhar para o sistema educativo como a grande fonte de recursos humanos mais ou menos qualificados têm também limites importantes.
- Sabemos que a qualificação não assenta só nos saberes obtidos por via do sistema educativo, assenta também muito nos saberes-fazer e nos saberes-ser. Assim, haverá que medir a qualificação atendendo a estas três dimensões, que colocam novos problemas de análise das qualificações.
- O problema respeitante ao nível de desagregação da análise, ou seja, os modelos convencionais de previsão, até porque têm que trabalhar por atacado sob fontes estatísticas disponíveis, são obrigados a trabalhar com qualificações e grupos profissionais muito agregados. Hoje em dia temos que ter uma análise um pouco mais fina da qualificação e trabalhar não só na base de grupos profissionais muito agregados, como também de perfis profissionais, na medida em que justamente o perfil profissional é aquele conceito que nos permite

estabelecer uma ponte mais rigorosa entre o conteúdo da actividade e as competências necessárias para desempenhar essa actividade.

Conjugando estes limites todos, mostra-nos a experiência internacional que estamos numa fase em que é importante colocar no terreno metodologias com outro tipo de características, e que eu resumiria deste modo:

- mais sensíveis à mudança;
- com outro potencial prospectivo;
- capazes de gerar essa interacção entre a oferta e a procura que há pouco referi;
- capazes de captar a qualificação a um nível mais desagregado e mais rico;
- capazes de gerar uma participação acrescida dos parceiros em volta deste preciso problema, que é o identificar de necessidades, não de uma forma pontual, mas de uma forma permanente, no sentido de actualização contínua.

O pôr em prática esta metodologia requer não só **algumas inovações técnicas** como também **inovações do tipo organizacional e institucional**. No caso português há que pensar quais são as instâncias em que se pode proceder a essa coordenação acrescida entre oferta e procura de recursos humanos, no sentido de garantir o tal sistema permanente de levantamento de necessidades.

Outra vantagem de partirmos atrasados consistiria em podermos pôr de pé um sistema que, bem concebido e implementado, poderá fazer o efeito do jogo de bilhar, ou seja, com uma mesma tacada poderemos bater a bola em vários cantos do tabuleiro, o que é muito importante para ganharmos tempo. Um sistema deste tipo, bem concebido, deve

ter certamente por objectivo central o gerar a tal coerência dinâmica entre oferta e procura de recursos humanos, mas pode também contribuir para outros objectivos específicos muito importantes da nossa política educativa e formativa, objectivos que têm a ver com problemas que atingem as instituições de ensino e formação em primeiro lugar. Ou seja, se existir um sistema destes, ele estará a dar um contributo importante para melhorar a qualidade da oferta formativa.

Por outro lado, ele estará a dar um apoio significativo às entidades empregadoras, melhorando o sistema de informação sobre a oferta formativa, melhorando a informação disponível sobre as escolhas tecnológicas e organizacionais implícitas nas necessidades de formação, facultando um referencial importante para a melhoria da gestão dos recursos humanos nas empresas, nos aspectos de recrutamento, promoção, políticas internas de formação, etc.

Um sistema destes bem montado pode também dar um contributo muito importante às entidades que gerem o mercado de emprego, por exemplo, os serviços de orientação profissional. Temos uma rede deste tipo muito insuficiente, tanto do ponto de vista do apoio à formação inicial, como do ponto de vista da formação contínua. As razões desta insuficiência têm a ver com diversos factores, entre os quais o facto da informação que é movimentada pelo sistema de orientação profissional ser relativamente obsoleta, não permitindo abrir perspectivas consolidadas sobre o sentido das profissões, sobre a sua evolução previsível. Por melhor que os profissionais deste sistema possam fazer, estão a trabalhar com materiais relativamente desactualizados.

Outro benefício a retirar deste sistema, o qual o Dr. Luís Imaginário acabou de referir, teria a ver com um apoio directo ao sistema de certificação de qualificações, também em montagem em Portugal.

Gostava de sublinhar que me parece muito importante que um sistema deste tipo seja à partida concebido e gerido para contribuir para uma paleta de objectivos educativos e formativos que são relativamente justificados.

Como última nota, talvez de um ponto de vista um pouco mais técnico, parece-me que um tal sistema, para ser completo e corresponder a estes objectivos, teria que ter os seguintes ingredientes:

- Produzir regularmente produtos e serviços a nível sectorial-nacional, regional e empresarial:
 1. Estudos prospectivos de sector, que nos permitam relacionar as tendências de evolução tecnológica e organizacional num sector com a evolução dos perfis profissionais e, portanto, com as necessidades de formação;
 2. Repertório de perfis profissionais, que deve estar eminentemente articulado com o primeiro produto e é uma espécie de manual descritivo dos perfis profissionais, relacionando as actividades com as competências;
 3. Trabalhos de mobilização de base econométrica, que já são feitos no nosso País, onde recentemente se fez um esforço de actualização desses modelos, mas que penso que ganhariam sendo alimentados pelos resultados dos estudos prospectivos e dos repertórios de perfil. É essa articulação que não está feita em Portugal, até porque os estudos prospectivos não existem, à excepção de um sector ou de outro, e o repertório de perfis profissionais também não.

Vamos imaginar que estes produtos estariam disponíveis e que se pensou igualmente no aspecto da sua difusão mais ou menos alargada, também muito importante para a eficácia do sistema. Com este

referencial disponível seria então muitíssimo mais fácil proceder ao levantamento de necessidades a nível regional e a nível empresarial.

Um dos problemas que tem acontecido em Portugal é que há alguns trabalhos dispersos de levantamento de necessidades ao nível regional e ao nível empresarial, mas que não vão tão longe como poderiam ir do ponto de vista de alcance estratégico de pertinência, justamente porque não se apoiam previamente em estudos de nível nacional disponíveis.

Ora é exactamente este tipo de dinâmica que está criada na maior parte dos Estados membros da comunidade. Há uma actividade extremamente abundante de levantamento de necessidades ao nível regional e empresarial, mas que conta previamente com instrumentos concebidos ao nível nacional. Isso não existe em Portugal e está a provocar uma tremenda perda de energia, de recursos, de modo que se está sempre a partir do zero e a não aprender com a experiência, com um grande custo nacional que se traduz numa certa deriva do investimento em educação-formação e, no fundo, numa certa perda de oportunidade histórica.

Um último ingrediente fundamental para gerar um sistema articulado à volta disto tudo passaria por resolver o outro problema que há pouco enunciei, ou seja, estamos perante uma questão não só de ordem técnica, mas de ordem institucional e organizacional. Trata-se, então, de saber quem são as instituições capazes de criar esse espaço de concertação estratégica entre parceiros em volta destes problemas.

Congratulo-me especialmente por estarmos perante uma iniciativa conjunta do Conselho Económico e Social e do Conselho Nacional de Educação, por definição e competência, instituições particularmente vocacionadas para conduzir e contribuir muito consideravelmente para a montagem deste processo de concertação estratégica.

Faço votos para que este processo possa agora prosseguir de forma mais sistemática e mais célere.

Muito obrigada.

Dr.^a Margarida Marques

Começaria por quatro questões prévias:

1. O texto da terceira parte do relatório é um texto escrito há um ano. Quando esta reunião foi definitivamente agendada e me dediquei a lê-lo novamente, tive um pouco a sensação de que nele faltava uma análise mais recente. Efectivamente, penso que um texto final nesta área carece de um estudo mais actualizado sobre a evolução da participação dos parceiros sociais nas políticas de educação e formação.
2. O conceito de parceiros sociais. Participamos hoje numa iniciativa conjunta de duas entidades, uma delas o Conselho Económico e Social, constituído por representação dos parceiros sociais. É interessante verificarmos que, quando se fala em parceiros sociais em Portugal, se tende sempre a pensar nas instituições participantes neste conselho. Gostaria que, ao falarmos em parceiros sociais, os entendêssemos num conceito mais alargado, que engloba uma diversidade de actores não tradicionais dos sistemas de educação e formação, que estão para além daquilo que normalmente consideramos como “Parceiros Sociais” enquanto instituições participantes no Conselho Económico e Social.
3. Este texto é mais descritivo do que avaliativo e como tal deve ser lido, na medida em que não há efectivamente uma avaliação, designadamente das práticas.

4. Esta iniciativa é organizada conjuntamente pelo Conselho Económico e Social e pelo Conselho Nacional de Educação. Ressalte-se a sua importância em termos de continuação do debate sobre a participação dos parceiros sociais nas políticas de educação e formação, porque todos nós sabemos que elas não se fazem apenas pela produção de documentos de enquadramento jurídico. O seu desenvolvimento tem mais a ver com a capacidade de intervenção da diversidade de actores que interferem no desenvolvimento das políticas. Penso que o C.N.E. e o C.E.S., pela sua composição e pelo seu papel na sociedade portuguesa, têm uma grande capacidade de funcionarem como criadores de opinião, por um lado e, por outro lado, têm capacidade de intervir no desenvolvimento das políticas.

Organizei a minha reflexão em duas áreas: uma primeira parte, sobre a participação dos parceiros sociais nas políticas de educação e formação a nível comunitário e uma segunda sobre esta mesma problemática, especificamente no caso português. No caso português, organizei o desenvolvimento em dois capítulos: um primeiro sobre a forma como tem vindo a evoluir a participação dos parceiros sociais nas políticas de educação e formação em Portugal e debrucei-me depois sobre dois casos concretos, o caso das escolas profissionais e, muito rapidamente, o caso da escolaridade obrigatória, onde penso que se vislumbram algumas áreas de abertura à participação dos parceiros sociais.

Começaria, então, pela participação dos parceiros sociais nas políticas de educação e formação a nível comunitário. O desenvolvimento das políticas de educação e formação a nível comunitário tem vindo a associar progressivamente os parceiros sociais nessa reflexão e no desenvolvimento das políticas, embora o papel dos parceiros sociais tenha vindo a ser fundamentalmente de carácter consultivo. Citaria os casos do Comité Consultivo da Formação Profissional, de toda a área do chamado Diálogo Social. Os parceiros sociais estão representados

nestas estruturas a nível europeu e, por vezes integram representantes nacionais dos parceiros sociais dos diferentes estados membros da União Europeia. Estas estruturas têm produzido alguma opinião em matéria de educação e formação.

Por outro lado, os grandes programas comunitários na área da educação e formação organizam-se ou apoiam-se em comités de natureza consultiva ou comités de gestão, que compreendem uma representação das administrações dos diferentes Estados membros da União Europeia e uma representação dos parceiros sociais em igual número, ou seja, há de facto nos comités que apoiam o desenvolvimento destes programas, e que se destinam ao desenvolvimento de políticas, uma participação progressivamente elaborada dos parceiros sociais.

A responsabilidade dos parceiros sociais e a sua implicação aos diferentes níveis é, portanto, um importante elemento na evolução dos dispositivos e das políticas comunitárias e nacionais de formação profissional. Os parceiros sociais têm tido um papel progressivamente mais relevante, designadamente na avaliação de necessidades de formação, na sua avaliação, na definição de novas competências, na definição de novos perfis, entendida em relação com a avaliação de novas necessidades de formação.

Do nosso ponto de vista, o reforço do papel dos parceiros sociais e a sua contribuição tem-se desenvolvido fundamentalmente em quatro linhas:

- Na concertação sobre as políticas de educação tecnológica, técnica e profissional e de formação profissional inicial, através da sua participação em estruturas consultivas de carácter nacional e regional e/ou sectorial;

- Na elaboração de perfis profissionais ao nível sectorial, designadamente avaliação de novas necessidades e sua transposição para referenciais de formação, como é o caso da Dinamarca, França ou Reino Unido;
- Na programação da oferta de formação ao nível regional, num processo de descentralização desta área que se tem vindo a verificar nos Estados membros da União Europeia;
- Na organização da oferta de formação.

Embora haja situações diversificadas de Estado membro para Estado membro, tem-se vindo a assistir, na maior parte dos casos, a uma diversificação dos actores intervenientes no desenvolvimento das políticas de educação e formação.

Mas se é um facto que há um grande consenso em torno da necessidade dos parceiros sociais terem um papel importante nas políticas, por exemplo, de formação contínua, não existe esse mesmo consenso quando pensamos nas políticas de formação inicial. Entendo formação inicial como tudo o que são as diferentes vias, - aprendizagem, ensino profissional, vias tecnológicas, etc., - mais ou menos escolarizadas e que conduzem a um primeiro plano de qualificação profissional. Nas menos escolarizadas há normalmente uma maior participação dos parceiros sociais; nas vias mais escolarizadas estes estão mais afastados dos processos de decisão.

O problema coloca-se igualmente no que diz respeito à escolaridade obrigatória, designadamente se pensarmos que no caso português essa situação é particularmente importante, já que grande parte dos alunos abandonam os sistemas de educação e formação no fim da escolaridade obrigatória e outros mesmo sem a terminarem. Portanto, não só abandonam o sistema sem ter qualquer diploma de qualificação profissional, como não tiveram durante a escolaridade obrigatória

qualquer formação de natureza tecnológica ou técnica, aquisição de competências profissionais, contacto com o mundo do trabalho, contacto com as empresas, etc.

Assim, e feito este diagnóstico, temos vindo a assistir simultaneamente a duas estratégias que se têm vindo a desenhar ao nível europeu:

1. Um objectivo político: que nenhum jovem abandone o sistema de formação sem ter um diploma de qualificação profissional; há a intenção ou o objectivo de que os jovens antes de abandonarem o sistema educativo possam ter contacto com o mundo do trabalho;
2. Ainda na escolaridade obrigatória, encontrar linhas de colaboração entre o sistema educativo e os parceiros sociais. Foi feito um estudo muito recente a nível europeu sobre a colaboração entre o sistema educativo e os parceiros sociais na escolaridade obrigatória, que conduzem à identificação de experiências extremamente interessantes. Designadamente, dei-me conta de que, no caso português, há algumas experiências nos níveis mais baixos da escolaridade obrigatória e, já no ciclo terminal da escolaridade obrigatória, estão a aparecer formas mais institucionalizadas de colaboração. Mas essas situações têm mais um carácter pontual, não reflectindo uma situação global.

O meu documento debruça-se, depois, sobre as experiências concretas em cada um dos Estados membros: o tipo de estruturas de concertação criadas a nível nacional, regional e local e os dispositivos nos restantes Estados membros da União Europeia que implicam uma diversidade de actores para além dos actores tradicionais nas políticas de educação e formação.

Em síntese, pretende-se com esta colaboração entre o sistema educativo e os parceiros sociais:

- assegurar uma maior capacidade de interacção entre a educação e a formação profissional inicial e as necessidades do mercado de trabalho, a curto, médio e longo prazo associada ao desenvolvimento pessoal dos jovens;
- simultaneamente, assegurar uma capacidade de inovação e indução de novos perfis e novas competências parece ser o objectivo principal desta mudança no equilíbrio de poderes entre o Estado e os parceiros sociais.

Só com uma colaboração efectiva entre as administrações da educação e formação e os parceiros sociais, só numa concertação e negociação sistemática entre eles é possível que os sistemas de educação e formação respondam simultaneamente a estes dois objectivos. Portanto, não colocar os sistemas de educação e formação apenas como respondentes às necessidades do sistema económico e social mas, nesta perspectiva de negociação, induzir novas necessidades de formação.

No que diz respeito ao caso português, gostaria de citar algumas observações que trouxemos para este texto a partir de uma análise que fizemos dos instrumentos legais que enquadram as políticas de educação e formação nos últimos 10 anos. Trata-se da criação de estruturas de negociação (no campo das políticas de educação e formação) entre uma diversidade de parceiros que alargaram o leque dos tradicionais parceiros educativos/formativos.

Citando o Conselho Nacional de Educação, é interessante que, ao olharmos para o primeiro texto legal que o cria e se analisarmos depois a forma como este está integrado na Lei de Bases do Sistema Educativo, verificamos que mesmo numa diferença temporal entre a lei de 82 e a Lei de Bases do Sistema Educativo de 86 há diferenças significativas no que diz respeito à composição do Conselho e às suas competências. Para sintetizar, diria que neste período relativamente

curto de existência do Conselho e do início da sua actividade há uma abertura no que diz respeito à forma de participação, ao tipo de representação e aos domínios de intervenção.

A Comissão Nacional de Aprendizagem, também ela é um espaço de negociação entre os actores tradicionais ligados à administração da educação e formação e os parceiros sociais, e tem sido um espaço de negociação destas políticas.

Outro é o Conselho Consultivo para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional no âmbito do Ministério da Educação, com uma participação tripartida e negociação entre uma diversidade de actores. Interessa sublinhar, e daí eu ter referido como primeiro ponto prévio que este texto carece de actualização, que, com a reestruturação do Ministério da Educação ao tempo do Ministro Couto dos Santos, há de facto uma inversão nesta tendência evolutiva de participação dos parceiros sociais, em que a expressão mais visível se verifica com o acabar deste Conselho, único espaço de negociação a este nível efectivo na administração da educação.

O Conselho de Administração do Instituto do Emprego e Formação Profissional, é outro espaço de intervenção, bem como o Conselho Económico e Social. O Senhor Presidente já referiu o acordo sobre as políticas de formação profissional, designadamente de formação inicial, no âmbito do Acordo Económico e Social negociado no âmbito do Conselho Económico e Social.

O que a meu ver é interessante no respeitante ao estudo da evolução da participação e tipo de intervenção dos actores não tradicionais é que o texto do acordo refere-se às áreas da formação contínua, mas inclui igualmente orientações no que diz respeito às políticas de insucesso escolar, que têm a ver com a escolaridade obrigatória, alargando assim o campo de intervenção dos próprios parceiros sociais.

Procurámos analisar ao longo deste período **como** tem vindo a evoluir a participação dos parceiros sociais. É paradigmático que, na reforma do ensino técnico em 83, com o lançamento da experiência pedagógica do ensino técnico-profissional, há uma abertura a uma diversidade de actores no que diz respeito ao desenvolvimento da experiência pedagógica, mas essa abertura e diversidade limitam-se ainda aos actores do lado da administração. Sai da exclusividade da administração da educação, alargando-se a outras administrações, designadamente do Ministério do Planeamento (Comissões de Coordenação Regional), do Ministério do Emprego e outros, mas ainda apenas aos actores do lado da administração.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente com a criação das escolas profissionais, por exemplo, outra via de formação inicial, o alargamento da paleta de actores atinge já áreas fora da administração, com os parceiros sociais, a envolverem-se na concepção do modelo e na sua organização, avaliação e gestão.

Para terminar, e retomando algumas das questões já aqui levantadas, é a nosso ver essencial assegurar um partenariado entre estabelecimentos de formação, empregadores, sindicatos, poderes públicos, diversidade de administrações. Este partenariado, para ser eficaz, deve desenvolver-se a vários níveis: a nível nacional ou internacional, no que diz respeito à definição de conteúdos e ao reconhecimento de diplomas, ao nível nacional e/ou sectorial no que diz respeito aos fluxos e às políticas de organização de iniciativas de formação; desse ponto de vista é necessário, quando se propõe a criação de parcerias e se realizam iniciativas, apoiar-se num sistema de avaliação de necessidades de formação.

Gostaria ainda, antes de terminar, de fazer uma precisão. Nem toda a relação com os parceiros sociais em geral ou com as empresas em particular se poderá considerar um partenariado. Entendemos por partenariado, “uma parceria com parceiros sociais com fins

educativos”. (Marques, 1992) Um partenariado assenta em “acções em que os actores, pertencendo a instituições ou organizações diferentes, elaboram em comum uma estratégia de trabalho para “resolver um problema”; implica uma participação comum e recíproca” (Gonnin-Bolo, 1993).

Finalmente, só um partenariado contínuo pode substituir a planificação impossível num mundo incerto, com o qual as políticas de educação e formação são confrontadas.

Prof.^a Doutora Maria Teresa Ambrósio

Muito obrigada, Dr.^a Margarida Marques.

Bem se vê que esta problemática dos partenariados é extremamente actual, todos os dias saem coisas novas.

Não queria deixar de dar ainda a palavra ao Dr. Jorge Seabra que, embora não tenha neste trabalho nenhum documento propriamente seu, nos deu uma presença e uma colaboração muito importantes na sua realização.

Dr. Jorge Seabra

A minha participação neste projecto sobre “Desenvolvimento do Diálogo entre Educação, Economia e Sociedade” fez-se por parte do Conselho Económico e Social e, fundamentalmente, circunscreveu-se a um acompanhamento do desenvolvimento dos trabalhos. Os estudos neste contexto elaborados pela sua oportunidade e qualidade são uma boa razão para esta nossa reflexão.

Depois das intervenções que acabámos de ouvir dos respectivos autores, nada se me oferece comentar sobre o seu conteúdo, por ser mínimo o valor acrescentado que traria para o debate. Mas peço a vossa paciência por breves minutos para deixar algumas preocupações também associadas à questão fulcral que aqui nos reúne.

Antes de mais, sinto ser meu dever deixar aqui um alerta em torno da problemática dos obstáculos e tendências que se colocam aos sistemas educação-formação e emprego e que esclarece grande parte da frustração que tem envolvido o diálogo entre as organizações e os cidadãos.

As relações entre o sistema de educação-formação e do emprego colocam-se, cada vez mais, nos limites da governabilidade. Não me reporto ao número de instituições, ao número de docentes ou ao número de alunos, factores que todos consideramos como sinais muito positivos daquilo que é o desenvolvimento do próprio sistema. A governabilidade do sistema educação-formação e emprego estrutura-se na nossa perspectiva pela adequação dos saberes e experiências aos perfis profissionais, mas também pelas respostas de colocação e emprego para os que obtenham as qualificações adequadas.

Numa situação de desemprego como a que nos encontramos a nível europeu, em que o número de empregos é reduzido em relação ao número de saídas do sistema educação-formação e a previsão de criação de postos de trabalho não oferece perspectivas de suficiência, serão cada vez mais os casos em que a expectativa de emprego fica por satisfazer. Este facto tende a agravar tensões e conflitos sobre o sistema educação-formação por ser, sem dúvida, a realidade institucional mais próxima das preocupações das famílias e das preocupações dos estudantes-formandos, em cujo âmbito se faz sentir de forma mais expressiva e eficaz a voz do desassossego e de dúvida sobre a utilidade do processo educativo e formativo face ao desemprego.

Por parte de quem não encontra emprego, prevalecerá, neste contexto, no mínimo um sentimento de desajustamento da opção educativa-formativa em relação às necessidades que o próprio sistema orienta; por parte das empresas, sempre que o candidato esteja desempregado e, sobretudo, nos casos de desemprego de longa duração, cria-se uma reacção de não-cumplicidade com a situação, transferindo-se o ónus para o sistema educação-formação. Ou seja: a situação de desemprego concorrerá para o permanente questionar do sistema educativo, dificultando a sua evolução de forma qualificada e organizada. É assim em outros Estados membros, apesar das condições oferecidas pelo sistema educativo-formativo, onde as taxas de desemprego são elevadas e onde, por isso, a expectativa que existe por parte de estudantes e formandos relativamente ao emprego se encontra frustrada. É assim em Portugal, embora neste caso concorram outras dificuldades específicas ao nível do sistema educativo-formativo.

Este ponto é tanto mais importante quanto, se o enquadrarmos pela mudança rápida dos empregos, dos perfis profissionais e, conseqüentemente, das qualificações, agravaremos, ano após ano, a sua desadequação, confrontando-nos com persistentes críticas ao sistema educação-formação. Neste contexto, mantendo-se os níveis de desemprego que afectam os jovens, a governabilidade do sistema educação-formação pode ser gravemente afectada.

Como atenuar este impacto negativo que o desemprego gera sobre o sistema? As medidas equacionadas nos estudos relativamente a estes domínios são necessárias, permitindo-me enfatizar dois aspectos em relação às matérias em debate:

1. O sistema educação-formação não pode apenas perspectivar a evolução das necessidades reais ou previsíveis, geradas pelos agentes económicos, por, muitas vezes e em particular na pequena e média empresa, serem influenciadas por uma lógica económica

imediatista e por realidades tecnológicas e organizativas ultrapassadas. O sistema educação-formação tem que se revelar, cada vez mais, actuante, interactivo e prospectivo no plano da estrutura dos empregos e do desenvolvimento dos perfis profissionais, antecipando a preparação das qualificações em relação ao momento da sua exigência. Para tal deve, sem dúvida, existir uma interacção muito forte entre o sistema educação-formação e o emprego, de forma a que as qualificações sejam desenvolvidas em termos adequados aos perfis profissionais que a estrutura do emprego perspetive. Entre muitas outras medidas não nos parece ser possível progredir nesta linha de acção sem a articulação entre o sistema educativo-formação e a sociedade civil em geral para a implementação de um ano de formação inicial.

2. As metodologias de levantamento das necessidades deverão considerar a dimensão do fenómeno “reactivo”, que se traduz pela procura de qualquer ocupação, pela defesa de qualquer emprego, pela garantia, no fundo, de um rendimento, realidade que, ao nível europeu, tomando-se os dados sobre o desemprego e os do emprego na economia não estruturada, deve situar-se acima dos 30% da população activa. É, por isso, um volume enorme de candidatos profissionalmente descaracterizados e com uma movimentação dentro do sistema sem qualquer nexo de inteligibilidade ao nível de qualificações e de aspirações profissionais.

Outros aspectos a referir prendem-se com o enquadramento da empresa em relação ao sistema. Começo por realçar que, no caso de Portugal, existe um profundo desajustamento em relação àquilo que a empresa exige ao sistema educação-formação - adequação de qualificação - e as respostas que a própria empresa acomoda. Vou citar alguns desajustamentos, evidenciando situações concretas:

- A tendência para os níveis de qualificação do sistema de ensino se constituírem na referência básica de habilitação não se revê na

negociação colectiva. A negociação colectiva mantém uma exigência de formações especializadas para admissão na empresa, prática que encontra clara justificação na tradição da carteira profissional para acesso à profissão, que, apesar de limitada a certas profissões, encontrou nas formações especializadas o requisito para a admissão, que constitui a alternativa condicionadora do recrutamento aberto aos que pretendem aceder à profissão.

- Os novos conhecimentos tecnológicos, as competências híbridas comuns a uma família de profissões, as competências multidisciplinares não se revêm nas categorias profissionais das convenções colectivas de trabalho, ainda orientadas por uma concepção taylorista, com diversas especialidades em cada profissão, sem que correspondam, do ponto de vista da complexidade técnica e organizativa, a qualquer competência especializada relevante. As categorias profissionais das empresas não acomodam uma qualificação básica transversal, uma qualificação técnica polivalente. Aliás, os clausulados das convenções colectivas não favorecem a polivalência nem a flexibilidade, características que as mudanças tecnológicas e organizativas dos postos de trabalho impõem com impacto ao nível das qualificações.
- Merece, ainda, referência outro ponto que se prende com a articulação da formação com o estatuto e remuneração dentro da empresa. A formação não é ainda adoptada para avaliação dos elementos determinantes que constituem os critérios que estruturam o estatuto e a remuneração dentro da empresa? Será possível obter o reconhecimento geral da importância da formação sem que, ao nível da empresa, a obtenção de qualificações seja determinante para a progressão de carreira e para remuneração? Actualmente, tais critérios estão prisioneiros de automatismos de progressão ou de valorações de produtividade, que atendem exclusivamente aos resultados do

momento e não ponderam o potencial de qualificação adquirido pelo trabalhador, potencial que, sem dúvida, projecta o futuro da empresa.

- Outros factos poderiam ser apontados como obstáculos para o desenvolvimento do diálogo educação-formação e emprego. Em primeiro lugar, a insuficiente articulação e coerência estratégica entre os organismos do Estado da área da educação e da formação profissional-emprego; em segundo lugar, as dúvidas recíprocas dos agentes externos em relação aos centros de formação do Estado e destes em relação aos centros de formação protocolares (partenariado) sobre quem é quem no sistema e quem é que forma melhor, levantam uma crise e suspeição sobre o funcionamento do sistema que em nada favorecem o desenvolvimento do diálogo nestes domínios.

Estes factores, revelam, dentro da empresa, a forma como esta relaciona as qualificações, os perfis profissionais e os empregos, sendo factores obstaculizantes graves para o sistema de educação-formação na medida em que não sobrevalorizam as qualificações adquiridas e consequentemente, não integram as qualificações como referência estratégica para a realização dos objectivos, apesar de todos os dias apontarem tal necessidade e exigirem novos e melhores meios para a satisfazer. Assim, para além do desemprego, as políticas negociais e de gestão com impacto nos recursos humanos não evidenciam exigências claras de procura e de benefício de maiores e melhores qualificações.

Termino, deixando estas reflexões avulsas que procuraram ir ao encontro de algumas preocupações práticas que se reflectem nestes domínios em relação à empresa, à negociação colectiva e ao sistema em si e que constituem obstáculos ao desenvolvimento do diálogo entre educação, economia e sociedade.

1º PAINEL

-

**COM REPRESENTANTES DE
ORGANIZAÇÕES SINDICAIS**

1º PAINEL - COM REPRESENTANTES DE ORGANIZAÇÕES SINDICAIS

Prof. Doutor A. Rocha Trindade

Seguindo a ordem indicada no programa, começaria por apresentar o Eng.º João Proença, Secretário-Geral da UGT; do seu “curriculum” consta ainda a qualidade passada de docente universitário, algo que, mesmo que se já não exerça, nos fica para toda a vida. É representante sindical em variadas estruturas de importância grande, como sejam o Conselho Nacional de Aprendizagem (Instituto do Emprego e Formação Profissional), o CEDEFOP e o Diálogo Social Europeu. Entre outras mais funções, exerce, ainda, a Vice-Presidência do Conselho Económico e Social.

É este apenas um brevíssimo resumo, um pouco desnecessário na medida em que a sua personalidade é suficientemente conhecida da maioria de todos.

Oportunamente terei o prazer de apresentar o Dr. Luís Costa, mas neste momento darei a palavra ao Eng.º João Proença.

Eng.º João Proença

Muito obrigado, Senhor Reitor.

Gostaria, em primeiro lugar, de agradecer o convite que me foi formulado pelo Conselho Nacional de Educação e felicitar a Profª.

Dr.^a Teresa Ambrósio e os diferentes relatores dos três documentos pelo trabalho realizado. Destaco que é um trabalho ainda preliminar, que está a ser desenvolvido de modo participado, e que o tema não é apenas “Educação e Economia”, mas “Educação, Economia e Sociedade”, estando implícita a urgência do sistema educativo responder às necessidades da economia, mas e sobretudo, às necessidades do indivíduo e da sociedade.

Gostaria de realçar três pontos fundamentais, a ter presentes na discussão geral deste documento:

1. O valor da educação de base. Há que alargá-la o mais possível, na medida em que ela permite aos indivíduos estarem futuramente mais aptos para se continuarem a formar, a responderem aos desafios do trabalho e aos desafios enquanto cidadãos. Chamaria a atenção para a experiência do Japão, em que a maior parte dos jovens chega à universidade, onde tira cursos, o que não significa que nas suas vidas profissionais muitos não desempenhem trabalhos qualificados, mas não de quadro nas empresas. Em Portugal consideramos que um indivíduo, pelo facto de ser licenciado, tem que ter uma função altamente responsável na empresa ou na produção.
2. O direito à formação contínua. Os processos evoluem hoje com grande celeridade e é necessário que o indivíduo seja a todo o momento capaz de se adaptar à inovação e desenvolvimento tecnológicos. É crucial que lhe seja reconhecido o direito de, ao longo da sua vida activa, se ir formando para responder às necessidades da empresa onde trabalha, por um lado e, por outro, para atender às suas aptidões, necessidades e ambições pessoais. Trata-se do direito à formação contínua, reconhecido no quadro da empresa em que trabalha e, de um modo mais geral, enquanto trabalhador.

3. A escassez de recursos *vs* aposta cada vez maior na educação e na formação. Com a adesão à Comunidade, obtivemos recursos financeiros apreciáveis na área da formação, que alguns considerariam inesgotáveis, mas que hoje todos poderão reconhecer como escassos. Há, pois, que questionar a boa utilização desses recursos, quer a nível da formação inicial, quer a nível da formação contínua.

No convite que me foi feito, foi-me dito que deveria, sobretudo, comentar os estudos apresentados; assim, tentarei desenvolver alguns comentários e questões que eles me merecem. Numa avaliação geral, considero-os extremamente ricos, merecedores de total acordo na generalidade e excelente base de trabalho para desenvolver uma participação futura.

Começaria então, em particular, pelo documento sobre os sistemas de formação, da autoria do Dr. Luís Imaginário. Apresenta de maneira extremamente interessante o nosso sistema educativo e coloca todo um conjunto de interrogações, para a totalidade das quais não é possível encontrar resposta e, aliás, não era esse o objectivo deste debate. Salienta também a diversidade das vias e a intercomunicabilidade dos sistemas, ou seja, não estamos perante um sistema educativo de caminho único e é necessário garantir que, apesar dos jovens poderem seguir diferentes vias, todos podem continuar os seus estudos e, nomeadamente, ter acesso à universidade.

Questionava três assuntos que cuido merecerem aprofundamento:

1. Questão fundamental para o movimento sindical, não é abordada com suficiente desenvolvimento a resposta ao problema de se garantir a todo o jovem, antes da sua integração na vida activa, um a dois anos de formação qualificada. Se é objectivo dirigir-se a todos os jovens, então a resposta deve ser dada basicamente pelo sistema educativo. Diria que a Lei de Bases não respondeu suficientemente

a esta questão, a qual faz parte de recomendações comunitárias, aprovadas até por unanimidade há longos anos. Faz também parte do acordo de formação profissional que tivemos oportunidade de negociar e assinar em 1991 e que ainda hoje não tem qualquer materialização em termos do sistema educativo.

A aprendizagem e as escolas profissionais dão garantias de formação profissional para aqueles que por ela optam, como também a dá o ensino superior. Mas é necessário responder também às dezenas de milhares de jovens que abandonam o sistema educativo sem a escolaridade obrigatória e para os quais a única resposta hoje existente, claramente insuficiente, é a pré-aprendizagem, e, sobretudo, aos jovens que abandonam o sistema educativo com 9 anos de escolaridade e sem qualquer formação qualificada. Deve ser reconhecido o direito a estes jovens à formação inicial, que pode passar por um 10º ou 11º anos de uma formação qualificante.

2. O documento refere que o nível 2 de qualificação pode ser obtido por via da aprendizagem e das escolas profissionais. A nível de escolas profissionais e de outras vias não-aprendizagem, verifica-se que há uma grande diversidade de opções, mas poucos alunos. Aliás, na pág.60, se compararmos o número médio de alunos por curso com o número médio a nível 3, obtemos uma relação de 1/20 ou de 1/30 e verificamos que o número de jovens com o nível 2 é extremamente reduzido.

Há que ter presente que a aprendizagem foi lançada em 1984, quando a escolaridade obrigatória era de 6 anos, como um sistema flexível, dando prioridade ao nível 2 de formação profissional e equiparação ao 9º ano de escolaridade. Hoje, como a escolaridade obrigatória é de 9 anos, consideramos que a aprendizagem deve ser basicamente reformulada, dando prioridade ao nível 3 de formação profissional. O nível 2 é pré-aprendizagem. Portanto, há que

reformular profundamente o que hoje são as saídas de nível 2, orientadas para os jovens que atingem os 15 anos sem a escolaridade obrigatória.

3. O documento teria que aprofundar a ligação educação-emprego em todas as suas componentes. Continuamos a fazer promessas nesta área, mas poucos passos se dão, nomeadamente no que respeita a estruturas de coordenação pseudo-criadas com legislação do Ministério do Emprego, que nunca tiveram qualquer aplicação prática. Verificam-se desarticulações em áreas em que se devia procurar um caminho de unidade, como, por exemplo, em termos dos mecanismos de certificação profissional. Algumas opiniões dizem que esta coordenação pode ser feita no Conselho Permanente de Concertação Social, mas nós não achamos minimamente adequado tal sistema.

Em termos de especialidade, saliento cinco pontos:

1. Merece o nosso inteiro acordo a chamada de atenção para a limitação do número de cursos do ensino tecnológico a 11, com eventuais especializações terminais. Achamos, realmente, que há que rever excessivas diversificações existentes, que levam ao caos e têm custos brutais a nível do sistema educativo. Pedia ao Senhor Reitor para, a este propósito, comentar a sua experiência europeia e a referência feita a que os empresários, a nível europeu, são contra a grande diversificação que hoje existe no sistema universitário. Quando andei na universidade, o número de engenharias era restrito, inferior mesmo a uma dezena, hoje é superior a muitas dezenas, sem qualquer correspondência com o mercado de trabalho, numa situação de excessiva especialização.
2. A avaliação de custos. Estes documentos não abordam - e tal não foi pedido - o problema dos custos da educação e formação nem o seu financiamento, matéria fundamental. Consideramos, e sempre por

isso nos batemos (e estivemos presentes na Comissão Nacional de Aprendizagem aquando do lançamento do sistema em Portugal) que a aprendizagem é extremamente importante, mas questionamos hoje se os seus custos não serão extremamente elevados e injustificados. Ou seja, a aprendizagem em alternância escola-empresa foi criada para aproveitar as estruturas existentes nas empresas, com a complementaridade de uma articulação com o sistema educativo. Perguntamos se os custos não serão actualmente muito superiores aos despendidos na criação de base de uma formação profissional no sistema educativo.

É evidente que há outras e várias vantagens nesta articulação escola-empresa, mas a avaliação de custos é fundamental, numa altura em que os recursos serão cada vez mais escassos.

3. O documento aborda detalhadamente os cursos de nível 3, mas o assunto tem pouco desenvolvimento no relatório e nos anexos. Há que questionar a formação inicial fora do sistema educativo, nomeadamente nos centros de formação profissional de gestão directa pelo Estado, e nos centros de gestão participada. Consideramos que estes centros estão fundamentalmente vocacionados para a formação de desempregados e para a formação de activos. Os centros de gestão participada desviaram-se demasiado para a área da aprendizagem; há que recolocar como prioridade a formação dos trabalhadores ao longo da vida activa, deixando a formação inicial essencialmente sob a alçada do sistema educativo.

Também se chama a atenção para a insuficiência estatística a nível dos centros de formação: formandos que deles saem, duração dos cursos, etc. Esta insuficiência estatística também existe no próprio sistema educativo. Perguntei ontem à Senhora Ministra quais eram os dados existentes de avaliação dos abandonos sem escolaridade obrigatória, ao que me respondeu que as últimas informações são de 92. Quando o sistema educativo está em evolução, dizer que os

últimos dados são de 1992 é o mesmo que dizer que se está a trabalhar um pouco no escuro...

4. Uma área igualmente não muito abordada no documento, embora se refira o insucesso escolar, é o ensino pré-escolar. É ponto assente que este ensino e a sua generalização são essenciais para o combate contra o insucesso escolar e, assim sendo, é fundamental que abordemos como proceder a essa generalização no sentido do sucesso e, no fundo, de igualdade de oportunidades a nível do sistema educativo.
5. O documento sobre a gestão previsional dos recursos humanos, da Prof^a. M. João Rodrigues e sua equipa, aborda uma área crucial na realidade portuguesa. Já muitas vezes tenho citado um estudo do Prof. Marçal Grilo, feito há muitos anos, como um dos últimos, se não o último estudo em Portugal em que, de uma maneira global e tentando responder aos vários sectores e profissões, se faz uma previsão quanto às necessidades de mão de obra em Portugal nos 20 anos seguintes.

Estes estudos de gestão previsional são fundamentais em primeiro lugar para as famílias, e os jovens, para que estes possam escolher com consistência a sua profissão. Em segundo lugar, respondem às necessidades da economia e das empresas e permitem a adaptação dos sistemas de educação e formação à conjuntura.

Neste ponto, salientaria basicamente o seguinte:

- A gestão previsional não pode ser entendida como um planeamento central; a evolução é cada vez mais rápida e, portanto, os planeamentos falham. A gestão previsional tem que ser vista como um sistema em permanente esforço de actualização, o que exige uma participação alargada que o documento, aliás, aborda detalhadamente.
- O trabalho está em mudança e cada vez mais aceleradamente e há, portanto, que ter algum cuidado com esse facto, sob pena de estarmos

hoje a preparar-nos para profissões que ainda não temos e que não sabemos se virão a existir.

O relatório Porter, quando toda a gente falava da indústria do séc. XXI e esquecia a que hoje temos e que é a base fundamental das nossas exportações e, portanto, das divisas que obtemos para as importações, veio chamar a atenção para que os sectores fundamentais da nossa economia, em termos de competitividade futura, são os tradicionais. Portanto, se por um lado há que realçar que as profissões estão a mudar, há que, ao mesmo tempo, atentar a que provavelmente a realidade daqui a 10 anos, em termos do nosso sistema produtivo, não sofrerá as mudanças tão profundas que alguns deixam entender.

- Os perfis profissionais, questão bastante abordada, e toda a análise centrada em perfis. Estamos de acordo, mas chamamos a atenção para o seguinte: damos o nosso sim ao “perfil” num conceito de que as profissões têm um carácter mais alargado e que se exige dos trabalhadores uma cada vez maior polivalência de funções. O perfil tem que estar ligado às profissões e não ser de tal modo vasto que não tem em conta a realidade. Os trabalhos conduzidos pelo CEDEFOP, e que começaram já há alguns anos, não permitiram qualquer conclusão sobre vantagem de perfis profissionais correspondentes a famílias alargadas de profissões, embora também se possa dizer que os trabalhos a nível europeu em termos de correspondência de qualificações não levaram a grandes resultados.

Questões mais concretas:

1. A gestão previsional dos recursos humanos tem que se basear nos programas de formação das empresas - não os temos em Portugal e devem-se criar condições para a sua existência. Não faz sentido financiar formação contínua nas empresas sem que estas tenham um programa de formação anual e plurianual. Isso é uma obrigação da

empresa. Ela pode fazer a formação que quiser com os seus recursos - um dos seus investimentos mais lucrativos -, mas se lança mão a recursos públicos, do orçamento do Estado ou comunitários, há que lhe exigir alguma coisa. Em primeiro lugar, que haja um programa, que a empresa avalie quais os efectivos que precisa daqui a 3, 4 ou 5 anos e, depois, que pense em como os formar.

São estes programas de formação a base da própria gestão previsional de recursos humanos. É evidente que achamos que esses programas devem ser objecto de informação e consulta por parte das organizações sindicais.

2. A desactualização dos referenciais da negociação colectiva, questão muito bem sublinhada no documento e que consideramos primordial. Algumas profissões há que até já nem existem. Esta desactualização está ligada a uma paralização da negociação colectiva em termos do clausulado; só se discutem salários e cláusulas de incidência pecuniária. Há que desenvolver e inovar na negociação colectiva, instrumento fundamental da adaptabilidade das empresas, passando por discutir funções e carreiras, articulando esses assuntos com o que existe no mercado de trabalho e com a certificação profissional.
3. O documento é bastante omissivo ou, pelo menos, deixa para uma segunda análise a questão de como fazer a gestão previsional em Portugal e como montar um sistema que permita uma actualização permanente e que tenha custos à partida claramente conhecidos. Temos que ter os pés na terra e, se bem que seja muito positivo conhecer as experiências estrangeiras, é essencial adaptá-las à realidade nacional e montar um sistema que possa ser permanentemente gerido e actualizado, com custos muito controlados.

Relativamente ao documento da Dr.^a Margarida Marques sobre a participação dos parceiros sociais, é evidente que é para nós fundamental o conhecimento dos diferentes mecanismos de participação, quer a nível comunitário, quer a nível nacional. Quanto ao facto do documento abordar normalmente os parceiros sociais de um ponto de vista muito lato, estamos simultaneamente de acordo e temos algumas reservas, ou seja, é ponto básico que, relativamente a essa matéria, devemos distinguir responsabilidades. Por exemplo, em termos de diálogo social da empresa, a responsabilidade é dos trabalhadores e dos empregadores, não há terceiras entidades; e em termos regionais, sectoriais e nacionais, é evidente que é primordial fomentar a participação de entidades diversas. A título exemplificativo, achamos extremamente interessante a maneira como foi organizado este seminário - sindicatos, empregadores, agentes de formação.

Portanto, valorizando a participação das diferentes entidades consoante o caso, há também que assumir diferente responsabilização. Por exemplo, a concertação social só deve ser feita com confederações de trabalhadores e de empregadores, que são quem tem capacidade para assumir compromissos vinculativos. Ao mesmo tempo, existe um Conselho Nacional de Educação e um Conselho Económico e Social, com composições muito mais alargadas e de carácter consultivo, fundamentais para uma participação mais lata da sociedade civil.

Infelizmente, muitas vezes não existem a nível sectorial e regional quaisquer instrumentos de participação, o que faz com que todos queiram ser parceiros sociais em instâncias onde uma composição muito alargada diluirá corresponsabilização e limitará a profundidade dos pareceres. Temos que diferenciar esses níveis e dar-lhes a competente dimensão.

O Conselho Nacional de Educação tem um papel fundamental e os seus pareceres têm cada vez mais peso nas decisões políticas. Julgo

que estes pareceres não são suficientemente divulgados na sociedade civil, ficando antes em circuito fechado entre o Conselho e o Ministério. A nossa central sindical tem dois representantes no Conselho, que têm acesso a eles, mas a central, enquanto entidade, não os recebe. Em minha opinião, deve o Conselho dialogar directamente com as instituições da sociedade civil, independentemente de terem ou não assento nele. Este seminário é um bom exemplo.

Diz-se muitas vezes em Portugal que deve ser dada uma participação alargada às confederações sindicais e patronais, mas depois, na composição de várias instituições, esse lugar é-lhes vedado. Já tenho criticado o Conselho Económico e Social, cuja composição minoriza demasiado a participação das confederações sindicais e patronais. Em todos os conselhos equivalentes na Europa tais entidades têm uma representatividade de, pelo menos, 50%, e em Portugal ela é muito, muito menor. Mesmo assim, acho que o funcionamento articulado que tem existido tem permitido um óptimo relacionamento entre as diferentes instituições que nele têm assento e a única questão que tem surgido com mais premência é a excessiva participação do Estado.

A nível do CNE, pelo número reduzido de representantes atribuído às confederações sindicais, acabam os dois elementos da UGT por serem dois professores, quanto a mim muito bem. Parecer-me-ia, contudo, fundamental que o CNE incluísse representantes das confederações enquanto trabalhadores e não enquanto agentes educativos.

Resumindo, não está devidamente calibrada a composição de várias entidades para dar resposta à necessária participação das confederações sindicais e patronais.

Relativamente à participação, parece-me apresentar o documento duas lacunas fundamentais:

- Ignora completamente o diálogo social europeu, diálogo com muitos anos em termos de educação-formação, que deu origem a muitos avisos comuns quer sobre formação inicial, quer sobre formação contínua e que agora faz um esforço de reflexão e de síntese dos pareceres comuns em termos da sua articulação com o Livro Branco do Crescimento, Competitividade e Emprego.
- Ignora o acordo de formação profissional de 1991, instrumento que deve ser valorizado pela sua importância, derivada do facto de ter sido celebrado entre trabalhadores-empregadores e Governo, abrangendo a formação inicial e contínua.
- Era importante discutirmos hoje o futuro das escolas profissionais enquanto experiência importante e que neste momento já deviam ser objecto de uma avaliação e de uma correcção de caminho, para lhes ser dada viabilidade futura. Se isto não for feito com rapidez, tenho dúvidas que daqui a meia dúzia de anos existam muitas destas escolas. A que está ligada à UGT está em vias de fechar, porque o Ministério da Educação não responde minimamente aos seus compromissos.
- Uma 3ª questão fundamental nesta área da participação, desenvolvida nas introduções feitas, são os mecanismos para apoio, desenvolvimento e divulgação das experiências inovadoras, área em que em Portugal pouco ou nada temos feito. Neste momento existem programas comunitários que até têm esta área como objectivo fundamental, mas em termos portugueses pouco temos valorizado as experiências inovadoras no sistema educativo ou fora dele.

Farei, finalmente, uma última referência que me foi suscitada pela mesa, particularmente pela intervenção do Dr. Jorge Seabra - às carteiras profissionais. Foram estas retiradas aos sindicatos e entregues ao Estado, numa via que acho merecer reflexão. Teoricamente os sindicatos têm hoje participação no sistema de certificação, por via do

acordo de formação profissional de 1991, mas ainda hoje nada foi certificado e continua a discutir-se como fazer a certificação em Portugal.

Se bem que se diga que nos últimos anos em Portugal tem sido dados instrumentos de participação aos sindicatos, a verdade é que eles têm sido limitados na sua acção e não têm sido criados os devidos apoios para a intervenção do movimento sindical. Há apoios para formação empresarial e não há apoios para formação sindical, que existem em toda a Europa. É necessário desenvolver a negociação colectiva com carácter inovador, o que passa pela formação dos agentes que vão negociar, e por apoiar o desenvolvimento de estudos.

Muito obrigado.

Prof. Doutor A. Rocha Trindade

Muitíssimo obrigado e, sobretudo, um agradecimento particular pela disciplina temporal, cómoda para que todos nós possamos posteriormente ter oportunidade de discutir as muito interessantes questões aqui levantadas.

Combinei com os dois oradores que falariam *à tour de rôle* e que juntaríamos o debate sobre ambas as intervenções no fim, porque provavelmente haverá nelas coincidências ou especificidades e, assim, mais facilmente os participantes organizarão os seus comentários ou perguntas.

Passarei a palavra ao Dr. Luís Costa, especialista do Gabinete de Estudos da CGTP, com responsabilidades na educação, emprego e formação, Vice-Presidente do Conselho Directivo da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça, representante no comité do Fundo

Social Europeu, no Observatório do Emprego e também no Conselho Nacional de Certificação.

Dr. Luís Costa

Em primeiro lugar, queria agradecer o convite que nos foi endereçado para participar nesta iniciativa e sublinhar a importância do documento que nos foi distribuído, ponto de partida importante para um debate sobre questões que merecem reflexão séria e ponderada. O nosso voto é de que as conclusões que daqui saiam e as ideias que possam ser desenvolvidas a partir deste partenariado entre o CNE e o CES sejam audíveis pela sociedade portuguesa e que estas entidades possam desempenhar um papel importante na elevação do nível de audição deste problema.

Foi-nos pedido que centrássemos as intervenções nos documentos de trabalho, o que procurarei respeitar. É sabido que nesta matéria há alguma convergência em termos de análise, e mesmo de propostas, entre as posições da CGTP e da UGT, sendo uma matéria, aliás, em que há uma maior consensualidade na sociedade portuguesa. Não iria, portanto, repetir algumas questões já abordadas pelo Eng.º João Proença, iria centrar-me noutras que a leitura do estudo suscitou, seguindo a ordem dada.

Para principiar, não queria deixar de expor algumas reflexões prévias, que reputamos de fundamentais quanto a esta matéria.

Consideramos que é necessário envidar todos os esforços para evitar que o desemprego se alastre de uma forma irreversível. A onda de desempregos não é apenas expressão da destruição-recomposição do aparelho produtivo, ela assenta também numa concepção de competitividade que sacrifica o emprego e os direitos sociais, isto é,

sacrifica as pessoas. Neste final de século, em que as forças produtivas vivem uma revolução sem precedentes, assiste-se paradoxalmente a uma regressão social de larga escala. Temos que dizer não a uma sociedade cada vez mais competitiva e recuperar os valores da solidariedade.

Assistimos à expulsão do mercado de trabalho de massas trabalhadoras ditas idosas, com baixa qualificação em geral, e à destruição de qualificações que levaram anos a construir. Mina-se a solidariedade, promove-se a exclusão social.

É preciso retomar a ideia de que o pleno emprego é possível e não assumir a atitude conformista de que este caminho é irreversível. É uma utopia realista, se quiserem, que surge bastante evidenciada no último relatório do Director-Geral da OIT, apresentado à última Conferência Geral do Trabalho, cujo último capítulo é rigorosamente designado “O regresso ao pleno emprego no mundo”; ou seja, a própria OIT, anos após ter abandonado esta ideia, retoma-a agora e dá-lhe sentido.

Neste contexto, consideramos que a preparação dos recursos humanos é um factor determinante para explicar os diferentes níveis de desenvolvimento económico e social nos diferentes países, como já aqui foi sublinhado. Diz um estudo do IRDAC sobre a escola e indústria que os países que tiverem mão-de-obra mais qualificada e formada, a todos os níveis, serão os vencedores.

No caso português, tendo em conta os baixos níveis de escolarização e de qualificação básica - situação já referida e por todos conhecida e reconhecida - importa realizar, em primeiro lugar, um investimento forte nos trabalhadores que se encontram no activo, como forma de garantir a defesa dos seus postos de trabalho e de combater a exclusão social. Ao mesmo tempo, é preciso investir nos jovens, porque o País não se pode dar ao luxo de desperdiçar o seu talento e capacidade.

A educação-formação surge assim, e independentemente da discussão em torno dos conceitos, como um meio de fazer face ao risco de exclusão e de responder de forma qualificada aos desafios do mercado de trabalho, contribuindo ao mesmo tempo para aquilo a que Bento de Jesus Caraça apelidava de cultura integral do indivíduo.

Feitas estas considerações, que nos pareceram oportunas face ao tema em debate, centrar-me-ia agora em questões referidas nas três partes do relatório:

Quanto à 1ª parte (Dr. Luís Imaginário) a configuração geral do sistema de formação, considero que a eficácia da via do ensino técnico-profissional depende muito da existência ou inexistência de um bom sistema de ensino obrigatório. Já não menciono o problema do pré-escolar, já referido, mas tocaria em alguns outros elementos-chave para séria reflexão: o grau de cumprimento de escolaridade obrigatória, o abandono precoce, o enriquecimento curricular (conteúdo dos programas).

O próprio Quadro Comunitário de Apoio estima que até ao final deste século, portanto durante a sua vigência, 196.500 jovens abandonem o sistema educativo sem qualquer qualificação profissional, prevendo-se que a maior parte o faça no 7º ou 8º ano.

As respostas a estas situações são muito reduzidas e já foram aqui enunciadas, nomeadamente o problema da aprendizagem de nível 2; são respostas insuficientes e não condizentes com a realidade que temos pela frente.

Quanto à restante oferta, a oferta pós-escolaridade obrigatória, pós 15 anos de idade, torna-se indispensável racionalizá-la, potencializar os muitos e variados meios disponíveis e combater o desperdício, ou seja, como se diz no estudo, reordená-la e sistematizá-la.

Quanto à diversidade curricular, é efectivamente suicida o leque de ofertas, a irracionalidade entre os vários sistemas, a ausência de articulação entre o sistema formal, as escolas profissionais, o sistema de aprendizagem, a qualificação inicial. Transmite-se a ideia de que todas estas vias são passageiras, fruto da conjuntura e não de estrutura. Tal como o Eng.º João Proença já há pouco abordou, aquilo que actualmente se passa em relação às escolas profissionais e à aprendizagem revela a sua fragilidade e dependência quase total e absoluta das transferências comunitárias. Não são parte da estrutura do sistema educativo, são apenas elementos de conjuntura.

Refira-se que o sistema de aprendizagem não abriu senão meia dúzia de turmas e as escolas profissionais estão completamente estranguladas. A UGT desinvestiu seriamente nesta via e nós estamos evidentemente no mesmo caminho, porque é impossível trabalhar nestas condições. Temos 800 alunos a nosso cargo - podemos divulgar todos os dados sobre a situação do mercado de trabalho de todos os que já saíram da escola e sobre os custos da sua formação -, mas não é possível começar um ano lectivo com saldos negativíssimos nas contas e estrangulamento tecnológico, já que o equipamento se depauperou.

É inequivocamente necessário um novo pensamento e uma nova visão integrada de tudo isto. O documento vai um pouco nesse sentido. É preciso dotar o sistema de alguma racionalidade e promover o famoso diálogo educação-formação. É preciso dar passos certos no desenho de um chapéu e deixar espaço à dinâmica local e sectorial para ajustamento das respectivas necessidades.

Gostaria, ainda, de chamar a atenção para dois aspectos sobre os quais o relatório não reflecte e que nos parecem importantes, num contexto como o actual em que se fala cada vez mais nas *learning societies*, no *long life learning*, em organizações qualificantes, etc.

O primeiro, é o ensino nocturno (ou pós-laboral). Não estão a ser suficientemente exploradas as potencialidades que pode agora oferecer às pessoas que abandonaram precocemente o sistema educativo e pretendem prosseguir os estudos. É uma área onde a nossa Escola Profissional Bento de Jesus Caraça investiu fortemente. Tem presentemente 122 alunos, desenvolvendo algumas experiências bem medidas. Contudo, os constrangimentos do sistema estão a conduzir-nos actualmente ao progressivo desinvestimento neste tipo de oferta formativa.

O segundo, dentro da mesma linha, é o do acesso ao ensino superior pela via **ad hoc**. É um elemento de democraticidade do sistema que abre a possibilidade de acesso ao ensino superior àqueles que não puderam completar estudos secundários. Uma experiência recente que acompanhei de perto permitiu-me verificar que se criou um mecanismo altamente selectivo e bloqueador (na fase de selecção). Também nas universidades não merece a devida atenção.

No fundo, são duas vias que poderiam dar um contributo precioso para elevar o nível de qualificação dos trabalhadores portugueses, mas que se encontram a funcionar a meio gás.

Em relação ao levantamento das necessidades, apenas diria que, estreitamente ligado a ele, se encontra o aspecto do desenvolvimento económico e social. Para onde vamos? Que vias para o desenvolvimento do País? Sabemos que vivemos num mundo de incertezas, onde não é possível ter um permanente e correcto ajustamento entre a oferta e a procura; estarão sempre desajustados, em qualquer circunstância, mas tanta incerteza como a nossa... é demais! Não aprofundaria mais esta ideia, porque parecem estar a ser dados alguns passos em frente, quer através da Comissão Nacional de Certificação, quer através do Observatório do Emprego. Vamos aguardar e ver o que dali pode resultar.

Já foi também sublinhado que existem em Portugal muitos levantamentos que ajudam, pelo menos sectorialmente, a compreender o que se passa no nosso País. Não me parece haver um aproveitamento de todo esse manancial produzido em várias instâncias.

A este propósito, e porque foi também invocada a questão, traria de novo à baila a certificação profissional. Faço parte da Comissão Permanente de Certificação Profissional em representação da CGTP desde a primeira hora e gostaria apenas de comentar que o sistema tem dificuldades em progredir, não só por razões de concepção do modelo, mas também porque em menos de três anos já vai no terceiro presidente. Todos reconhecemos que há incongruências no sistema e na sua construção de base, mas procuramos fazer alguma coisa dentro das regras de jogo existentes, o que é muito complicado. De qualquer modo sublinharia, fazendo destas palavras ponte para o tema da participação dos parceiros sociais, que os representantes das organizações sindicais apresentaram uma posição conjunta, que depois deram a conhecer aos representantes patronais, na expectativa de que daí resulte algum dinamismo para a evolução do sistema.

Quanto à participação dos parceiros sociais em geral, penso que deve ser relevada a particularidade de, em Portugal, estes intervirem numa dupla acepção: na concepção do sistema e, ao mesmo tempo, como agentes promotores, o que às vezes gera situações pouco entendíveis, que o senso comum poderá questionar, mas que tem sido uma aposta importante da forma como nós, pelo menos, vemos este problema.

Houve uma experiência interessante, se bem que também não muito conseguida, ao nível do ensino tecnológico - o Conselho Consultivo do GETAP, mas, no essencial, a participação é feita a um nível mais macro, ao nível do CES, do Conselho de Administração do IEFP, a nível nacional.

Mas não existe grande abertura para participação a nível de empresa. O João Proença há pouco abordou a questão dos planos de formação das empresas e a intervenção dos representantes dos trabalhadores a este nível, pelo que não me vou deter muito mais sobre esta questão.

Sobre o sistema de relações sociais, estamos muito longe de atingir aquilo que seria ideal e necessário. O CES, em concreto, funciona em torno de grandes negociações e não há uma prática sistemática e continuada de negociação e de intervenção. Tem um ritmo sazonal determinado fundamentalmente pelo calendário eleitoral. Em muitos aspectos, o diálogo social apenas serve para fazer constar no preâmbulo dos diplomas, a expressão “ouvidos os parceiros sociais...

Há mecanismos de participação que não são efectivamente eficazes. A título exemplificativo, cito o caso do Conselho de Administração do Instituto do Emprego, que de modo algum é um conselho de administração; não administra nada, é um órgão consultivo com um nome que não corresponde à realidade.

Há, pois, um nível de discussão que importava aprofundar - que papel e que envolvimento pretendem os parceiros sociais assumir?

Para terminar, sublinharia apenas que o estudo incide sobretudo sobre a participação ao nível da formação inicial. Por isso, refiro também a importância da formação contínua e, sem copiar exemplos, destacaria o processo recentemente desenvolvido em Espanha, onde foi possível erguer um sistema de gestão de coordenação de toda a formação contínua. Com as nossas particularidades, temos necessariamente que caminhar por aí.

Muito obrigado.

Prof. Doutor A. Rocha Trindade

Muito obrigado, Sr. Dr. Luís Costa.

No conjunto destas duas intervenções, que enriqueceram o próprio conteúdo das respectivas contribuições escritas, tive curiosidade em anotar quais os pontos que, na minha óptica, se deviam considerar como importantes. Encontrei 32 pontos, o que é terrível, pois a eles se juntarão certamente muitos outros por parte da audiência. Significa isto que só a análise do que estes dois cavalheiros disseram daria para aqui continuarmos o dia todo a falar.

Queria pedir para mim aquilo que é costume chamar uma partilha de um breve momento de glória com os meus ilustres parceiros, para dizer também alguma coisa e não representar aquele papel um pouco triste de moderador da mesa, que só faz é dar a palavra à esquerda, à direita e em frente. Falarei a propósito de coisas que foram ditas e para as quais eu gostaria também de contribuir um bocadinho, não como especialista, que não sou, mas com algumas ideias gerais.

Foi dito algo a respeito da carência de qualificações superiores no nosso País, uma das naturais preocupações do Conselho Nacional de Educação, mas que, em contrapartida e na cabeça de muitas pessoas, entendem que o maior perigo que um País pode correr é ter licenciados desempregados. É um típico raciocínio de antes da revolução e posso dar-vos como exemplo extremamente claro e construtivo uma história que testemunhei.

Quando vim de França, com um doutoramento fresquinho, mas ainda sem muito para fazer na minha universidade, o director do Instituto Superior Técnico encarregou-me de fazer um guia do estudante, que o IST não tinha. Não havia nenhum sítio onde um candidato a um curso de engenharia visse para que é que servia a engenharia, o que é que era ser engenheiro e que possibilidades de emprego ou de conteúdos é que

tinha um engenheiro. Fui encarregado de elaborar um Guia do Estudante, nada mais do que uma descrição do *curriculum* dos cursos, mas agora com um breve resumo dos objectivos de cada disciplina e uma descrição típica de um emprego para um engenheiro de minas, de máquinas, etc.

Dediquei-me a isso um ano, num trabalho de compilação de toda a informação. A uma dada altura fui chamado pelo director que, pedindo-me desculpa, me disse que o trabalho era para deitar fora, porque o Governo não o queria ver publicado. Porquê? Por duas razões: primeiro, podia estimular indevidamente a procura dos cursos de engenharia; segundo, podia induzir as pessoas em erro, dizendo haver empregos para toda a gente, quando podia não haver. É que a coisa mais perigosa, do ponto de vista do Governo, é que houvesse engenheiros desempregados!

Mas as coisas não acontecem só antes da revolução, acontecem também nos nossos tempos muito recentes. Quando a Universidade Aberta quis iniciar um curso de História de Portugal, porque não havia esta licenciatura específica e havia muito professor de história a quem nunca tinha sido ensinada esta disciplina, eu tive uma luta de três anos, ainda antes da Universidade ter a sua autonomia, para que pudéssemos abrir esse curso. O argumento era sempre o mesmo: os quadros de professores de história estão cheios. A minha resposta era também sempre a mesma: um País com oito séculos de história não precisa de historiadores, mesmo que não sejam professores?

Ora bem, estes dois exemplos para dizer que concordo totalmente com o que foi dito sobre a necessidade absoluta de elevar tanto quanto possível as nossas qualificações académicas, profissionais e outras; porque se há uma coisa que um licenciado tem de vantajoso é um poder de defesa contra o desemprego, que um operário não qualificado não tem de modo algum.

Gostava de levantar uma outra questão para reflexão. É frequente falar-se em formação provida por duas vias diferentes: por um organismo do Estado, um Instituto do Emprego, uma *training agency*, como outros países têm, ou a formação em base empresarial. Há muitos anos que defendo uma teoria e estou convencido de que um dia ela fará fê. Consideramos que a formação contínua e a formação profissional contínua é um direito social ao mesmo título que a segurança social e outros; é um direito individual e não um direito empresarial, ou seja, o indivíduo trabalhador, qualquer que seja a organização onde exerce, pública, privada, do Estado ou outra, tem o pleníssimo direito de procurar por si ter acesso a mecanismos de aprofundamento, de reconversão ou de especialização, para poder ele próprio desligar-se do seu padrão, conseguir maior qualificação ou instalar-se por conta própria. É isto que eu chamo a liberalização do acesso à formação profissional.

Ainda não estamos lá, mas provavelmente, vamos estar muito mais perto quando outros mecanismos de formação existam; aí, invoco a própria invocação do Dr. Luís Costa do ensino e da aprendizagem nocturna. Generalizando um pouco mais, diria ensino ou aprendizagem aberta e flexível para quem queira, a custos que podem ser suficientemente baixos se o número de clientes for suficientemente grande, e utilizando métodos de ensino e de formação à distância e de aprendizagem flexível.

Não é segredo para ninguém que as grandes multinacionais de telecomunicações, de tratamento de informação, de comunicação e *entertainment*, como por exemplo a Warner, estão extremamente interessadas em lançar acções de formação profissional num mercado aberto, para utilização do indivíduo, não da empresa.

Por circunstâncias outras presido a uma reunião de grandes industriais europeus, precisamente porque não sou nem industrial, nem grande. A posição desse grupo é extremamente clara: “asseguem-nos uma

formação superior de espectro largo, não muito longa, que não precisamos de pessoas muito velhas, para que as pessoas aprendam a pensar e a resolver problemas e que conheçam meia dúzia de metodologias básicas. O resto da formação nós damos na empresa, para criar uma verdadeira cultura de empresa”. Esta é a posição genérica de todos os grandes industriais europeus; não se aplica, contudo, às pequenas e médias indústrias.

Não há dúvida de que há excessiva proliferação e diversificação de cursos superiores, um disparate completo porque vincula o indivíduo a um espectro estreitíssimo de qualificações; e não há dúvida, também, que faz uma falta louca - e ambos os meus excelentíssimos colegas de mesa o disseram - a existência de perfis de formação híbridos ou compósitos, duplos ou triplos. Temos tendência para formações tipicamente monodisciplinares.

A título de resposta parcial, que não acredito que o Presidente do CNE não reaja a uma pergunta que lhe foi directamente feita quanto à composição e funções do Conselho, gostava de dizer algo, que talvez seja uma provocação para ele. O CNE podia ser institucionalmente, e deve ser e é, um órgão de concertação, se tivermos governos suficientemente inteligentes para o entenderem como tal. Reparem a mais-valia que existiria se um ministro dissesse que assinava um decreto-lei, sem responsabilidades directas nele, mas que um conjunto altamente credível e participado lhe recomendou que fizesse. Era simples inteligência! Não sendo adoptado este tipo de atitude, o CNE, que deveria ser efectivamente um órgão de concertação, vê na prática que os relatórios que produz e a doutrina que cria não são, infelizmente, tidos em conta. Talvez o Presidente do CNE queira acrescentar alguma coisa à minha opinião de mero membro de base desse órgão.

Finalmente, diria algo sobre a audição de organismos. Pertencço a um órgão que também se queixa muito da utilização da expressão

“ouvidos”, que é o CRUP. O Conselho de Reitores aparece muito frequentemente em decretos-lei com a menção “ouvido o CRUP”. Realmente ouvidos fomos, só que o que lá aparece é contrário a tudo o que dissemos - ou fomos ouvidos desrecomendando alguma coisa que é posteriormente publicada... Audição significa um compromisso para quem é ouvido, que a sua voz tenha algum peso, porque senão não vale a pena dizer “ouvido”. Pelo menos, diria que a simples honestidade formularia a frase de outra maneira, por exemplo “cumpridos os preceitos legais”, nunca utilizando o odioso “ouvido”...

Já abusei do meu tempo e do privilégio de estar a dirigir os trabalhos. Peço desculpa por o ter feito e aceito pedidos de inscrição a partir de agora. Muito obrigado.

Prof. Doutor José Ribeiro Dias

O tema deste seminário exprime as nossas preocupações por problemas tão vastos como os do desenvolvimento económico, do funcionamento da sociedade e da contribuição da educação para a estimulação destes processos.

Ora eu sinto necessidade de insistir num ponto prévio. A própria formulação do tema é passível de desfocagens e disfunções com consequências gravosas, designadamente no que respeita à relação entre os temas, as prioridades a estabelecer, às opções a tomar, à hierarquia de valores a assumir.

A título de mero exemplo, podíamos formular a pergunta sobre se é a educação que deve estar ao serviço da economia ou a economia ao serviço da educação.

Neste contexto, a nossa reflexão sobre o tema não poderá deixar de ter em conta as metas finais da educação tais como vêm apontadas na primeira parte (não tanto nas seguintes) da Lei de Bases do Sistema Educativo: criar condições para o desenvolvimento e realização do ser humano como pessoa, cidadão e profissional.

Um segundo ponto que julgo merecer especial reflexão é que ao falarmos do sistema educativo, a educação não pode deixar de ser considerada obviamente numa perspectiva sistémica e, em consequência, como um processo de educação permanente, constituído por diversas fases (educação de crianças, jovens e adultos) que se encontram articuladas entre si, na medida em que cada uma delas prepara o ser humano para a fase seguinte e a última visa a realização plena do homem nas três dimensões mencionadas acima.

Nestas condições estou de acordo com muitas das coisas que já foram ditas e gostaria de acrescentar algumas mais.

Em primeiro lugar e na sequência da intervenção do Senhor Eng.º João Proença, considero que constituem pontos fulcrais de reflexão o alargamento da escolaridade básica e o reconhecimento do direito à formação contínua.

Mas a escolaridade básica, de acordo aliás com a evolução da terminologia oficial - temos hoje na estrutura orgânica do Ministério da Tutela o Departamento já não do Ensino Básico, mas da Educação Básica - não deveria preocupar-se tanto pelo ensino, entendido como transmissão de conhecimentos, mas pelo processo de educação, considerado como um esforço de criar as melhores condições para o desenvolvimento das capacidades dos alunos.

Neste sentido estou plenamente de acordo com a insistência de intervenções anteriores na urgente necessidade de organizar, expandir e alargar a escalões etários cada vez mais baixos, a educação

pré-escolar, na medida em que é nestas idades que se jogam as cartas decisivas para o ser humano ganhar ou perder a batalha do arranque do processo de desenvolvimento das capacidades e da educação permanente.

Por outro lado, há ainda que ter em conta que a formação inicial a desenvolver ao longo da educação de infância, da educação básica e ainda dos chamados ensinos secundário e superior, porque a sua função essencial nunca deverá consistir em apenas ensinar ou ministrar conhecimentos e mesmo que assim fosse, essa fase da educação permanente nunca poderá pretender ministrar aos alunos todos os conhecimentos de que eles vão precisar na sua vida futura, tendo obviamente que ser complementada pela formação contínua.

Nesta sequência, e é o terceiro e último ponto em que desejava insistir, creio que a estas etapas da educação, devemos acrescentar a da educação de adultos e nos três sentidos que se foram sobrepondo ao longo da sua história recente.

Em primeiro lugar, no sentido da educação suplementar para os mais desfavorecidos. A economia e a sociedade funcionam mal porque uma elevada percentagem dos nossos concidadãos não tiveram acesso ou sucesso na educação escolar e, assim, não dispõem actualmente do mínimo de conhecimentos e, sobretudo, de desenvolvimento de capacidades que lhes permitam desempenhar as suas tarefas, actualizar-se, reconverter-se.

Em segundo lugar, no sentido de educação complementar para todos nós adultos do presente, que, neste mundo de explosão da ciência e da técnica, de globalização no espaço e de aceleração no tempo, precisamos sempre de um acréscimo de capacidade para não nos deixarmos ultrapassar, para compreendermos os sinais do tempo, para afrontarmos os novos desafios.

Em terceiro lugar, no sentido de educação preventiva, para que todos os adultos do futuro que são os jovens e as crianças de hoje, se preparem durante a fase de educação escolar em que se encontram, para a fase de educação de adultos em que se vão encontrar.

Finalmente, e numa síntese que abarca os pontos anteriores, é urgente insistir na metodologia da educação permanente: mais que de ensino, trata-se de um processo de formação e educação. Para ultrapassarmos as falhas grandes de muita formação inicial e contínua: criam-se cursos, numa proliferação que nunca mais acaba, para ensinar isto e isto e isto para aquilo e aquilo e aquilo, dando receitas em vez de criar condições para que todos os adultos se tornem capazes de, eles próprios, procurarem resposta para as suas necessidades e aspirações e irem, assim, respondendo aos novos desafios da sua existência pessoal, da sociedade e da economia.

Prof. Doutor A. Rocha Trindade

Muitíssimo obrigado. Tenho neste momento mais quatro inscrições. Iria colecioná-las, juntamente com a do Prof. Marçal Grilo e passarei seguidamente a palavra aos meus dois colegas de mesa. Depois fazemos uma segunda rodada.

Dr. José Salvado Sampaio

Em prejuízo da clarificação, tentarei ser muito rápido.

Se fossem hierarquizáveis os três títulos deste seminário, situaria em primeiro plano necessariamente a sociedade, considerando-a não como um meio abstracto, mas como um meio centrado nas pessoas, dentro de uma perspectiva humanística. Certos primados de natureza

económica e financeira fazem-se em prejuízo da própria economia. Para mim, e aqui não haverá só influência de uma razão etária, não concebo uma sociedade digna de ser vivida sem a garantia do emprego. Toda a campanha contra essa garantia resulta fundamentalmente da crise do sistema económico, que terá apenas cerca de 300 anos e tem um carácter transitório e acho que os próprios progressos tecnológico e científico serão factores conducentes à criação de emprego.

A obrigatoriedade escolar. Portugal foi talvez o primeiro País que formulou esta obrigatoriedade, muito antes da França, e será talvez o País europeu que está mais longe do seu cumprimento. A falta de dados sobre o assunto não será meramente inocente, corresponde a um propósito político que vai justificar umas intervenções no princípio do ano escolar. Independentemente disso, casos há de cumprimento meramente formal, sem acompanhamento das aquisições que se deviam formular.

O ensino superior. Dentro da lógica política que tem sido seguida, compreendo perfeitamente a subestima dos exames *ad hoc*. Participei na elaboração de pontos nos exames em 1975 e verifiquei que havia uma equipa que tinha grande interesse nesta via de acesso. Para mim é altamente preocupante para o País que se reduza continuamente e de maneira excessivamente acentuada o ensino pós-laboral garantido aos trabalhadores.

E disse.

Dr. Artur Mota

Antes de mais tenho que me penitenciar porque recebi hoje de manhã, quando aqui entrei, este documento de quase 200 páginas, o que

levanta naturalmente um problema de leitura, por muito rápida que ela seja. Há que dizer que com certeza me escaparam muitos aspectos relevantes e, portanto, estou numa posição de desfavor face a quem está do lado de lá da mesa, que teve oportunidade de o ler antecipadamente.

Em qualquer caso, gostava, em primeiro lugar, de salientar que efectivamente este tema é nuclear nos nossos dias e tem que ser encarado numa perspectiva suficientemente abrangente e alargada e não propriamente numa perspectiva de blocos conflituantes, ou seja, temos que considerar que uma economia está ao serviço de uma sociedade e que uma educação também está ao serviço dos cidadãos e, portanto, a compreensão alargada deste fenómeno exige uma abertura de espírito que nem sempre se encontra.

Tem ela a ver com outra questão nuclear, que é como financiar a melhor articulação e o melhor desenvolvimento de um sistema integrado e útil, que pretenda funcionar nesta lógica de educação, economia, sociedade e cidadão, claramente, sem que se perca com isto muito, porque todos sabemos que perdemos muito na sociedade portuguesa em termos de conteúdos de formação, em termos de pessoas que são rejeitadas pelo sistema ou que se auto-rejeitam. Trata-se de um problema real de guetos sociais, ligados ou não a fenómenos de desemprego. Situo o problema no próprio abandono escolar, contra o qual não existem sistemas de compensação ou de reabsorção de jovens e que, portanto, o tornam posteriormente vítima potencial ou real de toda a série de graves problemas como os da pobreza, da exclusão social, da criminalidade ou da droga.

O que me leva a ligar isto à questão financeira? Considero que o sistema de financiamento existente em Portugal, e particularmente fomentado nos últimos anos, tem aspectos profundamente perversos; não gerou nas empresas e nos empresários aquilo que seria uma visão da formação como investimento, mas sim, a visão da

formação-subsídio, da mesma forma que não contribuiu para a assunção por parte das instâncias formativas de uma responsabilização em termos de gestão de meios e de uma análise do custo-benefício das actividades desenvolvidas.

Esta preocupação, “*mutatis mutantis*”, talvez valha igualmente para o próprio sistema de educação. Estou menos à vontade neste campo, porque não sou um “*insider*”, mas permito-me dizer que alguma leitura que se faz do desenvolvimento e das verbas investidas na área da investigação-educação muitas vezes se traduz em perda ou em investimentos de retorno reduzido. Quem está na área empresarial faz esta leitura e pode sustentá-la em casos específicos. Não vou desenvolver este tema controverso e delicado, estou possivelmente em minoria, mas a lógica e uma ponderação minimamente séria sobre algumas das verbas gastas em educação e investigação neste País leva à descoberta, com certeza, de utilizações menos boas. Portanto, há aqui o problema de utilização racional dos meios disponíveis, a que se liga uma questão da eficácia dos sistemas de educação, formação e investigação.

Do lado empresarial e até do lado sindical, interrogo-me sobretudo porque motivo é que continuamos a não atacar o tema da formação através de vias fiscais e parafiscais, fomentando e criando uma co-responsabilização efectiva dos empresários e dos próprios trabalhadores. Penso, sobretudo, em tantos empresários que têm encarado a formação como uma forma adicional de obtenção de fundos e em trabalhadores e quadros que, tendo beneficiado de aquisição de conhecimentos através da formação, não compartilham com outros colegas desses saberes.

A empresa e o empresário têm que ter um papel social e têm uma responsabilidade perante a sociedade em que se inserem. O que tem sido feito em termos de formação de empresários neste País é manifestamente escasso, e o mesmo se aplica ao apoio à formação de

quadros sindicais. O problema coloca-se de ambos os lados. Deveriam ser particularmente incentivados programas de sensibilização, formação e consciencialização de empresários, tal como é importante incentivar e apoiar a formação de bons quadros sindicais. A sociedade desenvolvia-se, a economia portuguesa também.

Terminando, gostava de salientar que deveríamos racionalizar todos os conteúdos de formação e, ao dizê-lo, lanço o desafio à educação e também à formação profissional. Temos vindo a ampliar os conteúdos de formação muitas vezes sem ter o cuidado e rigor que permita fazer o “*cross check*” daquilo que eu chamaria os saberes e as competências essenciais. Penso ser este também outro desafio importante na formação dos cidadãos deste País.

Prof. Doutor A. Rocha Trindade

Muitíssimo obrigado.

Prof.^a Doutora Maria João Rodrigues

Dado o adiantado da hora, vou limitar-me a dar alguma resposta a comentários que foram feitos do lado do painel do fim da manhã. Diz ela respeito a um aspecto algo técnico, mas que na realidade tem depois grandes implicações na prática. Refiro-me à forma de elaborar um referencial de levantamento de necessidades e, mais propriamente, um referencial de perfis profissionais.

A questão é esta: o referencial de perfis profissionais que deverá ser elaborado tem que ser referido a um limiar crítico. Este limiar é que ele não pode estar demasiado descolado da nossa realidade profissional, sob pena de gerar fenómenos de exclusão social, mas

também não pode limitar-se a reproduzir a estrutura profissional tal qual nós a temos, porque senão não vai servir de alavanca para a renovação dessa estrutura profissional.

Quer isto dizer que a elaboração de um referencial de perfis é um trabalho altamente qualificado, exactamente porque tem que atender a estas duas balizas. Nos outros países, esse trabalho tem sido realizado por organismos com corpos profissionais especializados afectos a esta função. Em Portugal não existe um organismo com estas características. Eventualmente obter-se-á o concurso de centros que fazem de algum modo este trabalho. Mas a meu ver, não é uma solução completamente segura - se bem que mais barata -, na medida em que não garante a estabilização de um corpo profissional preparado para garantir um trabalho com continuidade e em permanência.

Devemos estar conscientes da escolha que está a ser feita a nível nacional, que tem os seus prós e contras. Em qualquer caso, eu diria que a rendibilidade do investimento da criação deste sistema tem que ser aferida por esta pergunta: quantos milhões conseguimos aplicar melhor na formação e na educação se este sistema existir? É assim que se pode medir a taxa de rendibilidade de um investimento desta ordem.

Eng.º José Manuel Prostes da Fonseca

Meu caro Presidente, vou ser breve...

Uma primeira palavra de felicitações pelo facto de esta iniciativa ter lugar com base num entendimento entre o CNE e o CES e pelo magnífico documento que nos é apresentado para debate.

Referirei alguns poucos aspectos decorrentes da ligação que, há 30 anos, tenho ao sector da educação e da formação, metade no Ministério da Educação e a outra no sector empresarial. Espero que, nesta minha intervenção, não seja muito influenciado por uma certa frustração, passadas estas três décadas; não desejo ser pessimista.

Em primeiro lugar, há que continuar a referir a real inexistência, em termos estruturais e não apenas conjunturais, de uma verdadeira política articulada das diferentes vias e modalidades de educação-formação. Este ponto é crucial, designadamente nas questões ligadas ao financiamento. Importa, nomeadamente, deixarmos de pensar apenas na perspectiva da despesa, mas antes, em termos de custo-benefício. A título exemplificativo, refiro a importância que reveste uma análise comparativa da aprendizagem, das escolas profissionais e dos cursos tecnológicos do sistema regular de ensino.

Segundo ponto:

A Prof^ª. Teresa Ambrósio afirmou que muita coisa mudou, designadamente, após a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo. A este respeito, considero, no entanto, grave que, pelo contrário, pouco tenha mudado na prática administrativa e política. Verifica-se, frequentemente, um grande afastamento entre o discurso político e normativo e a prática; de facto, são vários os discursos e os normativos compatíveis com uma evolução reconhecida como desejável, mas depois, fortemente desvirtuados na respectiva aplicação prática.

Finalmente, é de registar que, na abordagem dos temas de educação-formação, se privilegiam, com frequência, os aspectos ligados ao macro-planeamento e à macro-estrutura, esquecendo a unidade básica de todo o sistema educativo que é a Escola. Se a

realidade desta não for olhada com a devida importância, o “discurso” sobre a educação-formação terá muito de utopia e de academismo.

Aliás, a Escola tem de sofrer uma profunda transformação, sem o que se correrá o risco - creio, que já se corre... - de pôr em causa toda a credibilidade do processo educativo.

Uma palavra sobre a empresa.

Embora esteja de acordo com a liberalização da formação preconizada pelo meu Amigo Prof. Rocha Trindade, considero importante que a empresa encare a formação como uma componente do respectivo desenvolvimento estratégico e não apenas numa perspectiva de simples valorização individual de cada trabalhador, sem um impacto organizacional.

Prof. Doutor A. Rocha Trindade

Muito obrigado.

Neste momento tenho apenas duas pessoas inscritas, o Prof. Marçal Grilo e a Dr.^a Margarida Marques. Depois disso a Mesa responde e terminaremos então a sessão, para não estragarmos o programa da tarde.

Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo

São três notas brevíssimas, porque se referiu aqui o Conselho Nacional de Educação em três análises diferentes e eu não quero deixar de prestar alguns esclarecimentos.

A primeira tem a ver com o que o Eng.º João Proença disse sobre o interesse que vê no estabelecimento do diálogo directo entre o Conselho Nacional de Educação e os vários parceiros. Julgo que é aquilo que estamos a tentar fazer, este próprio debate é o resultado de uma prioridade que atribuímos ao estabelecimento de uma relação directa com os parceiros e não propriamente com os seus representantes. Daí os convites directos que o Conselho Económico e Social e nós próprios entendemos que devíamos fazer directamente às organizações. É evidente que se pode fazer muito mais no futuro e outros também o poderão fazer.

A segunda nota é sobre a representação sindical no Conselho. Aquilo que poderá ser revisto é, essencialmente, o número de representantes que as organizações sindicais têm. No entanto, fazia apenas um pequeno reparo: tem havido uma certa tendência dos vários parceiros para indicarem como seus representantes professores, o que é, do meu ponto de vista, o resultado de um certo tropismo português de que a educação é um problema de professores.

Este é um ponto que eu me permitia sublinhar, o debate sobre a educação neste Conselho é tão mais interessante quanto a educação é discutida por aqueles que não são profissionais da educação. Se hoje olharmos para o debate quer na Europa, quer nos Estados Unidos, verificamos que quem está a dizer coisas mais novas sobre a educação não são os professores, são exactamente aqueles que estão fora do sistema educativo.

A última nota é sobre a questão levantada pelo Prof. Rocha Trindade da relação do Conselho Nacional de Educação com os decisores políticos. É uma questão que a mim me preocupa muito e, uma vez que estou no final do meu mandato, posso dizer qual tem sido o meu entendimento desde o princípio. O Conselho é, de facto, órgão de concertação, mas não no sentido do Conselho Económico e Social, que tem outras implicações directas sobre a própria concertação e

sobre os próprios acordos que se produzem e que têm efeitos concretos. Aqui a concertação é feita ao nível da recomendação das políticas e de algumas indicações concretas em termos de medidas.

Julgo que é importante deixar ao decisor político o campo completamente livre, para que ele assuma politicamente a decisão de satisfazer, cumprir e seguir ou não aquilo que é indicado por um órgão de consulta, na certeza de que, ao contrariar aquilo que é indicado ou recomendado por um órgão com estas características, o decisor político ganha uma dupla responsabilidade. É essa dupla responsabilidade que eu não tenho visto assumir, aí estou inteiramente de acordo.

Quando, e permito-me dar um exemplo, o Conselho fez dois pareceres sobre a mesma matéria, reafirmando a mesma política e a mesma orientação e se insistiu em não dar satisfação a nenhum desses pontos, adquire-se uma responsabilidade enorme ao verificar-se, mais tarde, que a decisão, neste caso governamental, continuou a manter o sistema inquinado. Estou-me a referir concretamente ao sistema de acesso ao ensino superior.

Portanto, reconheço e sublinho a importância enorme que atribuo à independência total da decisão em relação àquilo que um órgão como este recomenda.

Prof. Doutor A. Rocha Trindade

Muito obrigado, Senhor Presidente do CNE.

Dr.^a Margarida Marques

Teria tendência a reagir mais pormenorizadamente a algumas questões, mas para evitar esse tempo, sugiro a continuação dessa reflexão no meu livro sobre a participação dos parceiros sociais nas políticas educativas*, onde procurei trabalhar esta problemática.

Havia três pontos que gostaria, muito rapidamente, de referir:

O primeiro, já abordado pelo Prof. Marçal Grilo, prende-se com a questão da representação sindical e da participação dos professores em representação sindical. Tal não acontece só em Portugal, acontece em grande parte dos Estados membros da União Europeia; é que sempre que se fala em representação sindical, em políticas de educação e formação, há uma tendência muito grande, nomeadamente nas políticas de educação, para designar representantes dos sindicatos de professores, o que de facto bloqueia de certa forma a abertura que se tenta fazer ao pretender discutir estes assuntos no espaço de um diálogo social mais alargado a actores mais diversificados.

Outro factor que de certa forma condiciona e estrutura este debate é a necessidade de se criarem espaços de consenso em torno do conceito de participação. O Prof. Rocha Trindade referiu o tal “ouvido”, o CRUP, por exemplo, o problema que se coloca é precisamente em torno do conceito de participação.

Quando se fala em participação,

Hipótese 1 - pensa-se numa negociação que na prática se pretende apenas para limitar a contestação após a decisão, e

* MARQUES, M; 1994 “A decisão política em educação. O partenariado sócio-educativo como modelo decisional”, Afrontamento, Porto.

Hipótese 2 - pensa-se num processo de participação efectiva, de construção conjunta das decisões.

Penso que se tem privilegiado a primeira em relação à segunda e eventualmente era importante darem-se mais passos no sentido de valorizar a última.

Repito que é preciso encontrar consensos no que diz respeito aos níveis de participação dos parceiros sociais e aos tipos de participação no desenvolvimento das políticas e dos projectos de educação e formação.

O segundo ponto que gostaria de referir, pela sua importância neste debate, já que tem introduzido elementos de perversão, em minha opinião, é a do papel do Estado e da sociedade civil no desenvolvimento das políticas e dos projectos de educação e formação e o assumir das responsabilidades associadas a essa participação.

Vejamos o caso concreto das escolas profissionais, em que há uma responsabilidade partilhada entre o Estado e a sociedade civil. Efectivamente, no desenvolvimento dessa partilha de responsabilidade no decorrer do projecto, penso que não tem havido uma atitude responsável da parte do Estado nas políticas e modalidades de financiamento. O Dr. Luís Costa referiu isso claramente. E isso tem conduzido a bloqueamento no desenvolvimento da autonomia do modelo, designadamente na autonomia pedagógica na relação entre essas formações e os contextos sócio-económicos locais, regionais e sectoriais nos quais as escolas emergiram.

O terceiro ponto relaciona-se com a flexibilidade dos sistemas. O Dr. Luís Costa abordou a importante questão, que poderia favorecer claramente a qualidade e a eficácia das políticas de educação e formação, que é o considerar o sistema educativo, tal qual ele existe, como referencial efectivo e total das políticas de educação e formação.

Que quero eu dizer com isto? Que o sistema educativo está muito espartilhado numa sucessão de ciclos e as próprias políticas de organização da formação e de certificação tendem sempre a reportar-se a estes mesmos ciclos. Há que encontrar, por um lado, margens de flexibilidade no que diz respeito à organização dos sistemas, que permitam a participação de uma diversidade de actores. Por outro lado, a ausência de flexibilidade, designadamente no sentido referido pelo Eng.º João Proença no início, impede que inovações produzidas fiquem apenas como experiências pontuais na medida em que, pela sua rigidez, o sistema não tem capacidade para as assimilar, disseminar e divulgar.

Parece-me que quando se pensa, por exemplo, em alterações curriculares, ou de programas entre outras, todos esses processos deveriam assentar mais numa inovação sistemática e na generalização de inovações do que em grandes reformas curriculares que venham alterar o “enquadramento global do sistema educativo”.

Prof. Doutor A. Rocha Trindade

Muitíssimo obrigado.

Dr. Luís Costa

Dado o adiantado da hora, queria apenas comentar duas questões, que me parecem mais relevantes e que me tocaram mais particularmente.

1. Quando o Dr. Artur Mota fala em racionalização dos conteúdos da formação e conhecendo eu já há alguns anos o seu pensamento, penso que se está a reportar a uma questão que considero uma das riquezas dos nossos sistemas alternativos de

formação, escolas profissionais e aprendizagem, que é qualquer um deles ter simultaneamente um conteúdo profissional e um perfil de natureza académica ou escolar. É este um elemento importante a salvaguardar e a defender, nomeadamente por todas as modalidades alternativas, mesmo o tal ano que já aqui se falou várias vezes e que é contemplado no acordo de formação assinado há 4 anos menos 10 dias e que ainda não está implementado.

No que se refere ao caso concreto da nossa escola profissional, técnicos do Ministério da Educação consideram que o facto de 20% dos alunos irem para o ensino superior é um elemento negativo. Nós achamos que é um elemento a valorizar e que não se deve frustrar a expectativa de ninguém.

2. O financiamento. A conjuntura actual está a dar-nos a todos uma espécie de murro no estômago em relação a alguma ilusão que havia sobre a infinitabilidade dos fundos. É altura de pormos os pés no chão, cortarmos lógicas subsidistas e aproveitar e racionalizar o melhor possível os meios disponibilizados.

Partilho da última reflexão da Margarida Marques sobre os níveis de participação. Daria apenas um exemplo semelhante ao que já foi referido pelo nosso moderador e que vivemos há pouco tempo: o CES aprovou, apenas com a abstenção/oposição dos representantes do Governo, uma recomendação no sentido dos parceiros sociais participarem nos comités de acompanhamento dos programas do Quadro Comunitário de Apoio. O Governo nem sequer uma visão mais flexível desta participação encara.

Eng.º João Proença

Intervirei também muito rapidamente.

Parece-me que não houve propriamente perguntas, mas sim comentários valiosos que enriqueceram muito a discussão.

Diria que partimos todos de uma área de acordo fundamental, que é a aposta nos recursos humanos, investimento extremamente rico para as empresas e os trabalhadores. No quadro europeu, em que nos integramos, já partimos com um atraso muito grande, tendo as maiores lacunas a nível do sistema educativo e de formação, eventualmente com excepção da Grécia. Portanto, quando se diz que a competitividade das empresas, das economias, das sociedades, vai ser baseada nos seus recursos humanos, temos que ter a noção desse atraso e do muito que há a fazer, num clima de recursos escassos e, consequentemente, com necessidade de definir prioridades e exigir uma boa utilização. É crucial, em termos do sistemas de educação e formação, criar um grande consenso social, haver transparência e uma permanente avaliação, não exclusivamente com produção de relatórios, mas com discussão desses relatórios e definição de linhas de orientação.

Quanto à participação dos parceiros sociais, fui um pouco provocador relativamente ao Conselho Nacional de Educação. Estou 100% de acordo com o que o Prof. Marçal Grilo disse, ou seja, é evidente que é fundamental que uma central sindical indique professores em sua representação, pois eles são uma componente importantíssima na discussão do sistema educativo e do sistema de formação. Mas, se os professores são fundamentais, também a representação dos trabalhadores não se esgota nos agentes educativos e formativos. Portanto, compatibilizar estas ideias deve estar permanentemente em discussão.

Só um comentário rápido em relação ao direito à formação contínua. É um direito que deve ser reconhecido como pertença dos indivíduos, tal como o direito à educação foi reconhecido e tal como a escolaridade obrigatória é uma conquista que data de há muito. Também agora tem que haver, cada vez mais, este direito à formação contínua, para todos os trabalhadores, quer estejam em empresas que fazem formação, muitas vezes não para todos os trabalhadores, quer em empresas que não fazem formação.

No acordo de formação introduzimos, com carácter inovador, o sistema de bolsas de formação, orientado para trabalhadores que não têm formação nas suas empresas. Passados 4 anos menos 10 dias do acordo, vemos que as bolsas de formação estão a ser utilizadas com total subversão do seu espírito, apoiando empresas em dificuldades e não para o fim que constou no acordo.

Na comissão das bolsas de formação, onde têm assento representantes sindicais, o nosso delegado tem repetido em todas as reuniões, de uma maneira repetitiva, que não era esse o fim das bolsas... Claro que também é fundamental ajudar empresas em dificuldades, para os quais devia ser criado um programa próprio. Uma utilização inadequada faz com que muitas vezes em Portugal a formação contínua apareça como uma formação-ocupação e não como uma formação-qualificação, orientada para o pagamento de salários em períodos de baixa actividade da empresa.

É fundamental que o CNE, em colaboração com o CES, possa continuar o debate destas matérias e que este documento seja aprofundado em debate. Para tal, manifestamos a total disponibilidade da UGT.

Prof. Doutor A. Rocha Trindade

Pois muitíssimo obrigado.

Em nome dos meus colegas da assistência, apresento os cumprimentos e agradecimentos aos dois membros do painel pelas suas muito valiosas contribuições, e igualmente aos autores das comunicações escritas.

2º PAINEL
-
**COM REPRESENTANTES DE
ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS**

2º PAINEL - COM REPRESENTANTES DE ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS

Prof. Doutor Júlio Pedrosa de Jesus

Vamos começar a sessão da tarde com este painel, em que temos representantes de organizações empresariais. Embora não fosse necessário, faço uma pequena referência de apresentação dos nossos convidados, não deixando de eu próprio agradecer ao Conselho Nacional de Educação a oportunidade que me deram de moderar esta sessão.

O Senhor Prof. Bayão Horta, que substitui o Senhor Prof. Rosado Fernandes por este não poder estar presente, é professor do Instituto Superior Técnico e nesta intervenção transmitir-nos-á pontos de vista que resultam da sua experiência no Fórum para a Competitividade. Sendo Presidente do Conselho de Administração da Cires e tendo a sua própria empresa de consultoria estratégica, o Prof. Bayão Horta proporcionar-nos-á uma visão pluridisciplinar, certamente muito útil para o debate que se seguirá.

O Senhor Eng.º Nogueira Simões está presente em representação da CIP, é membro do Conselho de Administração não-executivo do Instituto de Formação Profissional, devendo referir-se, também, a sua condição de membro do Conselho Económico e Social.

O Senhor Dr. António Pego, estando em representação da Associação Industrial Portuguesa, onde é Director do Departamento de Formação Profissional, completará o painel que tem, desta forma, a possibilidade de apresentar visões com origens diversas e enriquecedoras do debate.

Foi-me sugerido que fizesse uma breve resenha do trabalho da manhã para informação de quem porventura não tenha tido possibilidade de estar presente. É isso que farei de seguida.

Assistimos a uma primeira apresentação do documento pela coordenadora e por cada um dos responsáveis das três partes que o compõem. Houve, ainda, uma intervenção do Dr. Jorge Seabra. Essa primeira sessão serviu para uma apresentação sumária e oral do documento escrito distribuído, a que se seguiu o painel com representantes das organizações sindicais.

Não vou ser exaustivo, mas tentarei apresentar alguns pontos que me parecem poder ser importantes para a discussão da tarde.

Resumo do debate sobre a Iª parte do documento

- Uma referência consensual dos dois representantes das organizações sindicais sobre a importância da educação de base para a formação profissional e sobre a importância da educação pré-escolar neste contexto. Fez-se notar a existência de acordos e de consensos estabelecidos no País em sede de concertação, sobre esta problemática e a ausência de desenvolvimento das políticas acordadas.
- Uma preocupação pelo problema do abandono da escolaridade obrigatória por números muitíssimos significativos de jovens, que saem da escola sem a escolaridade cumprida e sem qualquer qualificação profissional; salientou-se a ausência quase total de respostas a este tipo de problemas.
- Uma concordância com o diagnóstico que o documento faz sobre duas situações do sistema de formação profissional - aquela que pode ser associada ao sistema formal, onde houve uma tentativa de redução das especializações a 11 e, por contraponto a isso, a excessiva

variedade do sistema não formal, que está documentada com números e que se considera absolutamente insustentável.

- Considerou-se a importância das vias de formação fora do sistema organizado e formal, mas salientou-se a necessidade de elas não ignorarem a existência desse sistema, e de o considerarem como estruturante. A proliferação, nos últimos anos, de programas e acções que não levaram em conta esta necessidade tiveram consequências que não são de repetir ou promover.

Resumo do debate sobre a IIª parte do documento

- Salientou-se a ausência, em Portugal, de um sistema de previsão de necessidades de formação e de caracterização de perfis de formação, contrariamente àquilo que acontece entre os países da União Europeia. Referiu-se a urgente necessidade de se criar um tal sistema e defendeu-se que ele seja capaz de promover um equilíbrio crítico entre as necessidades actuais e as que o desenvolvimento do País requer.
- A obtenção deste tipo de resultados só pode ser conseguida através de especialistas preparados com grande exigência, capazes de trabalhar sobre esta matéria de uma forma continuada. A opção por contratar este tipo de serviços de uma forma que não tenha em conta este tipo de exigência pode trazer custos e consequências que devem ser ponderados.

Resumo do debate sobre a IIIª parte do documento

- Os três painéis deste seminário dão conta daquilo que o documento basicamente nos diz: não é possível falar em formação profissional sem desenvolver estratégias e formas de participação de parceiros, que aqui estão representados pelas organizações sindicais, empresariais e instituições de formação. Mas haverá, naturalmente,

um espectro mais lato de parceiros cujo envolvimento neste tipo de problemática deve ser considerado e há, para além da afirmação deste princípio, a necessidade de pensar em formas de participação efectiva, que resultem em consequências diferentes daquilo que às vezes é a pseudo-participação, traduzida pelo “ouvir”.

Foram feitas referências a algumas lacunas nos documentos, que eu não vou repetir, mas apenas referir com o intuito de dizer aos nossos convidados que darão um contributo importante se quiserem, também eles, dar achegas para os melhorar.

Termino a introdução, para poder ouvir o que os oradores têm para dizer e, depois, dar lugar à discussão. Seguindo a ordem indicada, peço ao Eng.º Nogueira Simões o favor de fazer a sua intervenção.

Eng.º Nogueira Simões

Gostava de agradecer ao Conselho Nacional de Educação e ao Conselho Económico e Social a oportunidade que nos dão de debater este problema tão importante para nós, empresários, e para o País.

Ouvi o resumo do que se passou de manhã e partilho de muitos pontos que foram focados. Este problema, aliás, já tem sido debatido e, naturalmente, algumas ideias já são comuns aos vários intervenientes nestas participações.

Não temos dúvida de que era fundamental começarmos a debater este problema com mais profundidade, o Prof. Marçal Grilo dizia-o muitas vezes, para conseguirmos ir caminhando num sentido positivo, para sabermos o que vamos fazer ao País nesse aspecto da formação e da educação.

Julgo ser possível caminhar no sentido de conseguir aproximações significativas entre os intervenientes da formação e da educação, mas realmente era fundamental, e isso foi feito agora, haver para tal um texto de base. Considero extremamente válido este documento. Penso fazer alguns ligeiros comentários de interpretação e de apoio ou esclarecimento, mas o certo é que sem um documento desta ordem era impossível levarmos a cabo um debate muito produtivo. Com este documento temos matéria suficiente para cada um de nós reflectir à vontade.

Numa primeira análise, e em geral, afigura-se que o estudo apresentado constitui um contributo positivo para a inteligibilidade da problemática e para a promoção de uma discussão da qual possa resultar o encaminhamento de algumas ideias-chave, aptas à introdução das adaptações necessárias à garantia de uma maior comunicação entre o sistema de formação e as necessidades do mercado de trabalho. Este ponto é importante para as empresas e vou referi-lo mais à frente, na medida em que esta interdependência tem uma componente muito, muito cara para nós.

Por outro lado, caberá ainda referir, como afirmam os autores, que não constitui pretensão do estudo formular recomendações na presente fase dos trabalhos, nem pretende ser este um trabalho acabado.

Pareceu-nos que os autores talvez tivessem podido ensaiar um esforço de análise interactiva entre os três temas em causa, mas naturalmente podemos fazer isso depois deste debate.

Será útil saber como é que os autores perspectivam, tendo em conta a realidade actual, as possibilidades da compaginação e ajustamento entre, por exemplo, o sistema de formação e implementação de mecanismos da aferição das necessidades de formação profissional, etc.

Ainda como nota geral, importará ter presente que, sem embargo da valorização mais ou menos positiva verificada no sistema de produção de qualificações português, o que é certo é que se têm vindo a constatar preocupantes fenómenos de desemprego, designadamente no que toca aos jovens à procura do primeiro emprego, em que o valor de desemprego representa cerca de 1/3 dos desempregados na sua totalidade.

Este facto significa que, efectivamente, há que procurar novas soluções e adaptar os modelos vigentes, visando a motivação das pessoas e a sua habilitação com os conhecimentos práticos e competências que permitam a sua imediata inserção na vida profissional. Esse é um problema que nos preocupa bastante, tal como a problemática relativa à qualidade dos formadores, o que deverá ser encarado designadamente por via de uma política que proporcione a sua adequada formação pedagógica, e o estabelecimento de contactos com a vida empresarial. Trata-se, efectivamente, de aspectos a ter muito em atenção.

Finalmente, é de referir que deve igualmente merecer atenção a questão da formação profissional de empresários, principalmente dos responsáveis por micro-empresas e dos chamados empresários em nome individual. Se não houver empresários com uma certa formação mínima para exercer a sua actividade, também não haverá bons trabalhadores, com patrões a “puxar por eles” e com uma produtividade e rendimento capazes.

Este problema é sempre muito escamoteado, por um lado porque os empresários não querem fazer as coisas que são inerentes a si mesmos e, por outro, os outros não o fazem, até por respeito ou pudor em relação aos empresários.

Somos todos demasiado conservadores nessas situações, mas temos que começar a colocar em cima da mesa alguns destes problemas.

Trata-se, na verdade, de um aspecto que suscita no seio dos meios empresariais uma crescente preocupação, a qual é justificada pela complexidade da vida empresarial, para a qual contribui com peso importante o emaranhado das leis e regras burocráticas que as empresas têm que observar no seu funcionamento, aliada à responsabilidade que sempre impende sobre os empresários no que respeita à boa utilização e consequente potencialização dos recursos humanos económicos disponíveis.

Temos a sensação de que há pessoas que não sentem a necessidade da formação profissional, até porque não a conhecem. Há muita pequena e média empresa em Portugal, sabe-se que a maior parte das empresas tem menos de 10 trabalhadores, era preciso começarmos a mudar um bocado o sistema, para que a necessidade de formação seja sentida. Naturalmente, caberá neste domínio às instituições empresariais e patronais um importante papel, atentas que devem estar aos aspectos em questão e que se prendem com a própria eficácia da economia nacional.

O Estado deve cooperar e, nesse sentido, temos tido alguns contactos com o Senhor Ministro do Emprego. Há poucos dias houve um debate no IST sobre a produtividade da construção civil, onde o Sr. Ministro prometeu fazer uma certa ligação entre a universidade e as empresas, no sentido de que os quadros das empresas tenham alguma reciclagem periódica dentro da universidade, para que as necessidades fossem realmente acompanhadas nos dois sentidos. Haveria empresários que iriam a esses cursos apresentar a sua visão e, por outro lado, os quadros seriam reciclados durante certo tempo dentro da Universidade de onde tinham saído. Julgo que era uma boa medida e o “Técnico” vai bastante avançado nesse caminho.

Documento I

A propósito da centralidade do sistema educativo, é referida no documento, e bem, a ideia de que há que promover a comunicação entre os vários subsistemas. Parece-nos um ponto essencial, condicionante da adaptação e progresso dos sistemas aos novos imperativos.

Embora não seja abordado no documento, pois provavelmente não caberia no seu âmbito, importa discutir a possibilidade de implementar a educação pré-escolar. É para nós crucial que se comece a equacionar e definir rigorosamente quando é que a educação pré-escolar abrange completamente o universo da nossa população.

Afigura-se que esta constitui não só uma medida fundamental para apoiar desde logo a sedimentação dos conhecimentos e a preparação para a vida escolar, como funciona também qual importante mecanismo dissuasor da exclusão escolar precoce. Sofremos realmente este tipo de exclusão em grande número, evidentemente não só por esta razão, mas também por condições sociais, culturais e até regionais, mas talvez com uma educação pré-escolar melhor e mais alargada houvesse mais possibilidades de atenuar o fenómeno da exclusão social.

A partir da pág.28 são colocadas algumas questões importantes, que eu dividi em três grandes áreas:

1. A primeira questão consubstancia-se na problemática relativa à escolaridade obrigatória de 9 anos. Quanto a esta matéria, devo realçar que começam a ter algum cabimento as teses que apontam para a necessidade de, mormente em países como Portugal, onde é imprescindível o aumento do nível da qualificação da mão-de-obra, vir a ponderar o alargamento da escolaridade obrigatória, articulado com o objectivo de proporcionar aos jovens poderem sair dos

sistemas de formação inicial com realização de estágios de adaptação e inserção na vida activa. Os 9 anos já são obrigatórios, agora vamos começar a pensar como é que no futuro se deve proceder, porque se trata de medidas que demoram muito a implementar e temos necessidade absoluta de começar a esquematizar a evolução desta matéria.

Para já, há a ideia de que se deve fazer um ano de qualificação profissional após a escolaridade obrigatória, mas nós temos que ir mais fundo e pensamos já quando é que vamos alargar a escolaridade, como vamos planificar isso.

Temos a noção de que o País não vai sair deste estado actual enquanto não tiver um desenvolvimento muito maior em produtividade, em nível de escolaridade e a nível intelectual. Portugal, enquanto País que não é rico em subsolo, só pode ser rico em “cabeça” e como isso não se faz numa geração, temos que começar muito cedo a mudar o estado das coisas.

Considera-se que o maior envolvimento das empresas neste domínio é essencial, na óptica de empresa qualificante, e portanto enquanto local ideal para aferição da justeza dos conhecimentos e competência profissionais. Este aspecto prefigura-se como essencial e significará, por conseguinte, uma maior responsabilização dos empresários no domínio da formação. Os empresários não podem estar na posição passiva de alguns, do “dêem-me cá o melhor possível para eu poder utilizar”. Não, têm que participar nesta formação, colaborar e apoiar muito, têm que prestar a sua quota-parte para a formação.

2. A outra questão colocada neste ponto do estudo reporta-se à importância que deve ou não ser conferida à educação tecnológica. A este respeito, não restam dúvidas de que a evolução organizacional da actividade económica tem tendido para uma

progressiva relevância das competências tecnológicas e, nesse sentido, começam a ser poucas as funções que não pressupõem o domínio das tecnologias. Mas a questão da especialização precoce, muito bem abordada neste trabalho, é de evitar, porque pode-se estar a querer especializar demais, originando *a posteriori* problemas de reconversão.

A experiência empresarial tem demonstrado que o êxito de adaptação às mutações, o qual exige uma prévia acção preparatória dos recursos humanos da empresa, é fortemente dependente do tipo de formação dos trabalhadores visados. Nesta matéria, é incontestável que se deve procurar que os processos de aquisição de qualificações assentem numa base larga, por contraposição à especialização que tem havido, permitindo a possibilidade de adaptação dos profissionais ao exercício polivalente de funções ou, mesmo, à passagem para outras áreas profissionais afins.

Um outro aspecto que também se reputa de importância nuclear consubstancia-se nas deficiências apontadas, no estudo, relativamente à falta de formações profissionalmente qualificantes no que concerne ao ensino recorrente.

3. Finalmente, são de ter em conta, e atentando ao que disse anteriormente, as interrogações constantes na pág.98 sobre o eventual excesso de cursos - 108 cursos de nível 3 na aprendizagem e 185 cursos de nível 3 nas escolas profissionais. Na verdade, parece que, tal como se interroga o autor, esta variedade de cursos é susceptível de potenciar as especializações precoces e inviabilizar a pretendida polivalência. Neste sentido, concorda-se com a adopção de uma estratégia conducente à concepção de troncos comuns e especificações terminais. Este é um ponto muito relevante, que convinha aprofundar adequadamente.

Documento II

A problemática em causa neste documento é seguramente uma das que mais acesas discussões tem suscitado e é também aquela que, embora reúna um consenso quanto à sua utilidade prática, tem vindo a defrontar-se com extremas dificuldades de aplicação.

A aceleração das mudanças organizacionais no sentido da cada vez maior imprevisibilidade, com as implicações daí decorrentes na estrutura das qualificações, no conteúdo dos perfis profissionais e na evolução das competências exigidas, como aliás é referido no documento, constituem escolhos apontados como óbice à real utilidade de mecanismos de levantamento de necessidades de formação profissional. É um facto que se pode afirmar que, mesmo em países com maior experiência nesta matéria, onde os instrumentos de levantamento das necessidades utilizados reúnem consenso geral, nem sempre há consensos sobre os levantamentos em si próprios concretamente levados a efeito.

De todo o modo, importará acentuar que para os empregadores esta problemática reveste-se, por motivos óbvios, de grande relevância. Concorro muito com a ideia da Prof^a. M. João Rodrigues de que, se não houver uma comissão permanente que vá evoluindo no estudo deste problema, talvez não cheguemos a um ponto de conhecimentos que nos interesse muito, para os podermos aplicar à indústria.

Importa também acentuar, como referido na pág.35 do documento, a proposta de reforçar o papel dos parceiros sociais neste domínio. Os empregadores têm vindo a defender cada vez mais a existência e necessidade de actualização dos referenciais profissionais - designações profissionais e definição de funções - constantes na contratação colectiva.

Ultimamente as associações empresariais têm defendido que se deve reduzir o número de profissões e haver uma maior polivalência, para dar possibilidade aos trabalhadores de terem logo dentro da própria empresa um alargar de conhecimentos que lhes são úteis dentro da empresa, são úteis para o empresário e até dão aos trabalhadores a possibilidade de, quando saírem da empresa, não terem uma situação de tal maneira definida que, depois, fica sem aplicação cá fora e lhes compromete a obtenção de outros empregos com outras funções.

Na verdade, os sindicatos nem sempre têm colaborado connosco nesse sentido. Entendem mal o que deve ser ou o que não é a protecção dos trabalhadores e continuam a ter, na maioria dos casos, uma obstinada posição de manter cristalizada tal matéria e julgam ver na proposta dos empregadores apenas um interesse em aumentar os poderes discricionários destes em matéria de conteúdo determinativo da prestação.

Lembro-me que em contratos de muitas categorias há ainda quem proteste quando se muda a actividade, apesar de ser do mesmo nível e muito afim e lembro-me que ainda há muito poucos anos, numa das maiores indústrias metalo-mecânicas em Portugal, havia indivíduos a trabalhar num compartimento e outros a jogar às cartas ao lado, porque não havia a especialização deles... Ainda temos alguns problemas em sectores onde as pessoas se negam a mudar de posição, de posto de trabalho e adaptar-se a situações novas. Dizem que se é para cima querem mais ordenado, porque o outro ganhava mais, e se é para baixo não fazem. Isto parece que também se passa na educação.

Há que conseguir acabar com certos preconceitos completamente desactualizados e há que assumir uma perspectiva mais aberta a uma realidade em permanente mutação.

Documento III

Como é referido no documento, tem-se assistido a um crescente papel dos parceiros sociais nos domínios das políticas de formação. A autora, aliás, salienta dois aspectos hoje inquestionáveis no domínio teórico, mas ainda não suficientemente assimilados no palco da prática e cuja evidência resultou sobretudo da acção insistente e pedagógica levada a efeito pelos empregadores, a saber: o alargamento das competências de base, o princípio de uma formação polivalente.

Embora no documento se dêem alguns exemplos concretos sobre a importância dos parceiros sociais no sistema educativo e de formação profissional português, considera-se que tal participação continua a ser bastante mitigada, dispersa por várias instâncias, sendo que a soma do âmbito destas não cobre o universo da formação profissional toda.

Afigura-se que deveria ser gizado um modelo de instância de cúpula que permitisse efectivamente proceder à coordenação global da formação profissional e na qual os empregadores tivessem a devida participação. Os sindicatos também, claro.

Uma última nota de teor positivo relativamente ao projecto. Fala ele em uma escola e uma empresa. De facto, as modalidades ali referidas - visitas a empresas, estágios em empresas, destacamento de professores para as empresas parceiras, etc. - constituem instrumentos úteis, não só como forma de dar real sentido prático às escolas, mas também como meio de sedimentar uma maior tradição de comunicação entre a escola e as empresas, com todos os benefícios daí emergentes em termos de adequabilidade do ensino ministrado, maior conhecimento dos desafios que se colocam nas empresas e, finalmente, uma maior facilitação na posterior transição da escola para a vida activa. O sentido prático tem de constituir aspecto predominante nestas matérias, quer para a competitividade das empresas, quer para o aumento dos níveis de emprego.

Dr. António Pego

Boa tarde a todos.

Respondendo ao pedido que me foi solicitado, preparei uma comunicação que vou tentar seguir não ultrapassando o tempo acordado com a organização da mesa. Irei, ainda, comentar considerações feitas de manhã, procurando não me dispersar.

O desenvolvimento permanente do diálogo entre a educação, economia e sociedade constitui, na actualidade, um factor de inquestionável pertinência na evolução equilibrada das sociedades face aos desafios dinâmicos e mais ou menos previsíveis com que se confrontam.

Desde logo, só por isto, constitui este seminário promovido pelo CNE uma iniciativa de inegável interesse, não apenas pela evidente importância do tema em questão e do estudo encomendado e apresentado, mas também pela dinâmica de participação e reflexão social alargada, que intencionalmente se promove com esta realização.

Acresce ainda, nesta iniciativa, um louvável acto de colaboração institucional entre dois organismos, o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Económico e Social, que importa realçar quer pelo seu carácter simbólico, quer pela confluência estratégica de preocupações que atravessam e atravessarão, no futuro, os grandes debates sobre as relações entre educação, economia e sociedade.

A minha participação, em representação da Associação Industrial Portuense, mais do que problematizar os trabalhos de inegável qualidade apresentados, visa sobretudo testemunhar algumas das nossas preocupações sobre questões suscitadas por eles e deixar

algumas indicações sobre o que, do nosso ponto de vista, são os horizontes de futuro nos domínios da educação e da formação.

Por uma questão de organização da comunicação e de respeito pelo que me foi solicitado, centrarei a exposição nos tópicos dos documentos apresentados à discussão: sistema de formação português, levantamento de necessidades e participação dos parceiros sociais na política e nos projectos educativos, entrecruzando a análise das problemáticas apresentadas entre si com algum do capital de experiência residente na AIP. Mais do que fazer considerações sobre os textos que são, como já referi, de evidente qualidade, serão feitas algumas reflexões suplementares que eventualmente complementam alguns dos aspectos focados.

Documento I

A primeira nota que gostaria de realçar é a extraordinária inteligibilidade do texto apresentado. De facto, o autor apresenta-nos de uma forma aprofundada, mas com enorme simplicidade e clareza problematizante, a configuração global do sistema de formação português.

Julgamos que, pela forma pedagógica como neste texto é apresentado o sistema de formação português a partir da centralidade derivada da Lei de Bases do Sistema Educativo, com explicação sobre as alterações significativas do ensino básico e secundário, a apresentação das formações alternativas ditas de segunda oportunidade, a problemática da instrumentalidade do ensino superior, por todos estes motivos e pelo elenco tão simples e tão claro deste conjunto de assuntos da maior importância, este texto deveria ser de leitura obrigatória, sobretudo para políticos, agentes educativos e demais responsáveis directa ou indirectamente ligados à tarefa educacional.

Isto porquê? Porque a inevitável exposição social que caracteriza o sistema educativo exige uma permanente acção pedagógica sobre as novas realidades educativas, que deverá ser assumida sobretudo pelos protagonistas mais directamente implicados nessas tarefas. Infelizmente, nota-se ainda hoje um grande desconhecimento sobre matérias básicas do novo contexto educacional, sobre o espectro de formações disponíveis, as potencialidades das novas dinâmicas implementadas, sem que os seus mais directos intervenientes, os líderes de opinião e mesmo alguns responsáveis políticos, actuem sempre no sentido do esclarecimento construtivo e orientado para a discussão dos verdadeiros problemas do sistema.

Do nosso ponto de vista, é necessário que haja um esforço alargado de divulgação das novas realidades às famílias e à sociedade em geral, esforço que deve ser assumido e partilhado pela administração, mas também pelas associações empresariais, pelas câmaras e pelos demais agentes de desenvolvimento económico e social. Há, de facto, que fazer uma pedagogia de comunicação na sociedade mediática em que hoje vivemos. Tudo passa pela divulgação mediática dos acontecimentos sobre as questões educativas; cai um telhado numa escola e os quatro canais de televisão acorrem logo para mostrar o dito telhado, por muito pouca relevância que esse acontecimento tenha. As boas experiências que, apesar de tudo, se vão realizando de norte a sul deste País, mesmo com as carências que todos nós conhecemos e que apontamos, nem sempre são relatadas. Quem tem que ter um papel nisso são, de facto, os agentes educativos, as pessoas directa ou indirectamente envolvidas na tarefa educacional.

O gigantesco crescimento da procura social da educação e da formação nos últimos vinte e cinco anos condicionou largamente as políticas de educação nos seus pilares essenciais, tendo o desenvolvimento quantitativo, sobretudo nestes últimos anos, menosprezado o investimento qualitativo. Importa hoje reassumirmos

o valor da qualidade do que se ensina e do que se aprende, a estabilização das opções que configuram o desenvolvimento permanente do bem mais precioso do País, que são os seus recursos humanos.

Do ponto de vista da AIP, defendemos e apresentámos isso. No documento “A aposta dos empreendedores” consigna-se: “o mundo empresarial valoriza particularmente o acesso generalizado de todos os portugueses à educação, a uma escolaridade básica prolongada e de qualidade, o incremento do ensino técnico e profissional de nível secundário e o desenvolvimento do ensino superior e da investigação científica e tecnológica no quadro de um sistema de ensino exigente e de qualidade”.

Outro aspecto, no texto em análise, que parece evidente e que ressalta explicitamente dele, diz respeito à deficiente articulação entre a educação e a formação profissional inicial, situação que do ponto de vista da AIP mereceria ser corrigida, porventura ao nível da própria orgânica do Governo, acabando com interesses corporativos instalados na administração que continuamente impedem ou dificultam consideravelmente a concretização de políticas de inegável interesse nacional.

Esse desiderato passa, na nossa óptica, por uma revitalização criativa e efectiva dos mecanismos de participação existentes, especialmente no domínio do ensino técnico e profissional e da formação profissional, através de medidas de desburocratização de processos e de desestatização de meios e recursos disponíveis.

Há que, descomplexadamente, assumir o reforço da formação técnica e profissional, consolidando as escolas profissionais e ligando-as ao mundo empresarial, com o objectivo de aumentar a empregabilidade dos recursos humanos, modernizar os sistemas de orientação escolar e profissional, aproximando-os da realidade económica e social,

incrementar a formação pós-laboral e à distância, reformulando o ensino nocturno e pós-laboral (aliás como já foi várias vezes referido durante o dia de hoje), criar redes de articulação entre o ensino técnico e o ensino superior politécnico em cooperação com os meios empresariais das regiões do País, incrementar as áreas tecnológicas no âmbito do ensino superior politécnico e universitário e reforçar as ligações com a investigação científica e a renovação tecnológica das empresas, acabar com a absurda proliferação de cursos e títulos do ensino superior, formulados de acordo com lógicas que parecem ignorar as necessidades do País.

Ainda um último comentário sobre os quadros. Os quadros apresentados, pelas razões aliás muito bem expostas pelo Autor, dificilmente permitem uma leitura mais profunda ou cruzada, ou pela escassez de elementos ou pela inexistência de critérios próprios de identidade técnica. Esse é um drama recorrente em diversos domínios e que urge resolver pela mobilização efectiva dos agentes directa ou indirectamente interessados, removendo capelas ou redutos imobilizantes em favor do debate aberto de ideias orientadas para a estabilização de quadros de referência cuja racionalidade advenha de consensos largamente partilhados. Não temos o hábito nos centros, nas organizações, de partilhar e trabalhar indicadores para os tornar cruzáveis e debatíveis entre si. Muitas vezes não é por falta deles, muitas vezes temos essa informação, que omitimos por razões que não importa aqui discorrer.

Passando aos **Documentos II e III**, por uma questão de tempo abordá-los-ei numa referência conjunta, já que se cruzam as considerações feitas quer sobre a relação procura-oferta de formação, quer sobre o papel dos parceiros sociais.

Do nosso ponto de vista, de entre várias razões que explicam uma acentuada discrepância nessa relação e que são de uma forma ou de outra veiculadas nos dois textos, para além dos aspectos referidos e

cientificamente fundamentados no Documento II, podemos considerar alguns aspectos, sem pretensão de qualquer exaustividade na sua enumeração e explicação.

1. Com o extraordinário afluxo de meios financeiros para a formação que ocorreu em finais da década de 80, a oferta de formação cresceu de forma repentina e em extraordinária quantidade, de uma forma algo anárquica, isto é, com pouca relação com as necessidades, fundamentalmente baseada numa lógica exclusiva de oferta, de catálogo, e oferecida a um ritmo completamente desigual da procura de formação, cujo processo evolutivo, como sabemos, foi mais lento, e também sem qualquer modulação pedagógica, técnica ou outra.
2. Aquilo que hoje se designa, pomposa, mas correctamente, do ponto de vista científico, como engenharia da formação, ou seja, todo o conjunto de instrumentos de gestão, organização e regulação do processo formativo, eram práticas - temos que reconhecer - incipientes ou totalmente ausentes em Portugal no momento da explosão da oferta de formação (1986-1989). Logo, o processo de crescimento brutal dessa oferta não foi sustentado tecnicamente ou foi-o de uma forma empírica, desordenada e por vezes de cariz de certo modo facilitador.

As razões atrás expostas propiciaram o aparecimento de efeitos perversos, de que ainda hoje se fazem notar algumas consequências negativas e que, aliás, são referidas nos dois documentos:

- sobredimensionamento de infra-estruturas gerado pela obtenção de fundos em volume significativo, que por razões de subsistência começaram a gerar volumes de oferta desarticulados das necessidades e isto ao nível também de infra-estruturas da administração, do Estado.

- inflação descontrolada de formadores, com elevados défices ao nível das competências pedagógicas, técnicas, e mesmo científicas, pelo número elevado que necessariamente trouxe de profissionalizações precoces.

Também se deve dizer que este acentuado desfasamento entre a oferta e a procura formativa em boa verdade não pode ser avaliado, como aliás foi referido já e acentuado pelo Eng.º Nogueira Simões, apenas pelos defeitos do lado dos ofertadores. Há que referir que a reconhecida debilidade de número muito significativo de empresas portuguesas ao nível dos seus processos de organização, produção e distribuição e mesmo quanto ao nível da qualidade da sua gestão, contribuem para uma procura frágil, pouco exigente ou pouco conhecedora das suas próprias necessidades de formação.

Existe, ainda, um outro elemento que porventura influencia aquela inadequação oferta-procura e que tem sido largamente referido pela Dr.ª Maria João Rodrigues nos seus trabalhos publicados. Diz respeito à ausência em Portugal de sistemas estruturados e orientados para um levantamento sistemático das necessidades de formação.

Note-se no entanto que, quer o documento apresentado pela Dr.ª Maria João Rodrigues, quer a exposição aqui realizada nos alertaram para a necessidade de qualquer sistema estruturado de levantamento de necessidades de formação dever superar as metodologias tradicionais, optando por vias de maior inovação, por abordagens mais inovadoras, de espectro mais largo, porque as metodologias tradicionais, como foi referido hoje de manhã, têm limitações óbvias.

Parece por demais evidente, pelo que é dito no texto e pelo que foi referido de manhã, que se deverão desenvolver sobretudo dispositivos vários de análise e leitura permanente da realidade formativa, da sua componente sistémica e das abordagens que os diferentes actores desenvolvem e legitimam. Há que recolher e triar técnica e

cientificamente a imensa informação que os sistemas de formação propiciam, tendo sempre presente algumas das tendências mais fortes que caracterizam a sua evolução.

Para além das propostas e teses apresentadas já em muitos trabalhos sustentados pela Dr.^a Maria João, e numa perspectiva se calhar mais próxima da realidade em termos da aproximação inerente à minha própria inserção na AIP, gostaria de enfatizar alguns mecanismos, ou aquilo que nós chamamos factores dinâmicos de levantamento de necessidades, que possam depois ser trabalhados em termos das metodologias utilizadas.

Por um lado, a necessidade de se acentuar a responsabilização institucional. Não existe tradição na nossa Administração - enquanto centro de organismos - de prestar contas sobre tudo o que fazemos, para que serve e o que visamos. Normalmente, quando se fala em prestar contas pensa-se sempre na perspectiva meramente financeira. Há que começar a responsabilizar institucionalmente os organismos directamente ligados à formação com a natureza da sua actividade e com uma fundamentação e uma demonstração dos indicadores qualitativos que utilizam.

Por outro lado, também os organismos de formação devem ter sistemas permanentes de atendimento directo aos seus utilizadores, seja formandos, seja empresas, e transportando essa permanente recolha de informações para os organismos que os trabalham em termos de uma análise mais estratégica.

Seria ainda bom que existissem de facto centros de formação e centros de emprego devidamente qualificados, porque são as unidades terminais do Estado junto da população, que anda neste trânsito formação-emprego, embora seja mais um trânsito formação-formação. A eficiência e profissionalização desses centros acarretaria de

imediatamente, naturalmente, uma recolha mais viva e mais concreta de indicadores úteis para análise.

Saindo da questão do levantamento de necessidades, gostaria de referir, através da leitura que me foi dado fazer dos textos apresentados, que o acentuado volume de investimentos que a formação representa actualmente levará cada vez mais a privilegiar a operacionalização de práticas formativas eficazes com recurso a indicadores de qualidade, negociáveis entre os actores envolvidos e transferíveis para diferentes contextos profissionais. Parece-me mais ou menos pacífico. Mas, se é assim, então tenderemos a perceber como mais adequados os sistemas ou figurinos formativos que evidenciam uma mais fluente relação entre a oferta e a procura da formação. Esse será o critério determinante.

Acrescerá a tudo isto uma provável evolução dos financiamentos, cada vez mais orientados para a correcção de indicadores socialmente negativos, como sejam a falta ou insuficiência de infra-estruturas e equipamentos ou as medidas para grupos sociais desfavorecidos e também o reforço da chamada instrumentalidade dos conhecimentos, ou seja, para os activos nas acções de aperfeiçoamento, de actualização, de qualificação ou de reconversão.

Em matéria de formação profissional contínua de activos, e no que diz respeito ao papel das associações empresariais, a posição da AIP é conhecida e já foi publicamente assumida. Esta formação deve ser promovida pelas empresas e pelas associações empresariais, com vista a apoiar a formação enquanto investimento, como suporte às políticas activas de emprego e à integração dos processos de reorganização e reestruturação das empresas, acompanhando os seus esforços de modernização. Esta orientação, que parece pacífica, quer no âmbito das orientações comunitárias mais recentes, que aliás o texto da Dr.^a Margarida Marques refere, quer no espírito e na letra da matéria legislativa portuguesa, não tem tido, no entanto, condições práticas

para uma efectiva aplicação, sendo por demais evidente o prejuízo, para as empresas, resultante de tal situação.

É por demais consensual que o problema da formação profissional contínua constitui hoje um elemento nuclear da capacidade de resposta das empresas em termos de competitividade e de produtividade e matéria de inquestionável interesse para os parceiros sociais.

Sobre os parceiros sociais neste âmbito, permito-me fazer uma referência. Quando falamos em parceiros sociais, há desde logo que distinguir dois níveis:

- a) o do parceiro social no seu sentido mais clássico efectivo, com uma participação de natureza mais consultiva e de concertação, que é o papel actualmente desempenhado pelas confederações patronais e sindicais nas diversas sedes de negociação e concertação em que participam. Trata-se de uma presença assumida pelo Estado e consagrada constitucionalmente, mas que, pelos vistos, é consagrada apenas em termos de consulta.
- b) um registo mais executivo e operacional, mas não menos importante, em termos da missão e funções exercidas, de que destacarei dois exemplos:
 - ao nível da representação institucional dos interesses empresariais e em sede de pressão ou negociação com o Estado, que só é possível em associações empresariais nacionais, dotadas de uma capacidade técnica assinalável pelo apetrechamento humano e infra-estrutural, que lhes permita ser um actor permanente e especializado nas grandes questões da formação;
 - ao nível de grandes associações que actuam na formação profissional contínua e têm uma capacidade de discernimento

técnico do problema da grande empresa, da pequena empresa, do problema local, problema regional, nacional. É um nível da capacidade concreta de realização de acções, assumidas por associações empresariais ou de natureza sectorial, associações empresariais regionais, acções de pequenos promotores, normalmente acções mais regionalizadas e mais flexíveis, com uma maior aproximação às condições da região.

Para terminar, diria que este panorama institucional dos parceiros sociais, ou das associações empresariais, não pode ser ignorado na tarefa comum do desenvolvimento económico, social e cultural, que a todos deve mobilizar, porque tem potencialidades, do nosso ponto de vista.

A proximidade, ou mesmo a pertença efectiva ao contexto empresarial, não é um mero critério ou atributo retórico, é, do nosso ponto de vista, a chave do problema. É fundamental desenvolver oportunidades e mecanismos de concertação com os empresários, eles têm uma palavra a dizer ao nível central, regional e local sobre as orientações e prioridades da política de ensino e formação.

Esta nobre orientação, claramente assumida nas orientações comunitárias recentes, evidenciada a sua pertinência através de exemplos de experiências concretas no Documento III, não pode continuar a conviver com inércias bloqueantes da administração, com uma voracidade consumidora de fundos por organismos de Estado, nem obviamente por consentimento ou omissão de parceiros sociais ou por inadequada apreciação da relevância da questão nas diferentes sedes em que porventura actuam.

Por isso é que a AIP defende a criação de um órgão tripartido e independente de concepção e execução, acompanhamento e avaliação da política de formação profissional. Trata-se, se quiserem, de criar uma nova centralidade estratégica que englobe uma efectiva

corresponsabilização na definição de políticas, mas também na sua gestão e coordenação operacional.

Tem que haver uma divisão efectiva de responsabilidades concretas ao nível da concepção e ao nível da execução de políticas. Passemos da fase da concertação nominal, em que de facto os parceiros sociais estão sempre presentes, para a fase da concertação real. Já que num fórum deste nível podemos imaginar vários cenários, porque não, para pegar nas palavras do Prof. Rocha Trindade, qualquer dia vermos decretos assinados por parceiros sociais e que digam “ouvida a administração...”.

Muito obrigado.

Prof. Doutor Ricardo Bayão Horta

Em primeiro lugar, gostava de agradecer ao Conselho Nacional de Educação e ao Conselho Económico e Social a oportunidade que me dão de vir hoje aqui reflectir sobre algumas questões relativamente às quais eu tenho meditado e discutido bastante, embora em *fora* diferentes. Também não posso deixar de agradecer ao Prof. Rosado Fernandes por ele não ter podido aparecer, senão eu não estaria aqui...

Como não tive muito tempo para preparar a minha intervenção, iria mais partilhar convosco as minhas ideias e angústias sobre esta matéria da educação, economia e sociedade. Colocar-me-ei não numa óptica de associação empresarial, mas na óptica de uma empresa que está a trabalhar no terreno e a procurar criar riqueza para o País. Iria fazer algumas reflexões sobre como vejo o problema e, depois, partilharia convosco a minha angústia por normalmente estarmos todos de acordo e não fazermos nada de concreto; darei também algumas pistas muito humildes, quase lapalassianas, para o futuro,

pois se conseguirmos concretizar pistas elementares, faremos depois coisas mais evoluídas.

Em primeiro lugar, o objectivo de qualquer empresa é ser competitiva, para criar riqueza. Sem isso não se passa à fase seguinte e, portanto, todas as pessoas que trabalham no terreno têm que equacionar como é que as empresas são competitivas.

- Sobre a competitividade vale a pena reflectir um pouco, porque em Portugal adoptamos muito facilmente as palavras, mas não os conceitos. De facto, a competitividade deve ser a capacidade de produzir bens e serviços em concorrência internacional, de forma a que dessa actividade resulte, sustentado no tempo, um aumento do nível de vida das pessoas e um aumento do nível de vida generalizado. Se daí resulta um aumento do nível de vida das pessoas, quer dizer que competitividade não é a mesma coisa que desemprego, como muitas vezes se ouve dizer nem sequer a competitividade em si é um fim último a atingir. O fim último a atingir é o bem-estar em termos material, social e humano. Não interessa ser-se “competitivo” à custa de uma alta taxa de desemprego, exclusão social, deterioração do ambiente, etc.

Nesta óptica, um País que aumente a sua eficácia económica à custa do desemprego, da exclusão social generalizada dos seus cidadãos ou da degradação ambiental não é competitivo, pois não alia o seu crescimento económico ao seu desenvolvimento social e humano, sendo certo que é este que confere sentido ao outro.

É evidente que esta ideia é complexa e relativa. Complexa porque depende de muitos factores interligados com centros de decisão diferentes, uns do Governo, outros de empresa, etc., e relativa porque somos competitivos relativamente a qualquer outro concorrente, não o somos em termos absolutos. Há alguns anos éramos competitivos em determinados factores da nossa capacidade de criação de riqueza e, de

um momento para o outro, porque o mundo se globalizou, porque outros países entraram na concorrência directa, deixámos de ter essas vantagens.

Não são só as empresas que têm que ser competitivas, os sindicatos também, assim como o Governo e a Administração Pública. Se tivermos na nossa sociedade um elo muito fraco, seja ele o Governo, empresas, sindicatos ou outro, é por aí que a cadeia vai quebrar. Em limite, seremos competitivos se os Portugueses forem competitivos, individual e colectivamente.

Vivemos hoje, indiscutivelmente, uma época de grandes alterações conceptuais na forma de criar riqueza e nos valores e critérios da nossa sociedade. Os fantásticos avanços científicos das últimas décadas invadiram a nossa vida quotidiana e adquiriram uma formidável expressão económica através de tecnologias constantemente novas. Mais recentemente, começamos a sentir o efeito dessa evolução nos aspectos sociais. Por exemplo, toda a gente sabe que o avanço científico da medicina conseguiu adicionar anos à vida. Agora o grande desafio social é adicionar vida aos anos.

Todos sentimos a enorme velocidade com que as empresas têm que se adaptar para sobreviver no campo da competição. Mas a sociedade é um todo e tem que dar respostas globais: como é que vamos fazer evoluir com velocidade semelhante à das empresas, muitas vezes mesmo conceptualmente, outras áreas da sociedade intrinsecamente muito menos ágeis? Áreas que não estão de uma forma directa confrontadas com a competição no terreno, que estão confrontadas com uma competição mitigada por outros factores, nomeadamente a administração pública, o sistema educativo, a segurança social etc. Se estas outras áreas da sociedade que são parte importante do todo, não evoluírem com velocidade e conceito correctos, as empresas bem podem tentar fazer o que quiserem, que a sociedade no seu conjunto não sobreviverá à competição.

Surge, assim, um problema que se traduz no grande paradoxo do nosso tempo, a coexistência do espectacular desenvolvimento científico-tecnológico com um aumento acrescido do desemprego estrutural, exclusão social, degradação ambiental, etc., precisamente pela diferença cinética de evoluções da área operacional, aqui interpretada pelas empresas, e das instituições pilares da organização social.

Só as pessoas têm capacidade inovadora para isto tudo e, portanto, embora o investimento em capital físico seja obviamente importante, é o nível médio dos recursos humanos disponíveis, e em especial as suas capacidades globais habilitantes, que determinam a resposta a dar aos desafios deste tipo. Não sinto grande apreço por países, ou empresas que têm um génio e cem analfabetos. O importante é ter uma média alta. Obviamente, se dentro da média alta tivermos uns tantos génios, tanto melhor! Portanto, a qualidade e a quantidade dos recursos humanos disponíveis representa o mais importante e decisivo factor competitivo, o único capaz de permitir atingir elevada eficácia na criação de riqueza com minimização do desemprego, da exclusão social e da deterioração ambiental.

Nesta, como em muitas outras matérias, não há dois países iguais. Cada qual tem as suas características próprias e representam o seu acervo comum histórico-cultural. Significa isto que, embora haja tendências gerais de soluções para estas questões tentadas por vários países, cada qual tem que procurar, por si, o seu conjunto de medidas e acções *taylor-made* com a especificidade que esse acervo comum aconselha. Num País como o nosso, com 12% de analfabetos iliterados e 65% de analfabetos funcionais, é óbvio que as soluções conceptuais e de actuação a usar não são as mesmas de uma Alemanha, por exemplo.

Uma última nota neste conjunto sequencial de reflexões relativas a dois aspectos principais que fazem o enquadramento das soluções

possíveis. Um primeiro aspecto é a globalização e o outro a cinética, das mudanças e da velocidade muito elevada e auto-acelerada, motivada pela capacidade humana de inovar e de evoluir, conceito que reforço com muita ênfase.

Alguns pontos sobre a globalização por vezes menos comuns, mas relevantes no âmbito do problema que estamos a abordar:

- A globalização da responsabilidade. Ninguém está fora do que se passa e do que se virá a passar. Todos temos responsabilidade individual e colectiva;
- A globalização da educação. A vida transformou-se num todo e a escola deixou de ser o único sítio onde se aprendia; toda a vida é uma aprendizagem. Assim, a globalização transformou a pessoa em aluno para a vida inteira;
- A globalização da formação da pessoa. Aqui há umas décadas atrás um indivíduo considerava-se formado porque sabia ser serralheiro mecânico, por exemplo. Isso hoje é a amputação da vida humana. A formação da pessoa resulta do nível global das suas capacidades habilitantes e não da sua formação específica;
- A globalização significa, também, que as componentes cívica, desportiva, profissional, cultural que constroem a personalidade têm que ser todas integradas;
- A globalização do tempo. A velocidade e generalização em todas as vertentes com que esta globalização se dá faz com que o curto e o longo prazo se componham. Estou perfeitamente convencido de que a melhor maneira de resolver o curto prazo é tratando do longo prazo. É com medidas estruturais profundas a longo prazo que se resolve a questão do dia de hoje e a única coisa que há a fazer em adição é ir tratando o melhor possível da crise do momento, não deixando nunca

que esta se transforme no verdadeiro problema, que é o que tem acontecido infelizmente em muitas situações recentes do nosso sistema educativo. Andamos todos a correr atrás das propinas ou dos exames, e toda a gente se esquece dos verdadeiros problemas conceptuais do nosso sistema educativo.

Chegado aqui, vou partilhar convosco as minhas angústias.

Na esmagadora maioria das discussões e sessões em que tenho participado sobre estas matérias vejo todas as pessoas saírem das reuniões perfeitamente tranquilas porque estão todas de acordo. Simplesmente, daí a um ano a situação é exactamente a mesma ou apenas um bocadinho diferente. Portanto, ao folhear com cuidado as três partes que compõem o relatório apresentado, acho que muita coisa boa ali está, mas corremos o risco de, daqui a dois anos, nos encontrarmos na mesma situação. Há que pensar em como vamos fazer qualquer coisa.

Antes de dizer o que eu achava que se podia fazer, pequenos passos no sentido que penso ser correcto, vou dizer aquilo em que eu não acredito por experiência própria:

- Não acredito em situações perfeitas, concebidas *ab initio* com uma perfeição total;
- Não acredito numa listagem infundável de todas as coisas desejáveis;
- Embora acredite num *backing* central de pensamento, não acredito na acção centralizada.

Posto isto, acho que temos o *backing* necessário com o Conselho Nacional de Educação e com o Conselho Económico e Social, que em boa hora se estão a globalizar em termos de acção: um resultado da necessidade de globalização. Com este *backing* de pensamento, e de

análise, era preciso agora criar rapidamente um órgão operativo reconhecido oficialmente, tri ou quadripartido, para pôr em prática o que o Conselho pensa, porque senão o Conselho manda para o Ministro os relatórios todos e depois fica tudo na mesma.

Um órgão deste tipo poderia começar, por exemplo, por criar uma rede de “conselheiros de carreira” nas escolas.

Deveria envolver-se na definição dos requisitos mínimos dos diversos diplomas nacionais. Devia haver um diploma nacional de educação e fazer-se a promoção social desses diplomados. Sou um defensor do mecenato educativo, para envolver as empresas neste assunto. Pode haver outras soluções, mas acho que o mecenato educativo seria uma acção extremamente importante. É fácil listar um largo número de acções deste tipo concretizáveis a curto prazo, definidoras de uma abordagem pragmática e coerente. É uma abordagem já tentada noutros países, nomeadamente no Reino Unido, onde recentemente se publicou um Livro Branco “Learniny to success” que define uma tendência de evolução no sistema educativo e da sua transição Escola/Emprego ao longo destas ideias.

É este tipo de questões que têm que ser acompanhadas dia-a-dia sem criar fragmentações na nossa sociedade. O que estamos aqui a discutir tem influência nas nossas opções económicas, sociais, na abordagem às opções da União Europeia etc. Tem implicações em tudo, como seria de esperar face ao que disse.

Muito obrigado.

Prof. Doutor Júlio Pedrosa de Jesus

O que é normal acontecer quando se excede o tempo previsto, é ficarmos sem lugar para a discussão que se desejaria ter. Aceitando a sugestão do Senhor Presidente do CNE, faríamos a passagem imediata ao painel seguinte, juntando depois a discussão dos dois painéis no final da sessão.

3º PAINEL
-
**COM REPRESENTANTES DE
INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO**

3º PAINEL - COM REPRESENTANTES DE INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO

Dr. Jorge Carvalho

Damos agora início ao último painel deste seminário, antes de procedermos à Sessão de Encerramento presidida por Sua Excelência a Senhora Ministra da Educação. Antes, quero aproveitar para agradecer a honra do convite que me foi dirigido para moderar esta Sessão que, como se sabe, conta com intervenções de representantes de instituições de formação. Queria agradecer também, em nome da Organização, a participação dos membros deste painel, Senhora Dr.^a Margarida Abecassis, Senhor Dr. Mário Caldeira Dias e Senhor Dr. Fernando Diogo.

Quero ainda felicitar os Senhores Presidentes do Conselho Económico e Social e do Conselho Nacional de Educação por, contrariamente ao que é comum, terem querido assistir e participar neste seminário ao longo deste dia de trabalhos; felicito igualmente todos os presentes pela sua participação, num período que já não me parece muito apropriado para a realização deste tipo de evento. A vossa presença significa, assim o interpreto, que o tema é, de facto, importante. Felicito, por último, os responsáveis pelo trabalho que serve de base a este debate.

Não irei fazer, pessoalmente, quaisquer comentários, pelo que passaremos de imediato às intervenções dos nossos convidados, uma vez que procuraremos reservar um período para debate das intervenções que iremos ouvir. Começaremos por ouvir o Senhor Dr.

Mário Caldeira Dias, perito da Comissão Interministerial para o Emprego, a que se seguirá a intervenção da Senhora Dr.^a Margarida Abecassis, Vice-Presidente dessa mesma Comissão e, por último, conforme o programa, intervirá o Senhor Dr. Fernando Diogo, Director Adjunto do Departamento de Ensino Secundário.

Dr. Mário Caldeira Dias

Em primeiro lugar, queria agradecer o convite que me dirigiram para poder participar no presente seminário. Como economista e de acordo com estes temas, vou falar da questão da oferta e da procura, não em termos gerais, mas aplicada a este caso concreto, e que consiste na perspectiva dos recursos humanos.

De acordo com os três temas do documento que li - sistemas de formação, necessidades de formação e partenariados sócio-educativos - parecem-me constituir sobretudo os dois primeiros os pólos desta questão, situando-se os partenariados entre ambos.

Podemos entender os sistemas de formação como uma oferta do sistema e a questão das necessidades como resultando não tanto da disponibilidade de meios ou não tanto deste tipo de comportamento da oferta, mas sim da própria capacidade de organização social de definir e concretizar de uma forma dinâmica e tão precisa quanto possível essas mesmas necessidades e de as satisfazer. Quando falamos da oferta e da procura falamos do seu confronto e de todo o conjunto de determinantes que as motivam e que, no fim de contas, lhe dão o seu conteúdo.

De acordo com a experiência que temos tido e da forma como as questões da formação profissional têm evoluído em Portugal ao longo destes anos no contexto do apoio do Fundo Social Europeu, reparamos

numa larga determinação da oferta sobre a procura, da chamada lógica dos meios sobre a lógica das necessidades. Quando observamos todo o percurso de intervenção nesta realidade, reparamos que, tal como disse o Dr. António Pego, este tipo de atitude gera um certo tipo de efeitos perversos.

Sobretudo desde as últimas décadas, a formação tem sido considerada como uma condição indispensável para todo o tipo de resultados de que já ouvimos aqui falar. Contudo, os teóricos destes problemas acrescentam à condição “indispensável”, entre vírgulas, “por si só não suficiente”. Quer isto dizer que, na prática, a capacidade de expansão da oferta em nome desse tipo de resultados tem levado também muitas vezes noutros países e também em Portugal, a nível teórico, a algum tipo de exageros, que se resumem essencialmente no seguinte:

- Numa primeira fase, olhar para a formação como um remédio para todos os males, quando muitas vezes os problemas que efectivamente as empresas ou os agentes sentem ou não têm a ver com a formação ou esta, nalguns casos, é apenas um meio entre vários para que eles possam ser resolvidos;
- Por outro lado, notamos que, em nome dessa pretensa insuficiência da formação, toda a estrutura da sua oferta - e quando se fala em estrutura fala-se não só em infra-estruturas propriamente ditas, mas em pessoas, meios, etc. - crescem de uma forma que habitualmente resulta dessa relativa abundância de meios;
- Também é frequente que a abundância de meios leve a algo que em si seria bastante desejável e que é a ajuda ou o investimento bastante importante ou decisivo para as próprias empresas;
- Leva também a uma prática de incentivos que constituem, em si, um preço negativo da formação. Todos nós sabemos, na tal perspectiva da economia, que sempre que há um preço negativo há naturalmente

um desperdício. Se olharmos para o último Quadro Comunitário de Apoio, a generalidade das acções de formação foram cada vez mais curtas e cada vez mais terciárias.

Se quiséssemos fazer uma análise mais funda e ir a outros indicadores, como por exemplo a empregabilidade das acções ou os resultados na produtividade ou nas remunerações dos formandos, provavelmente ficaríamos também relativamente decepcionados. Fazendo as contas à evolução dos níveis de qualificação que ocorreram durante esse período, verificamos que, apenas cerca de 7% subiram de nível de qualificação (cerca de 150 000 pessoas).

É evidente que há aqui factores contrários e factores favoráveis. Nem todas as qualificações são registadas, nem todas são declaradas ou nem todas as pessoas são promovidas, por razões que têm a ver com a própria gestão das empresas. Mas também é verdade, pelo contrário, que muitas das subidas dos níveis de qualificação se devem a outras razões que não exclusivamente a própria formação.

Ainda, quando olhamos para a oferta e quando procuramos fazer a ponte com a procura, reparamos que podem acontecer dois tipos de situações:

1. Desajustamentos ao nível do conteúdo. Nem sempre a oferta é a que devia ser, tanto em termos de quantidade, como em termos de qualidade.
2. As pontes entre a oferta e a procura de formação muitas vezes não são aquilo que poderiam eventualmente ser. Os mecanismos de informação, certificação profissional, ou seja, da socialização ou reconhecimento social da validade da formação ou mesmo outro tipo de questões que têm a ver com o conhecimento do terreno, com as motivações dos formandos, com as probabilidades efectivas ou

do dinamismo de adaptação da própria oferta de formação, podem não correr como deveriam.

Mas do lado, propriamente dito, das necessidades de formação, e da procura, na minha opinião a questão é provavelmente ainda mais paradigmática. Com efeito, a oferta de formação evolui de acordo com os meios e com um certo dinamismo que eles têm na base e também com um certo suporte teórico, que consiste no paradigma da qualidade que, como já foi aqui dito, pode ter efeitos na segmentação e na marginalização de largos extractos da população. Do ponto de vista das necessidades a questão pode ser ainda relativamente mais complexa. Porquê? Quando falamos nas necessidades, habitualmente olhamos para elas como um *stock* que é conhecido e que depende da nossa capacidade de satisfazer ou não satisfazer. Ora isto não é verdade. O mundo das necessidades ou da própria definição das necessidades põe problemas relevantes de natureza teórica, metodológica e prática.

1. O primeiro é que as necessidades, deste ponto de vista ideal, são necessidades verdadeiramente conhecidas, que assentam numa definição estratégica e para as quais existem meios e capacidades para as satisfazer. Na prática elas acabam por ser uma pequena parte do todo.
2. Muitas das outras necessidades são efectivamente conhecidas e sentidas, mas falta-lhes o acesso ou os meios para que possam ser cabalmente satisfeitas.
3. Julgo eu que a maior parte dessas mesmas necessidades são necessidades não suficientemente conhecidas por parte dos próprios interessados, por razões várias: mentalidade, formação, não-percepção dos problemas de formação ou das necessidades de formação que permitam resolver os problemas enquadrados numa perspectiva de médio prazo da evolução das próprias empresas. Daí

que, também ao nível do Quadro Comunitário de Apoio, algumas das medidas enunciadas no início deste quadro tivessem já em perspectiva exactamente esta questão de poder ajudar os agentes a determinar as suas necessidades, sobretudo quando elas não são conhecidas, e sobretudo quando ao seu não-conhecimento se juntam algumas dificuldades de acesso e financiamento.

Dito isto desta forma, colocam-se problemas relativamente sérios para a própria condução da política de formação. A conclusão a que podemos chegar é que a estes três níveis da definição das necessidades - as bem conhecidas e solúveis, aquelas que são conhecidas e dificilmente satisfeitas e aquelas que não são sequer conhecidas - deve corresponder uma política com três critérios de racionalidade diferente:

1. Política redundante. O simples facto de colocar meios financeiros à disposição nada adianta, porque as empresas fá-lo-iam de qualquer forma.
2. Estão em causa todos os mecanismos de aproximação da oferta à procura e, no fim de contas, todos os mecanismos de postura activa por parte da política. Tudo o que seja ajuda ou apoio financeiro, tudo o que seja facilitação das condições de acesso significa neste caso a postura política mais eficiente. É aqui que ela é totalmente satisfatória, totalmente eficaz e eficiente nos seus propósitos.
3. Nesta outra área a postura activa tem que ser mais do que nos casos anteriores. Tem que saltar para o terreno e tem que arranjar mecanismos que permitam não só a ajuda na identificação das necessidades, como inclusivamente o conhecimento e a perscrutação de todo o conjunto de meios que possam ajudar a essa mesma satisfação.

Deixei para um último escalão as necessidades que não existem e que, mesmo assim, são satisfeitas. Estamos então na zona mencionada anteriormente do desperdício de recursos que, na prática, em termos da economia, têm no mínimo sérios custos de oportunidade.

Chegamos a esta situação na prática porque os meios que o Fundo Social Europeu colocou à nossa disposição são relativamente mais elevados do que a própria economia e sociedade portuguesas seriam capazes de gerar por si próprias. Isto é bom! Abre-nos potencialidades imensas; abre-nos a hipótese, no fim de contas, de colmarmos deficiências e lacunas numa questão decisiva para um País como o nosso, como foi dito aqui, que é progredir na competitividade, exactamente porque aquilo que em mais abundância temos são os recursos humanos.

Mas temos que estar conscientes de que o dinheiro do Fundo Social Europeu funciona em termos económicos como o ouro do Brasil. É uma transferência unilateral de recursos. As formas organizacionais da aplicação do dinheiro acabam por se tornar decisivas, porque é a única forma, no fim de contas, de promover a aproximação entre a oferta e a procura de formação e promover essa aproximação de uma forma em que o mercado da formação não aja autonomamente, satisfazendo ofertas e procuras de uma forma totalmente afastada da realidade - a do mercado de emprego, e do confronto entre os postos de trabalho e as necessidades de qualificações.

Temos que estar alerta quanto a isso e só realizaremos estes desejos ao nível da concepção e da implementação da política de emprego quando finalmente o funcionamento do mercado da formação estiver tão próximo quanto possível do funcionamento da procura ou da oferta de postos de trabalho e da procura de qualificações por parte dessas mesmas empresas.

Ao nível dos três documentos apresentados, parece agora óbvio que a função dos partenariados sócio-educativos está no meio destes dois pólos. Podem desempenhar uma função importantíssima, entre outras formas, ao promoverem a aproximação da oferta e da procura e ao promoverem a intervenção ao nível de algumas determinantes dessa oferta e procura. O ponto do texto em que se fala da intervenção dos partenariados na definição dos *curricula* é muito importante.

No texto do Dr. Luís Imaginário também me pareceu relevante o problema colocado. O simples equacionamento e reflexão sobre ele é já importante. Trata-se do problema da afirmação dupla da formação do sistema educativo e para o mercado de emprego. Parece-me que permanece uma discussão válida, profícua, mas cujos termos não estão ainda totalmente correctos. Sou provavelmente até a favor da proposta contida no texto, na definição entre a formação contínua e a formação inicial.

Por último, relativamente à questão dos partenariados e ao nível das questões específicas, gostaria de referir o papel dos conselhos consultivos regionais ao nível da formação. Sempre que tentamos fazer a conjugação entre as dimensões e dinâmicas regionais da formação e as suas dinâmicas e dimensões sectoriais, sem querer, caímos sempre no papel dos partenariados a nível regional como única forma pragmática e permanente de ir afinando estas diferentes perspectivas e, ao mesmo tempo, de as tornar válidas no terreno, em complementaridade e em consonância.

Não me prolongando mais, agradeço a vossa atenção e fico por aqui.

Dr.ª Margarida Abecassis

Em primeiro lugar, gostaria também de agradecer o amável convite que me foi dirigido para participar nesta sessão.

Não me vou alongar sobre o texto que está na base deste seminário, porque penso que já muito foi dito sobre os três documentos que o compõem. Achei os textos extremamente interessantes, muito complementares uns dos outros e uma boa base de debate. Fico uma vez mais com a sensação de que Portugal, sobretudo se nos compararmos com outros países, a nível da concepção já tem praticamente tudo. Se analisarmos o texto da Sr.ª Dr.ª Margarida Marques sobre as parcerias nos outros países e as parcerias em Portugal, realizamos que temos, de facto, parcerias aos mais diferentes níveis. No entanto, ainda necessitamos de muito trabalho ao nível da execução, já que na prática há qualquer coisa que falha.

Iria centrar-me sobre:

- Como tem evoluído o nosso mercado de trabalho e quais as suas principais características, muito sinteticamente, e
- Relativamente a algumas das tais ideias concebidas, mas que na prática ainda não estão completamente executadas.

O que se verificou nos últimos anos em Portugal?

Por um lado, um crescimento importante da população activa, fundamentalmente devido ao crescimento das taxas de participação das mulheres. Continuamos a observar que as mulheres afluem grandemente ao mercado de trabalho e neste momento Portugal tem a segunda maior taxa de actividade feminina da Europa. Acima de nós encontra-se a Dinamarca, porque aquele País tem um peso grande de mulheres a trabalhar em *part-time*. Como é sabido, o *part-time* em

Portugal é praticamente inexistente - temos 7% de trabalhadores nesse tipo de emprego, muito pouco quando comparado com o Reino Unido, com taxas de 25%. Se retirarmos as taxas de actividade feminina das mulheres que estão em *part-time*, Portugal representa uma taxa muito grande a nível europeu.

Em segundo lugar, verificamos uma relativa diminuição do nível de emprego, fundamentalmente nos grupos etários mais jovens, com uma descida mais drástica nos últimos 4 anos.

Em termos sectoriais, houve um decréscimo muito sensível do emprego no sector agrícola. Tínhamos no princípio da década de 90 cerca de 18% da nossa população empregada nesse sector e actualmente temos cerca de 11,5%.

A nível do sector industrial, verifica-se igualmente uma ligeira diminuição do emprego. De acordo com peritos do Ministério da Indústria, julga-se que a ligeira diminuição do emprego no sector industrial se irá manter ao longo do resto da década de 90, mas não se espera que venha a haver diminuições drásticas do emprego neste sector.

Em terceiro lugar, observa-se um crescimento do emprego nos serviços, mas que não compensou os decréscimos verificados nos outros dois sectores, pelo que decresceu o emprego total.

Em termos qualitativos, verificamos que cresce ligeiramente o peso dos quadros médios e superiores. No princípio da década de 90 cerca de 3% da nossa população empregada eram quadros médios e superiores, neste momento temos cerca de 4%, aumento não muito significativo. Cresce também o peso dos empregados com habilitações secundárias e superiores.

Quais as principais características do desemprego nos últimos anos?

A partir de 1993 começámos a assistir a um aumento sensível da taxa de desemprego, fundamentalmente nalguns grupos populacionais, como os jovens, que em 1994 representam cerca do dobro da taxa de desemprego total, ou seja, a taxa de desemprego de jovens era de 14%, enquanto que a taxa de desemprego global era de cerca de 7%. Dentro dos jovens, são as mulheres o grupo primordialmente afectado por situações de desemprego - 16,5%.

Assistimos também ao crescimento do desemprego de longa duração, abrangendo as pessoas desempregadas há mais de um ano. O peso deste desemprego no total aumentou grandemente nos últimos três anos - passou de cerca de 25% para valores actuais da ordem dos 34%. Verifica-se uma dificuldade acrescida de determinadas pessoas reingressarem no mercado de trabalho.

A nível qualitativo, as taxas de desemprego subiram em todos os níveis habilitacionais, mas as maiores subidas - dado importante sobretudo para quem trabalha na área da formação profissional - correspondem ao ensino secundário e ao terceiro ciclo do ensino básico.

Que representa isto para nós?

Representa um desajustamento quantitativo crescente e um elevado desajustamento qualitativo. Há um conjunto de pessoas com qualificações não ajustadas às necessidades da actividade económica.

Nesta área, constitui a formação profissional instrumento privilegiado para um melhor ajustamento; daí que toda a concepção das medidas de formação profissional deva ter em conta, e muito particularmente na preparação deste Quadro Comunitário de Apoio, se teve como objectivos o prevenir e

remediar o desajustamento quantitativo e qualitativo existente no nosso mercado de emprego.

É preciso ainda investir grandemente em algumas destas áreas que estão pensadas e que constam do dito Quadro Comunitário de Apoio. Dentro destas áreas distinguiria:

A informação

É preciso que as pessoas sejam informadas. O documento do Dr. Luís Imaginário, para mim, é paradigmático do que existe em termos de oferta. A oferta é tremenda, mas as pessoas não sabem o que têm à sua disposição. É preciso dar-lhes a conhecer a oferta do sistema formativo, para que possam fazer melhores escolhas de formação e, portanto, melhores escolhas profissionais.

Esta informação é importante quer para a formação inicial dos jovens, quer para a formação contínua. Temos vindo a assistir a um acréscimo das pessoas desempregadas à procura de novo emprego, ou seja, pessoas que já estiveram empregadas e que agora precisam de ter um novo emprego. Estas pessoas vão provavelmente precisar de ser recicladas, reconvertidas, mudar de profissão. É preciso que a informação a esses indivíduos seja transparente e que esteja facilmente disponível.

A certificação

A certificação profissional é um instrumento fundamental para a transparência no mercado, quer a certificação das formações, que me parece mais exequível a curto prazo, quer a certificação das qualificações profissionais, a certificação das pessoas que já estão no mercado de trabalho. É preciso avançar fortemente, muito ainda há a fazer a este nível.

Quanto a estudos sobre carreiras, novos perfis, novas actividades e oportunidades, penso que nos últimos anos se fez bastante, mas ainda há muito a fazer. Esta investigação terá que ter em conta uma actualização permanente dos conteúdos formativos, que num mundo em evolução tão rápida será extremamente importante.

Os observatórios

Neste momento Portugal já dispõe de dois observatórios extremamente importantes. Um deles é o Observatório de Entradas na Vida Activa, que procura conhecer, face às saídas do sistema de formação, qual a inserção no mercado de emprego. É um factor extremamente importante para o ajustamento. Um outro, com vida recente já que criado em 1992, é o Observatório do Emprego e da Formação Profissional, com um trabalho bastante profícuo desenvolvido na área do desejável melhor ajustamento, sobretudo a nível sectorial e regional.

A formação de formadores

Com vista a uma maior qualidade da formação profissional, não gostaria de deixar de falar deste aspecto fundamental. Sem bons formadores não pode haver boa formação e uma actualização permanente dos formadores torna-se fundamental e há que dar largos passos nesta matéria.

As PME's

Está prevista no Quadro Comunitário a criação de uma rede de consultores para as pequenas e médias empresas, sobretudo para as micro-empresas, com vista a ajudá-las no domínio da formação profissional. Ao analisar os dados do anterior Quadro Comunitário de Apoio, uma das conclusões a que se chega muito facilmente é que as pequenas empresas não acedem à formação

profissional; mesmo com todo um conjunto de apoios existentes, só cerca de 8% das PME's fizeram formação no anterior QCA. Daí que esteja prevista uma rede de consultores com vista a apoiar estas pequenas empresas no domínio da formação profissional, mas, tal como outras medidas, esta ainda está em fase de início de execução.

Penso ainda que seria fundamental haver uma articulação ao nível da escola, do centro de formação e da empresa. Se não conseguíssemos alcançar uma solução em termos globais, pelo menos poderíamos lá chegar em termos pontuais, através de protocolos entre escolas, centros de formação e empresas. Seria uma maneira, às vezes até um pouco pragmática, de chegar a uma resposta para os jovens e para os trabalhadores.

Muito obrigada.

Dr. Fernando Diogo

Eu vou limitar-me a pôr em evidência algumas passagens dos textos que foram apresentados que, em meu entender, pelo seu desenvolvimento e pelo rigor que os caracteriza, para além de traçarem o quadro de inteligibilidade global que se propunham, fazem também um bom balanço da situação actual, sinalizam os aspectos essenciais das questões a ter em conta e sugerem algumas vias de ultrapassagem das dificuldades e problemas colocados.

Começando pelo texto sobre o levantamento das necessidades de formação, gostaria de sublinhar dois pontos:

1. A urgência de um sistema de produção e difusão de informação sobre as necessidades de formação associadas ao desenvolvimento

tecnológico e organizacional. Que este se estruture segundo uma lógica não-adequacionista (ou que pelo menos não seja determinado por uma lógica adequacionista), que seja capaz de produzir uma visão integrada e prospectiva das necessidades de recursos humanos e que possa contribuir para o que é chamado no documento “a coerência dinâmica entre a oferta e a procura das qualificações profissionais”.

2. Um sistema de informação com estas características, pressupondo e contribuindo para a articulação entre as políticas industriais, as políticas de ensino e formação e as políticas de investigação e desenvolvimento, exige naturalmente o envolvimento dos parceiros sociais.

Passando ao texto sobre o sistema de formação, gostaria de seleccionar apenas quatro tópicos:

1. A questão colocada de que os vários subsistemas do que no documento é chamado sistema de formação têm uma vinculação comum ao quadro conceptual estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo. Creio que essa vinculação comum é fundamento bastante para justificar as interacções entre esses subsistemas e creio que a ultrapassagem das dificuldades ao nível dessas interacções actualmente existentes exige como primeiro passo o reconhecimento mútuo dessa comum vinculação a um mesmo quadro conceptual.
2. O que é chamado a desvalorização social das formações secundárias profissionalmente qualificantes, desvalorização essa actualmente partilhada por professores, jovens e famílias, e que creio alimentar-se da tradicional oposição entre pensamento e acção, bastante enraizada na nossa cultura. No entanto, a crescente procura destas formações por parte dos jovens revela-nos que se trata de uma realidade em transformação, que creio poder ser

acelerada através do reforço de acções de orientação escolar e educacional e, por outro lado, através da produção de informação e da promoção do debate.

3. A procura e a empregabilidade dos diplomados destas formações. Creio que este problema tem que ser encarado pelas próprias instituições de formação. A experiência das escolas profissionais demonstra que os estágios e outras iniciativas de formação em contexto de trabalho, para além do seu potencial formativo, promovem a visibilidade social desta formação e das instituições formadoras, contribuem para a modificação das representações que os agentes económicos têm sobre o papel formativo da escola e, por essa via, contribuem para o aumento da empregabilidade dos jovens diplomados.

Creio que, se se assumir a natureza complexa e não-unívoca das relações entre a oferta e a procura de qualificações profissionais, as instituições de formação precisam de criar dispositivos pós-formação, orientados para a inserção e para o acompanhamento da inserção dos seus formandos no mercado de trabalho.

4. Resulta do texto, de muitas análises, uma certa exemplaridade de que parecem beneficiar os cursos tecnológicos do novo ensino secundário, pelo número limitado de cursos, pelo facto de serem definidos em função de núcleos científicos e tecnológicos claramente diferenciados, por evitarem a sectorialização, e por evitarem, até, uma regionalização exagerada.

Creio, no entanto, que esta exemplaridade que decorre das análises precisa de ser confrontada com as dificuldades e os problemas da sua implementação e, ainda, com as representações dos agentes educativos que estão envolvidos nesta implementação. Uma certa insatisfação com a respectiva componente técnica, associada sobretudo à carga horária que lhe está atribuída, vai-se exprimindo em propostas de

especificações curriculares ou especificações terminais que acabam por ter por referência sectores de actividade específicos e significam, de algum modo, a recusa da opção pelos perfis de formação de largo espectro.

Creio que tem sentido interrogarmo-nos sobre o significado desta recusa, se de recusa se trata. Poderemos entendê-la como uma mera questão daquilo que se convencionou chamar mentalidades, uma espécie de reflexo do atraso da consciência relativamente à evolução das condições do trabalho e do emprego? Ou, pelo contrário, importa também interrogar esta “recusa” como reflexo da heterogeneidade do nosso tecido produtivo em termos tecnológicos e em termos organizacionais? As especificações terminais, nos termos em que estão concebidas, podem eventualmente resultar numa saída, mas temos aqui um problema para resolver.

Traçava com isto um quadro um pouco mais negro do sistema, na medida em que eram as únicas formações secundárias que não eram “manchadas” pela crítica.

Quanto ao texto sobre os partenariados sócio-educativos, queria destacar três ideias:

1. O envolvimento dos parceiros sociais, seja a nível da identificação das necessidades de formação, ao nível da definição das políticas de educação e formação e da própria promoção da formação, é não apenas o substituto possível de um planeamento que o ritmo das mudanças torna problemático, mas também condição da legitimidade social desses processos, na medida em que eles envolvem não apenas operações de ajustamento técnico às consequências da evolução histórica, mas opções societais relacionadas com interesses.

2. A constatação, sublinhada oralmente pela Dr.^a Margarida Marques, de que quanto mais escolarizadas são as formações, menor é o seu enquadramento em partenariados. Este é um problema importante que é preciso encarar e que tem a ver com o tradicional isolamento da escola em relação ao contexto em que se insere. Importa, pela via do estreitamento das relações entre a escola e os contextos de trabalho, potencializar os cursos tecnológicos de que há pouco falei.
3. Apesar do seu desenvolvimento e do alargamento do seu âmbito de incidência, o envolvimento dos parceiros sociais defronta-se com problemas. Seria importante estudar em que condições é que, em torno de certos projectos, essas parcerias se revelam eficazes para a formação e quais as condições que não permitem potenciar ou, pelo menos, garantir a duração dessas parcerias em torno de um projecto iniciado.

Obrigado.

Dr. Jorge Carvalhal

Muito obrigado Senhor Dr. Fernando Diogo, bem como aos restantes intervenientes neste painel, quer pelas vossas intervenções quer pela disciplina que observaram na utilização dos tempos que vos foram destinados. Sobra-nos agora algum espaço para o debate.

Dado que os meus colegas de mesa representam aqui instituições públicas ligadas à educação, ao emprego e à formação e como a minha experiência de trabalho é numa instituição privada, permitir-me-ia, eu próprio, agora, fazer algumas observações que, conjuntamente com as intervenções dos oradores, pretendem suscitar a discussão.

Uma primeira observação de carácter geral, que, aliás, tem sido referida ao longo do dia é que, a meu entender, o problema da educação e da formação profissional terá de ser encarado cada vez mais como um problema da sociedade em geral e menos como um problema do Estado, ao qual se atribui um papel, a meu ver excessivo. Uma das dificuldades do nosso sistema educativo reside precisamente na sua excessiva centralização e, consequentemente, na sua ingeribilidade. Entendo que este sistema, tal como hoje se configura, tenderá a ser cada vez mais ingovernável se não for descentralizado e se não se reduzir o papel do Estado à dimensão política que por natureza lhe deve caber. Também neste domínio terá de suscitar cada vez mais o envolvimento dos agentes sociais, em prejuízo da intervenção asfíxiante do Estado.

Uma segunda nota diz respeito à distinção entre o papel do sistema escolar (prefiro falar de “sistema escolar” a falar de “sistema educativo”) e o papel de um sistema de formação profissional contínua ou permanente, quanto aos seus objectivos, metodologias e preocupações fundamentais. Isto sem prejuízo, evidentemente, de não perder de vista o papel que cabe às próprias instituições, a vários níveis, na formação para a profissão. Estou, aliás, inteiramente de acordo que um dos problemas do nosso sistema escolar é a ausência de uma formação profissionalizante, desde logo ao nível do 3º ciclo do ensino básico e, particularmente, do ensino secundário chamado geral. É preciso, em nosso entender, não perder de vista esta distinção de papéis, do sistema escolar e de um sistema de formação profissional. Não cabe aqui, entretanto, explicitar essa distinção.

Terceira nota: Penso que muito dificilmente se poderá falar da existência de um sistema de formação profissional no nosso País, no verdadeiro rigor do termo. Enquanto em relação à educação se pode falar de um sistema, pelo menos no plano formal, já no que respeita à formação profissional estamos perante um problema sério de ausência

de um quadro de referência fundamental, que defina objectivos e que enquadre, de maneira coerente, os diferentes agentes de formação profissional qualificante.

Também esta é uma questão que mereceria atenção.

Eram estas observações que gostaria de deixar, com o intento, conforme referi, de suscitar a discussão. Vamos portanto devolver a palavra ao plenário, abrindo as inscrições.

Dr. José Salvado Sampaio

A primeira nota que queria acentuar, e refiro-me fundamentalmente ao segundo painel, é a diferença e a evolução das posições que se têm formulado quanto aos problemas de ensino, quer a nível de instituições empresariais, quer a nível das instituições sindicais.

É curioso observar que, embora sadiamente haja uma conflitualidade entre as duas instituições em aspectos fundamentais, como é inerente a uma democracia, apresentam-se agora muitos pontos que me parecem comuns.

Referiria, por exemplo, o alargamento da escolaridade obrigatória a mais um ano além dos 9. Mas lembremo-nos de que as organizações patronais não exprimem a opinião de todos os empresários, tal como as organizações sindicais não exprimem a opinião de todos os sindicalizados.

Houve uma omissão altamente positiva, que foi o não se ter falado da extinção do ensino técnico no 6º ano, quando a única coisa que se promoveu foi o alargamento da formação escolar básica para 9 anos em vez de para 6. Lembro-me que quando iniciei a minha docência, a separação fazia-se no 5º ano de escolaridade.

Um outro aspecto positivo, e tomo como adquirida uma posição do Prof. Bayão Horta que ouvi formulada e que suponho não será oposta pelo representante da AIP, é a importância que se concede à educação pré-escolar, ligada à valorização dos recursos humanos, factor extraordinário de sobrevivência do País.

Outros aspectos a realçar:

- A relevância da educação tecnológica, que não tem na actual escolaridade do ensino básico a relevância que teve em 1975, nem a que está contida na Lei de Bases, mas é um mero acidente;
- A formação profissional contínua;
- O excesso de cursos ;
- O enunciado pelo prof. Bayão horta de que cada País tem que ter a sua solução própria; e
- Essa acção não poder ter um aspecto profundamente centralizador.

Queria aqui salientar que o conceito de competitividade apresentado pelo Prof. Bayão Horta, ao qual reconheço toda a legitimidade, é bastante diferente da maneira como os Portugueses o interpretam, o que não vai de modo algum em prejuízo desse conceito.

Quanto às intervenções do último painel, queria fazer uma breve referência à Dr.^a Margarida Abecassis, quando fala na diferença do nível de concepção do nível de execução. Ao realizar um trabalho sobre a evolução do ensino técnico desde o Marquês de Pombal, o que mais me surpreendeu nos estudos conexos que fiz foi, quer no campo da agricultura, da indústria e do ensino, a justeza e a profundidade formuladas a nível de concepção. No campo do ensino, há um caso notável, que é a reforma de Camoesas de 1923/24. As posteriores dificuldades de execução podem derivar, além da predominância de

interesses particulares sobre interesses públicos, de supor que a definição do País se fará a partir de iluminados e que não se assentará fundamentalmente numa acção comum globalizante.

Finalmente, perguntaria ao Dr. Jorge Carvalhal se na Dinamarca, como julgo, só há ensino superior público e se ele terá um nível de qualificação inferior àquele que existe em Portugal.

E disse.

Prof.^a Doutora Maria João Rodrigues

Estou a ouvir esta nossa conversa e não resisto a ligar o debate de hoje com um debate que tem estado em curso nas instâncias comunitárias em torno do conceito de *learning society*, da sociedade que aprende. É um conceito que está a ir um pouco mais longe do que o conceito *life-long learning*, da educação ao longo da vida.

No fundo, a questão que preside a esta discussão em curso ao nível comunitário é saber como podemos organizar as nossas sociedades para aprender mais depressa ou, mais provavelmente, como é que podemos organizar as nossas sociedades para mais sistematicamente produzirem conhecimento e difundirem conhecimento, sabendo nós que o conhecimento é a base do desenvolvimento e também a base cada vez mais importante da competitividade.

Este tipo de abordagem está a levar-nos a concluir que é fundamental criar outro tipo de laços entre o sistema educativo e o formativo, por exemplo, e as indústrias da informação e da cultura, como indústrias que podem alimentar e renovar o conteúdo da nossa educação e da nossa formação.

Este debate também nos conduz a mostrar como é que hoje podemos caminhar para soluções formativas mais abertas e mais flexíveis, mais adaptadas às necessidades de cada categoria populacional. Seria interessante procurarmos fazer aqui uma ponte entre esse debate e o balanço que de algum modo estamos a fazer do ponto em que nos encontramos quanto ao sistema educativo e formativo.

Por outro lado, se caminhamos para sistemas deste tipo, com soluções mais abertas e mais flexíveis, e portanto para uma educação e formação mais descentralizada, isto vai provocar necessidades acrescidas de ajustamento e mecanismos mais eficazes de ajustamento.

E uma coisa não é contraditória com outra. Para termos sistemas mais eficazes e mais descentralizados, temos que os fazer acompanhar de mecanismos de ajustamento, também eles próprios mais eficazes, que são, por exemplo, os mecanismos de levantamento de necessidades, os de orientação profissional e os de informação profissional.

Sintetizando, uma das ilações que retiro desta discussão é que estamos num ponto - e é de algum modo notável o consenso saído da reunião de hoje - em que no fundo estaremos precisados de algumas medidas que estão em esboço, mas que não funcionam ainda efectivamente, e que são:

- Uma concertação estratégica que funcione efectivamente ao nível nacional, sectorial e regional e que permita aos parceiros concertarem-se quanto a objectivos de educação-formação;
- A montagem de um sistema permanente de levantamento de necessidades. Há estudos dispersos, mas nós estamos num outro patamar, em que precisamos de um sistema permanente e interactivo;

- O sistema de orientação profissional tem que ser drasticamente reforçado na sua capacidade. Sabemos que uma boa parte dos jovens não tem acesso a um sistema de orientação profissional capaz e uma parte crescente dos nossos activos precisa de recorrer a um sistema de orientação profissional para pensar como se pode reconverter para novas alternativas profissionais;
- Um sistema de certificação eficaz. Estou de acordo com a Dr.^a Margarida Abecassis quando ela diz que será talvez mais fácil começar pela certificação das formações e de seguida ir à certificação das qualificações.

Estão aqui quatro ingredientes que teriam que ser claramente reforçados para permitir que o nosso sistema se expanda, se descentralize e ganhe outro tipo de dinâmica, crescendo ao mesmo tempo em qualidade e relevância estratégica. Vamos ter que conseguir este duplo movimento de envolver cada vez mais actores na iniciativa formativa e de educação, descentralizar as iniciativas de educação-formação e fazer acompanhar esse movimento de descentralização de mecanismos mais eficazes de orientação estratégica do sistema.

Dito isto, o que é que pode faltar?

O consenso é de tal nível, que penso que talvez seja necessária uma tomada de posição mais aberta e afirmativa dos parceiros sociais e, retomando o que já foi dito no 1º painel da tarde, diria que, para além dos parceiros sociais, os empresários e os responsáveis pelas empresas têm uma responsabilidade muito particular nesta matéria. Isto só vai lá se os empresários se assumirem enquanto líderes do processo de formação e enquanto responsáveis do processo de formação em cada empresa. Eles têm que exigir mais do sistema de educação-formação.

Penso que isso será extremamente útil para uma tomada efectiva das medidas que todos estamos a ver quais são, mas que não estão ainda a ser aplicadas na prática.

Profª. Doutora Maria Teresa Ambrósio

Só queria acrescentar algo na sequência de algumas intervenções e, sobretudo, dizer que me tranquilizou muitíssimo a frase do Prof. Bayão Horta, que corresponde muito ao meu sentimento - creio que nada se resolve neste campo se não tivermos os olhos fixados a longo prazo e nos grandes movimentos de transformação, tentando resolver a curto prazo o melhor possível.

Com isto quero eu dizer que, ao tentar resolver os problemas de imediato o melhor possível, não podemos perder a visão a longo prazo de como se está a organizar a sociedade, como estão a decorrer os movimentos de competitividade, como se está a processar a globalização. Não é música celestial, é qualquer coisa que nos afecta.

Nesse sentido, acho que não estamos todos de acordo, apesar de haver um grande consenso. Os desacordos não são no sentido de não actuarmos de imediato... tenho a impressão de que passamos todos muito ao de leve sobre o que afinal é a qualidade da formação. Afinal, como avaliamos? Estamos a avaliá-la no sentido oferta-procura, mas pouco dissemos sobre quais são os saberes, os conhecimentos, as competências que as pessoas adquirem nas múltiplas actividades formativas, de algo que se diz que é um sistema de formação, mas que, como alguém disse, não é um sistema totalmente de formação.

Não dissemos sobre se afinal é de continuar as práticas formativas, quer as que vêm directamente do sistema escolar tradicional, quer algumas introduzidas dentro do sistema inserido no mercado de

trabalho e que têm sido promovidas ultimamente. Sobretudo, há que colocar a pergunta de quem afinal vai fazer esta formação e com que tipo de estratégias formativas.

São programas todos eles hoje muito em discussão em vários organismos. Lembro os actuais estudos do CEDEFOP que põe o problema da qualidade da formação como um dos pontos fundamentais, como também o problema da formação dos formadores e, necessariamente, o problema dos modelos.

Por outro lado, há uma questão sobre a qual estamos todos de acordo e que acho que devíamos discutir noutros painéis: o conceito de formação-educação.

Mesmo agora ouvi o Senhor Presidente dizer que o sistema educativo ou escolar tem uma determinada função, e que a formação tem uma outra perspectiva, mas no entanto, há correntes em que a distinção entre educação e formação é muito leve, isto é, até que ponto não é já formação a educação básica e geral? Da mesma maneira se coloca a questão da essencialidade da educação pré-escolar. Um primeiro passo da formação na perspectiva de uma educação permanente, de uma formação contínua e da globalização da pessoa humana que, no fundo, conduz a um outro tipo de qualificação, não exclusivamente para um posto de trabalho, mas para o incremento das capacidades de desenvolvimento pessoal e profissional?

Parecem termos e conceitos muito académicos. Mas é importante a sua discussão, porque é da forma como nós operacionalizamos esse tipo de conceitos que podemos ou não tomar decisões que estratificam situações, tornando-as inflexíveis ou, pelo contrário, tomarmos decisões que estão projectadas no longo prazo e que, portanto, permitem ir melhorando esta sinergia entre os sistemas de formação, os sistemas de emprego e o próprio indivíduo, na sua perspectiva de trajectória profissional e pessoal. Apesar de sermos um País pobre,

não devemos deixar de mergulhar e emergir nestes novos paradigmas que nem sempre podem ser traduzidos em letra de decreto ou de lei.

Era esta uma das minhas propostas: que o debate incidisse sobre a qualidade e a relevância da formação.

Dr. Luís Imaginário

Só para ser desmancha-prazeres, acho que não, estamos longe de estar todos de acordo! Isto tem de continuar nalgum sítio...

O Senhor Presidente da Mesa discordou muito saudavelmente da Iª Parte do Documento, onde se diz que se rejeita a distinção entre a educação-formação. O Senhor Presidente disse, e a Senhora Profª. Teresa Ambrósio reforçou, que uma coisa é o sistema escolar, que de resto não é igual a sistema educativo, e outra o sistema de formação profissional.

Para meu esclarecimento, queria perguntar-lhe onde “colocava” o Instituto Superior Técnico: sistema escolar ou sistema de formação profissional?

Dr. Jorge Carvalhal

Procurarei responder, se tiver tempo. Passo a palavra ao Prof. Bayão Horta.

Prof. Doutor Ricardo Bayão Horta

Só queria fazer um comentário ou dois sobre algumas intervenções no debate, nomeadamente da Sr.^a Prof.^a Teresa Ambrósio, que se liga um pouco também à da Sr.^a Dr.^a Margarida Abecassis.

Penso que há um conceito muito importante em tudo quanto temos estado a dizer: embora façamos estatisticamente a medição do desemprego em números, ele é qualitativo, porque deriva em grande parte do desajustamento das pessoas com a realidade. Se não estivermos com o sistema educativo em Portugal ajustado à realidade daqui a uns anos, as pessoas que entrarão na vida activa numa determinada altura estarão obsoletas - nome horrível para chamar a uma pessoa - na primeira curva do progresso, porque não têm a capacidade habilitante para se adaptarem. Estarão tão obsoletas quanto as pessoas que hoje têm 50 anos e a 4^a classe.

Esta ideia fundamental do desemprego qualitativo pode mobilizar a sociedade e talvez focar de uma forma diferente as discussões e análises feitas entre a qualidade e a quantidade do ensino.

Daqui deriva o problema que a Prof.^a Teresa Ambrósio levantou da formação e educação. Dizemos frequentemente “educação vocacional”, “formação profissional”, “formação humana”, usando a educação e a formação de uma forma um pouco arbitrária e *ad hoc* relativamente às situações, só porque tradicionalmente o profissional se ligou à formação. No fundo é quase tudo a mesma coisa: a preparação da pessoa para uma vida activa global, profissional, humana, cívica, solidária, etc., etc., etc.

Julgo que, de novo, se trata de um fenómeno de globalização que evoluiu depois da Revolução Industrial, em que formávamos os serralheiros para “serralharem” toda a vida. Isso acabou!

Uma última nota. Fico sempre muito triste quando ouço dizer que Portugal é um País pequeno, porque os países medem-se pelo produto da quantidade e da qualidade das pessoas. É evidente que nós, com 10 milhões de pessoas, somos o sétimo País da Europa dos 15, ao lado da Bélgica, Grécia, etc. Acima de nós temos os quatro grandes, a Holanda e pouco mais. Mas, é evidente que, se nos 10 milhões, houver um milhão de analfabetos nos transformamos em pequenos. Este é o ponto essencial da qualidade.

Todos os conceitos da qualidade e do desemprego, da globalização da educação e da formação são ideias-força que mobilizam, porque os empresários as entendem. Temos que falar uma linguagem que eles entendam, senão não são mobilizáveis!

Muito obrigado.

Eng.º Nogueira Simões

Pegava um pouco no assunto que o Prof. Bayão Horta levantou, aliás também no seguimento do comentário da Dr.^a Margarida Abecassis - o desemprego.

O Prof. Bayão Horta diz que o desemprego é qualitativo e eu costumo dizer, com ar de piada, que tomáramos nós ter os melhores no emprego e os piores no desemprego! Também sabemos que 1/3 dos desempregados são jovens e os jovens normalmente até têm uma maior qualificação para se adaptarem ao emprego. Há realmente que fazer alguma coisa nesse sentido, e eu abordo o assunto, apesar de não ser o adequado no âmbito deste seminário.

Não há informação muito concreta sobre o desemprego; há sobre a idade dos desempregados, se estão há muito tempo sem trabalho, mas

não há informação completa sobre as suas profissões e sobre as profissões nas diferentes regiões. Pede-se e não há, o que implica que as pessoas, quando querem um empregado, ponham um anúncio no “Diário de Notícias”, o que é muito mau, porque os possíveis candidatos se calhar nem lêem o jornal. Esta desejável informação completa havia de ser fornecida pelos Centros, o que actualmente, com o recurso a meios informáticos, não é certamente difícil.

Nessa altura, se calhar, em estudo prévio dever-se-iam identificar e reconverter profissões em extinção, como por exemplo os mineiros. Ir-se-iam buscar esses trabalhadores, com 40 anos de idade muitos deles, para outros sectores como, por exemplo, a construção civil.

Tive uma vez um problema com o Ministério do Emprego. Eu queria saber o que acontecia às pessoas com 50 anos que tinham entrado no desemprego. O Ministério foi aos Centros de Emprego e não puderam dar uma resposta cabal, porque não havia valores reais sobre essa questão. É grave, porque apesar de estarmos a criar emprego e formação profissional, temos que saber como gerir o desemprego, algo que faremos com grande premência até ao fim do século. Já agora que temos desempregados, punhamos a trabalhar os melhores e coloquemos de fora os piores. Isto é duro, mas tem que ser feito.

Os Centros de Emprego deveriam publicar essa por agora inexistente informação completa e os empregadores, em vez de recorrerem ao “Diário de Notícias”, iam a essas listagens, pediam depois aos Centros que lhes enviassem as biografias e características de alguns e escolhiam então.

Não sei se alguém já tentou ir a um Centro de Emprego buscar um trabalhador... é extremamente difícil e desiste-se logo. Tem que se inscrever primeiro, depois o Centro vai saber se há alguma profissão semelhante e apurar se o candidato quer ir (na maior parte das vezes não quer porque está a receber o subsídio e assim é muito melhor), etc.

Eu até já tentei procurar um indivíduo com mais de 45 anos, mas nunca consegui.

Temos cerca de 400 mil desempregados nesta altura e era bom equacionarmos quem eles são, como estão, se se podem reconverter ou não e se há empregos para lhes dar ou não.

José Gualberto de Freitas

Queria pegar em duas frases do Prof. Bayão Horta.

A primeira dizia que devíamos apontar uma meta mais ou menos longínqua e ir resolvendo os problemas que nos fossem surgindo entretanto. Isto leva-me a questionar até que ponto não iremos assistir cada vez mais aceleradamente no sector secundário a um processo em tudo idêntico àquele que há bastante tempo aconteceu com o sector primário, ou seja, o desaparecimento de postos de trabalho quase na totalidade.

Em termos de uma espécie de anedota, até que ponto é que em termos industriais não estaremos em alguns sectores já muito próximos da empresa ideal. Permitam-me a citação de uma empresa que trabalhava apenas com um engenheiro e com o cão, o engenheiro para dar de comer ao cão e o cão para impedir o engenheiro de entrar dentro da fábrica.

Até que ponto é que as novas tecnologias não irão de alguma forma provocar uma massa cada vez maior de pessoas sem qualquer hipótese de arranjar emprego, pelo menos nas condições que conhecemos neste momento?

A segunda frase dizia que durante muito tempo a sociedade esteve a aumentar o seu tempo de vida e que, neste momento, está a dar

qualidade à vida. Parece-me que este processo também está em estado cada vez mais acelerado. No dia 22 de Junho passado, a maior parte da comunicação social referiu a descoberta de um gene nos Estados Unidos que permitirá a passagem quase automática da esperança de vida de 72 para 116 anos. Os indicadores que existem é que este pode ser apenas o primeiro passo de um processo que tenderá a fazer com que aquilo que nós hoje consideramos um mundo em evolução rápida possa disparar de um momento para o outro para uma situação completamente inimaginável.

Vou colocar três questões, que poderão não reflectir exactamente aquilo que eu penso a propósito da situação, mas sobre as quais eu, de qualquer forma, gostava que alguns dos senhores se pronunciassem.

Até que ponto neste momento não teremos de deixar irremediavelmente parte da população para trás, já que andamos num comboio que cada vez acelera mais? Tal como uma sociedade agrícola que presentemente esteja a querer passar por todas as fases sucessivas de evolução por que passaram os países ocidentais para chegar ao ponto onde estes se encontram. Questiono, portanto, se deveremos andar atrás do comboio, ou antes pelo contrário deveremos encontrar um atalho que nos leve à situação que pensamos ser o futuro.

Até que ponto esta situação não faz com que tenhamos de começar a pensar em encontrar ocupações para a população, que não terão forçosamente nada a ver com os conceitos que temos neste momento de trabalho? A sociedade terá que, de alguma maneira, encontrar mecanismos de assegurar a própria ocupação e subsistência dessa população.

Muito obrigado.

Prof. Doutor Ricardo Bayão Horta

Num aspecto, só uma pequena precisão. Eu não disse que nós estávamos a conseguir adicionar vida aos anos; dizia que já conseguimos adicionar anos à vida e agora o grande desafio é adicionar vida aos anos, algo muito mais difícil.

Sobre o problema do emprego no primário, secundário e terciário, eu entretenho-me por vezes a globalizar as estatísticas desses aspectos que vêm nos *surveys* da OCDE. Se se analisar a evolução dos países da OCDE nos diversos estádios de desenvolvimento, considerando os estádios de desenvolvimento pondo em abcissas os dólares *per capita* de PIB e aceitando as definições tradicionais do que é a agricultura, indústria e serviços, verificamos o seguinte em tendência:

- À medida que os dólares *per capita* aumentam, a população na agricultura diminui (a Turquia, por exemplo, tem neste momento ainda 43,9% na agricultura) até uma percentagem residual de 2, 3%, em curva contínua;
- Simultaneamente, nos serviços, a percentagem aumenta (a Turquia, neste momento, tem 34% nos serviços, nós temos 55% e os Estados Unidos têm 72%);
- Curiosamente, o secundário é praticamente constante, com uma diferença de apenas 7-10%, à volta dos 30%.

Quer dizer, é evidente que não são as mesmas pessoas que passam da agricultura para os serviços, mas, no fundo, o secundário funciona como uma membrana osmótica de transição entre a utilização das pessoas no primário e no terciário.

Portugal tem hoje no secundário 33%, a Noruega tem 23%, a Suécia tem 26%, a Suíça 33,9%, a Turquia 22% e os Estados Unidos 25%.

Dentro deste leque dos 10%, há o caso excepcional da Alemanha, que pela sua própria natureza de concepção social, tem sempre valores um pouco diferentes: na indústria 38%, 58% nos serviços e 3% na agricultura, porque as definições na Alemanha não são iguais, assim como o desemprego não é igual. A Alemanha foge sempre à regra, pelas suas concepções próprias, pelo sistema educativo alternante, pela inserção precoce dos jovens na vida activa, etc. Na Alemanha 80% dos responsáveis pelas empresas têm curso superior, não universitário e ninguém diz que as empresas alemãs são mal geridas.

O problema é de nós escolhermos o nosso modelo e o nosso caminho, como eu dizia há pouco. Estamos nos primeiros passos da nossa evolução, temos que fazer as nossas escolhas conceptualmente coerentes com uma realidade profunda.

Eu não acredito no despovoamento da indústria no sentido que por vezes se utiliza e, aliás, não se passou assim em nenhum País. Só se nós fizermos uma opção determinada nesse sentido...

É evidente que o conceito de emprego tem que evoluir, como tudo na vida. Temos que introduzir a componente da ocupação, mas temos que o fazer de acordo com as opções de sociedade que teremos que tomar e não com caricaturas do que outras eventualmente tenham feito.

Dr. Jorge Carvalhal

Daria agora a palavra aos intervenientes no painel para algumas respostas a questões que tenham sido postas e, depois, encerraria a sessão.

Dr. Mário Caldeira Dias

Não se trata propriamente de uma resposta, mas de algumas considerações sobre uma tendência geral desta discussão: a afirmação da sociedade em aprendizagem contínua, portanto em formação permanente ao longo de toda a vida.

Curiosamente, há uns anos, encomendámos para um seminário que teve lugar na Póvoa de Varzim um trabalho de correlação entre o emprego, a qualificação e a inovação. Talvez um pouco inesperadamente, apareceu como resultado que a estrutura das profissões e das qualificações em geral era relativamente permanente, funcionando como um todo relativamente conservador e estável. Algumas profissões modificavam-se num ou noutro caso com bastante vivacidade, algumas partes de algumas profissões modificavam-se um pouco, mas, no geral, esta globalidade é relativamente estável.

Quer dizer isto talvez, e provavelmente de maneira mais moderada do que o sentido geral das intervenções, que eu prefira a tónica da Prof^a. Maria João Rodrigues, que assenta o nosso guia para a política de emprego e de formação mais em sistemas permanentes de detecção de necessidades do que em princípios genéricos de formação a toda a hora, para toda a gente e em toda a parte, porque devo chamar a atenção que, num País como o nosso, o problema da relação entre resultados e meios disponíveis se coloca com toda a pertinência. É sempre o problema da eficiência da utilização de recursos, que se torna cada vez mais importante à medida que os países são mais desenvolvidos e que as metas e desafios a preencher são mais elevados.

Assim, julgo que seria bem mais adequado para Portugal uma perspectiva moderada e flexível da detecção das necessidades, em vez de se alinhar em paradigmas genéricos, muitas vezes exagerados

relativamente aos recursos que temos disponíveis, ou pelo menos face ao conjunto de utilizações que temos que prever.

É óbvio que a este sentido estrito das necessidades se impõe, naturalmente, um sentido global dos poderes públicos. É ter a tal visão de um conjunto de formações que preparam o futuro e que dão a tal perspectiva de meio prazo sempre indispensável para a transformação das necessidades e das economias. Relativamente aos aspectos das empresas, julgo que essa perspectiva moderada era mais consentânea.

Dr.^a Margarida Abecassis

Vou ser extremamente rápida para dizer duas pequenas coisas sobre o desemprego.

É extraordinariamente importante o desemprego qualitativo, mas não há só desemprego qualitativo, há desemprego quantitativo, porque há mais pessoas do que os postos de trabalho que a actividade económica põe à disposição. Há que encarar ambos em simultâneo.

Em relação ao Eng.^o Nogueira Simões e às suas observações aos Centros de Emprego - eu, que não faço parte do Instituto do Emprego, partilho da sua posição, mas tenho informação sobre o desemprego por profissões, digamos que de uma forma genérica para o total da população que procura novo emprego e que se dirige aos Centros. Penso que o Senhor Engenheiro também tem.

A nível de Centro é capaz de não existir, o que não quer dizer que não venha a ser melhorado. Essas estatísticas são, de facto, importantes.

Dr. Fernando Diogo

Creio que é importante algum consenso em torno de um paradigma geral destas questões da relação entre a educação, a economia e a sociedade. Evidentemente, penso que também é importante ver se é possível ou não estabelecer-se um consenso do mesmo tipo em torno dos moldes de operacionalização desse paradigma, que creio ser ainda o debate por fazer.

Era tudo.

Dr. Jorge Carvalhal

Não podemos, evidentemente, ter a pretensão de no imediato, e a findar este seminário, fazer uma síntese do essencial dos trabalhos desenvolvidos. Ambos os painéis foram extremamente enriquecidos com as intervenções do auditório. Não terminarei, no entanto, sem rapidamente responder às questões que me foram postas.

Em relação à intervenção do Senhor Dr. Salvado Sampaio, peço-lhe desculpa, mas não responderia à questão que me colocou, porque penso que a mesma está um pouco fora de contexto.

Em relação à questão posta pelo Senhor Dr. Luís Imaginário, direi que, pelo meu lado, não está em causa um problema de terminologia, mas sim de conceitos. Começando pelo final da sua intervenção, eu diria que o Instituto Superior Técnico, dentro do conceito que utilizo, se integra quer no sistema educativo, quer no sistema de formação profissional.

A distinção é, para mim, simples: enquanto a escola deve centrar a sua preocupação na formação do indivíduo, no desenvolvimento da sua personalidade e das suas aptidões, de modo a melhor se integrar na

sociedade, a formação profissional contínua tem de ter a sua preocupação centrada na formação para a profissão e mesmo, muitas vezes, para o desempenho de tarefas profissionais concretas.

Vejo muitas vezes confundirem-se estas duas finalidades distintas. Efectivamente, a escola não pode deixar de se preocupar fundamentalmente com o desenvolvimento do potencial humano. Já o centro de formação profissional só complementarmente pode centrar a sua preocupação nessa dimensão educativa.

Temos que terminar. Penso que o Conselho Económico e Social e o Conselho Nacional de Educação se podem felicitar pela excelência das intervenções neste seminário e do trabalho que lhe serviu de base. Foram igualmente enriquecedores os contributos trazidos a debate, debate este evidentemente a prosseguir em próximas ocasiões.

Muito obrigado a todos.

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo

Vamos dar início a esta Sessão de Encerramento. A Dr.^a Teresa Ambrósio fará a primeira intervenção.

Prof.^a Doutora Maria Teresa Ambrósio

Queria cumprimentar e expressar o nosso agrado pela presença da Senhora Ministra da Educação no encerramento deste nosso seminário e, se me permite, gostaria de lhe dizer que em si encontro a representante não apenas do Ministério da Educação, mas do Governo, já que o tema que tratámos ao longo do dia de hoje questiona a educação, sim, mas questiona também outro tipo de políticas, que vão até mesmo ao próprio modelo de desenvolvimento do País e, portanto, salienta-se a necessidade de fazer a convergência dinâmica entre as políticas educativas e de formação, as políticas de emprego e as políticas de desenvolvimento.

Vai ser muito difícil para mim uma síntese, como se pode imaginar, porque mesmo agora acabámos os nossos trabalhos. Tentarei tornar presente algumas questões mais salientadas no debate que durante este dia realizámos com liberdade e empenho.

Começaria por dizer, antes de mais, que do debate não resultaram nem propostas, nem conclusões para solução imediata dos grandes problemas que detectámos. Creio que podemos continuar a dizer que

este seminário serviu fundamentalmente para afirmar que as relações entre a formação profissional e as necessidades de qualificação dos recursos humanos para o nosso País é tema que obriga a abordagens muito alargadas, de forma a não deixar de lado os factores que intervêm na análise, compreensão e resolução dos problemas que eles acarretam.

Podemos confirmar que é extremamente frutuoso para a análise em causa que se torne efectivo e institucionalizado o diálogo hoje iniciado, ou pelo menos publicamente explicitado, entre o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Económico e Social. Este diálogo institucionalizado parece-nos ser uma das conclusões mais importantes do seminário.

Creio também poder dizer, a título de grande conclusão geral, que esta abordagem da coerência dinâmica - como dissemos no nosso documento e como foi demonstrado ao longo do seminário - que é preciso alcançar entre a oferta e procura de formação profissional e de qualificações profissionais implica o comprometimento dos parceiros sociais; sem eles não será possível nem termos estudos de análise aprofundados, nem fazermos a preparação de decisões adequadas e realizarmos programas concretos.

Listarei em seguida, as questões, que julgo mais relevantes e que foram levantadas aqui durante o dia de hoje.

- Invertendo um pouco a ordem dos nossos debates, começaria por explicitar que ficou patente uma absoluta necessidade de se promoverem trabalhos de levantamento permanente de necessidades de qualificação de recursos humanos, e que esse levantamento não poderá ser exclusivamente a nível nacional, terá que descer ao detalhe regional e, até, empresarial. Este levantamento não poderá ser feito também exclusivamente na óptica do curto prazo; deverá ter como pano de fundo um modelo de desenvolvimento e, sobretudo,

estratégias de políticas de emprego. Foi muito acentuada a necessidade de, em todas as acções, haver uma prospectiva de longo prazo.

Se esse levantamento de necessidades é algo já encetado em Portugal, há absoluta necessidade que seja promovido, incrementado e, sobretudo, que se faça de acordo com as estratégias de modernização e de reorganização dos sectores produtivos. Nesta ordem de ideias, os empresários têm uma responsabilidade fundamental.

Foi bastante acentuado que não são apenas estudos de que necessitamos, mas também de definir instituições que os organizem e que difundam os seus resultados. É a partir daí que, de certa maneira, se poderá avaliar a adequação e a qualidade da oferta de qualificação, feita quer pelos sistemas escolares, pelos sistemas de formação integrados no sistema educativo, quer pelos sistemas de formação integrados no mercado de emprego.

- É necessário ultrapassarmos a visão limitada das qualificações profissionais para postos de trabalho, começando a olhar para qualificações que vêm de tipologias, de perfis profissionais e, até, qualificações mais amplas e mais alargadas para bandas de funções homogêneas. Foi muito solicitada e expressa a necessidade de comprometimento dos parceiros sociais precisamente porque aqui assenta a necessidade de dar efectividade a acordos e à concertação social neste campo. Por aqui passam as políticas de contratação e, portanto, a resolução de alguns problemas do mercado de emprego.

- Sublinhou-se bastante que os actuais sistemas de formação, tal qual foram analisados e explicitados no diagnóstico do nosso relatório, são sistemas que oferecem hoje uma diversidade muito grande de formações profissionais, mas que a sua coerência nem sempre está evidenciada e que, pelo contrário, existem obstáculos indubitavelmente criados até pelo próprio alargamento da oferta que se tem vindo a proporcionar.

O debate focalizou também questões pertinentes pelo lado dos Sistemas de Formação. Sublinhou-se a absoluta necessidade de criar um diálogo permanente e coerente entre as formações do sistema escolar, isto é, da política educativa a cargo do Ministério da Educação, e de outros sistemas, nomeadamente dos Centros de Formação dependentes do Ministério do Emprego. Neste diálogo há também que encarar múltiplas actividades de formação profissional que terão de ser desenvolvidas em situação de emprego, na medida em que correspondem às actuais necessidades.

Realçou-se a necessidade das empresas passarem a criar sistemas de formação profissional em situação de trabalho, algo que ainda não possuímos ou que não está suficientemente valorizado entre nós. Este sistema, não suficientemente equiparado a outras actividades de formação, aparece como o mais adequado à modernização das empresas, podendo transformar algumas delas em “empresas qualificantes”.

- É importante não olharmos só para a quantidade e diversidade de cursos oferecidos, com características por vezes boas e, por vezes, muito más. Nem sempre a diversidade significa adequabilidade e, muitas vezes, não significa de forma nenhuma correspondência a qualificações necessárias.

Ultimamente no nosso País, têm-se desenvolvido experiências inovadoras no campo da formação, numa procura da sua adequabilidade às necessidades de formação profissional da vida activa. No que respeita, por exemplo, à criação das escolas profissionais, com a introdução de novas práticas de formação, com modelos de alternância, acções de formação resultante do diálogo entre os promotores, concluiu-se que estas inovações deviam ser assimiladas pelos sistemas actuais, reproduzidas e difundidas como algo que conduz não só a uma maior quantidade, mas a uma melhor qualidade dessa formação.

- Foi explicitado que a Formação Profissional não é somente Formação Profissional Inicial. Ela terá que ser concebida numa perspectiva de Formação Contínua, a qual neste momento ainda não é coordenada por nenhuma instituição.

O debate enriqueceu o conteúdo da formação contínua, não apenas para determinados grupos etários, mas também como uma perspectiva que, logo à saída da formação inicial, os jovens deveriam ter. Esta concepção de formação contínua implica a revisão dos próprios sistemas de formação inicial, que não poderão continuar a ser meramente escolarizantes e orientados para uma estrutura de emprego que já não existe.

- Ainda olhando para os sistemas educativos, acentuou-se a necessidade de se estudar e investigar as questões relativas aos conteúdos formativos. O que são hoje os saberes, os conhecimentos e as competências a desenvolver em determinados estádios de formação profissional, em determinadas trajectórias escolares e - magna questão aqui não tratada porque ficará com certeza para outro painel - o que é a formação de formadores? Quem são os formadores?

- Revelou-se extremamente importante toda a discussão em volta das parcerias e dos partenariados, um ponto central neste seminário. Partenariados há muitos, parcerias efectivas provavelmente não haverá tantas. Foi consensual que não se pode chegar a nenhuma convergência dinâmica da oferta e procura de emprego se as parcerias não forem efectivas, não só através do comprometimento dos parceiros tradicionais (confederações patronais e sindicais), mas de novos parceiros, nomeadamente instituições regionais, associadas não só na análise da situação, mas também nos estudos, tomadas de decisão e na sua própria execução.

Foi efectivamente muito acentuada a necessidade de promover partenariados a nível regional nos conselhos regionais já criados ou

que venham a pôr-se em marcha. Foi igualmente acentuada a necessidade de vitalizar, imprimir ou executar o que vem expresso no Acordo de Formação Profissional assinado anteriormente. Os representantes sindicais sublinharam muitíssimo a necessidade da implementação das medidas constantes nesse Acordo relativamente aos órgãos de concertação que dele saíram, e às orientações sobre a aplicação da política das bolsas de formação, de certificação das carteiras profissionais, etc.

Ainda relacionada com esta questão das parcerias efectivas apontou-se a necessidade de uma aprendizagem pelo lado dos parceiros sociais. Não foi sem interesse que os representantes dos sindicatos abordaram a premência da formação sindical, nem que os representantes do mundo empresarial concordaram na necessidade da formação de especialistas para a compreensão da complexidade da gestão e formação de recursos humanos nas empresas.

Sabendo-se que não há adequabilidade entre a formação profissional e o posto de trabalho ou função profissional, há que vitalizar, criar ou dar importância a mecanismos que chamámos de mediação. Muitos deles já existem em Portugal por efeito de recomendações europeias ou de políticas tomadas, mas há que os colocar em funcionamento mais efectivo.

Esta mediação no sentido da adequabilidade entre a formação profissional concebida na actividade de formação e as qualificações profissionais no mercado de trabalho e em situações de emprego, traduz-se:

- Na necessidade absoluta de se reequacionarem os sistemas de Orientação Profissional, nomeadamente sistemas que sejam alargados ao atendimento e ao aconselhamento não apenas dos jovens, mas de toda a população em geral;

- Na activação dos Observatórios de Inserção na Vida Profissional e das relações emprego-formação;
- Na viabilização das medidas já estudadas sobre Certificação de diplomas;
- Na Certificação dos saberes e experiências adquiridas no mundo do trabalho;
- Na revisão das acções de Formação de Formadores;
- Em não inflacionar determinados programas sem qualidade;
- Na criação da rede de Consultores para as PME's, ajudando-as a estabelecer a ligação entre a formação e as estratégias de modernização e de inovação das suas estruturas produtivas.

Por último, foi sublinhada a existência de uma certa desfuncionalidade da aplicação de alguns meios, pois se em algumas acções de formação se observa um sobredimensionamento quer de actividades, quer de centros, sem a contrapartida da sua adequação, noutros casos há uma precariedade de meios para que possam actuar. É o caso de alguns Centros de Formação Profissional, por um lado, de alguns programas de Formação de Formadores e a falta de dinheiro para as Escolas Profissionais.

Foram ainda apresentadas duas grandes propostas, assumidas pelo lado dos representantes empresariais numa tomada de posição muito frontal:

- Que toda a política da formação profissional e do emprego venha a ser concebida, decidida e até gerida em órgão tripartido independente e que da concertação nominal se passe a uma concertação real neste campo;

- Que se crie um órgão operativo da concertação e que esse órgão promova rapidamente a orientação profissional e o mecenato efectivo da formação profissional.

- Enquanto coordenadora deste Trabalho, creio poder dizer que o tempo dirá do valor e riqueza do seminário de hoje. Todas as intervenções serão tomadas em conta e constituirão parte do documento final.

Creio poder dizer que se tornou patente estar no âmbito e funções do Conselho Nacional de Educação, agora em diálogo com o Conselho Económico e Social, a continuação e o aprofundamento desta problemática. Caber-nos-á talvez estabelecer estudos e promover *carrefours* que possam actualizar continuamente a inteligibilidade deste complexo problema e criar os quadros de referência que permitam tomadas de posição e correcções de algumas orientações, que se tornam urgentes e que afectam não apenas a governabilidade do sistema educativo, mas a governabilidade e a orientação do sistema de formação dos recursos humanos, que influencia o modelo de sociedade que queremos.

Muito obrigada.

Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo

Senhora Ministra da Educação

Senhor Presidente do Conselho Económico e Social

Senhora Professora Teresa Ambrósio

Senhores Secretários-Gerais do Conselho Económico e Social e do Conselho Nacional de Educação

Senhores Convidados

Senhores Conselheiros

Meus Caros Amigos

Permitam-me que, em primeiro lugar, cumprimente a Senhora Ministra pelo facto de ter aceite o nosso convite, o que mostra o interesse que tem por esta matéria. Ter conseguido vir aqui no final deste dia, no meio de todos os seus afazeres, merece o nosso agradecimento muito sincero.

Não vou fazer nenhum discurso, mas sim algumas reflexões relativamente a este seminário, a título de conclusão, embora a Prof^a. Teresa Ambrósio tenha feito um trabalho muito detalhado nesse âmbito, que decerto enriquecerá ainda mais no documento final.

Saliento o interesse que o seminário despertou junto de todos. Em boa hora o Conselho Económico e Social e o Conselho Nacional de Educação o organizaram. Julgo que o seu interesse reside fundamentalmente na sua oportunidade, pois me parece ser manifestamente adequado discutir esta matéria nesta altura, e no facto de ter sido organizado de uma forma muito metódica, preparado durante mais do que um ano através da elaboração de um documento cujo rigor, isenção e qualidade técnica foram aqui particularmente sublinhados.

Regozijo-me por terem passado por esta sala mais de sessenta especialistas nesta matéria, não incluindo os Senhores Jornalistas, o que significa que há na sociedade portuguesa uma declarada preocupação por esta matéria. Não é por acaso que aqui estiveram representantes muito significativos das organizações patronais, das organizações sindicais, das instituições de formação, do Ministério da Educação, do Ministério do Emprego e muitos outros técnicos e pessoas interessadas que quiseram dar o seu contributo e participar.

Esta acção do Conselho, conjuntamente com o Conselho Económico e Social, insere-se muito na linha que temos vindo a prosseguir no sentido de trabalhar de uma forma continuada e desligada do debate mediático, ou seja, procuramos estar atentos mais aos sinais da sociedade do que ao debate do dia-a-dia.

Deste dia tão interessante que aqui passámos, ouvindo pessoas que nos trouxeram contributos importantíssimos sobre o documento-base que tinha sido distribuído previamente, retive algumas notas, que não posso deixar de aqui colocar:

1 - A importância do diálogo com vista à compreensão das dinâmicas sociais, económicas e educacionais. Só através de um sistema de comunicação e de diálogo é possível compreender os novos contextos e os novos desafios. Como alguém disse, não há novas tecnologias, há tecnologias que são novas todos os dias. Significa isto que temos de estar atentos e, para estarmos atentos, temos que ter os mecanismos que nos permitam atingir e obter o conhecimento. O melhor mecanismo é o diálogo e é nesse sentido que organizámos o seminário e é nesse sentido que iremos continuar a dinamizá-lo entre os vários parceiros.

No que respeita a parceiros, parece-me importante reforçar o conceito alargado de parceiros sociais. É necessário entender que a educação - e permitam-me esta referência específica - não é um problema de professores, ando a dizê-lo há muitos anos com algum inêxito. Nós entendemos que os contributos dados para o processo educativo são hoje mais importantes quando vêm dos parceiros fora do sistema do que quando partem de dentro do sistema. Não é por acaso que nos países mais avançados, nomeadamente nos Estados Unidos, onde tenho tido oportunidade de acompanhar o debate educativo, os grandes contributos dos últimos anos vêm exactamente de quem não está dentro do sistema, mas de quem o desafia de fora.

2 - O papel essencial da formação de base. Pareceu-me claro que a resposta à incerteza reside muito na formação de base dos cidadãos, que inclui a educação pré-escolar, cuja importância foi claramente assinalada pelos próprios representantes das organizações sindicais e, sobretudo, das instituições patronais.

Estes dois aspectos são para nós, no Conselho Nacional de Educação, de grande importância, já que são duas áreas desde há quatro anos para cá realçadas de uma forma metódica e continuada e com algum sucesso pelo Conselho. O que hoje foi dito confirma em certa medida a justeza de algumas posições do Conselho Nacional de Educação relativamente à oportunidade destas duas matérias. É decerto consensual nesta sala o que estou a dizer.

Em relação ao ensino superior, há uma nota que retive e que julgo dever mencionar, que é o excesso da diversificação. Foi sublinhado por muitos dos intervenientes que o excesso de diversificação que hoje se verifica, sobretudo nalgumas áreas disciplinares, constitui um óbice a esta formação de base que se pretende alargada, forte e capaz de conferir a cada profissional a possibilidade de se reciclar e de se reconverter ao longo da sua vida.

Ainda neste aspecto da formação de base, parece-me importante reforçar um aspecto que, aliás, a Prof^a. Teresa Ambrósio também sublinhou, que é a questão da orientação e do aconselhamento profissionais, área a que os participantes e o auditório foram particularmente sensíveis.

3 - O papel decisivo dos estudos destinados a proceder ao levantamento de necessidades de mão-de-obra e, conseqüentemente, de necessidades de formação. Nesta matéria, e uma vez que fui co-autor de dois trabalhos em levantamento de necessidades de mão-de-obra, sinto que, não sendo esta uma questão exclusivamente do nosso País, é uma questão praticamente universal, sobretudo

discutida com grande ênfase pela Europa e Estados Unidos. Nós nesta matéria somos frágeis, porque não possuímos um sistema que continuamente estude e levante estas questões.

Trata-se, sem dúvida, de uma questão extremamente complexa. Não há modelos prospectivos que hoje sejam inteiramente capazes e satisfaçam plenamente. Mas tem que haver alguns sinais e esses sinais têm que ser detectados através de estudos conduzidos continuamente. Não há “o estudo”, há “os estudos”, há o mecanismo que nos leva a que seja possível encontrar alguns faróis que nos iluminem o caminho, que é tão difícil.

Esta nossa carência, esta nossa fragilidade, e todos nós temos a noção do campo difícil que é a determinação das necessidades de formação, é fortemente acentuada perante aquilo a que eu poderia chamar - como foi feito - a voracidade consumidora de fundos, que nos leva a um evidente desperdício. Era absolutamente essencial que se pudesse afinar este mecanismo como forma de diminuição dos riscos, por um lado, e de redução dos desperdícios, por outro. É uma área em que temos muito a fazer e não se trata de uma acção a ser desenvolvida pelo Ministério A ou pelo Ministério B, pelo Sindicato A ou pela Organização Patronal B, trata-se de uma questão de todos nós.

Nesta matéria, ainda, permitam-me uma pequena referência ao muito acentuado conceito de espaço de concertação estratégica. Julgo que vale a pena insistir nele. Eu sinto essa necessidade no Conselho Nacional de Educação e ele tem dado um contributo para isso, porque a situação é melhor do que era há uns anos atrás. Há realmente necessidade de fazer aproximar os vários parceiros, colocá-los perante trabalhos, estudos, reflexões que lhes permitam concertar-se. Não se trata de estarem todos de acordo, porque isso é um pouco o que tenho chamado o “País dos colóquios”, em que toda a gente está de acordo, mas depois dificilmente os mesmos protagonistas têm possibilidade

de, na prática, fazerem aquilo com que previamente estiveram de acordo.

4 - A governabilidade. Do que foi hoje aqui discutido, torna-se importante ponderar e reflectir sobre as condições a negociar e estabelecer entre os vários protagonistas com vista à melhoria da governabilidade nestes sectores, que são sectores que se articulam, se interligam, que têm um número enorme de protagonistas e que, portanto, são em certa medida incompatíveis com políticas marcadamente “encapsuladas”, como aqui foi dito.

O Dr. Nascimento Rodrigues utilizou o termo de evitarmos o nosso “espírito de capelinhas” e julgo que o Conselho Económico e Social e o Conselho Nacional de Educação estão precisamente a romper as barreiras que muitas vezes as instituições impõem a si próprias, tentando agora corresponder a esta necessidade de entendimento e, consequentemente, de criação de condições para melhorar a referida governabilidade ou, pelo menos, para diminuir os riscos de ingovernabilidade.

5 - A exclusão social, tema particularmente importante dentro do Conselho Nacional de Educação, dado os estudos que temos vindo a elaborar, nomeadamente um a ser presentemente redigido por um Senhor Conselheiro. Foi afirmado por um representante empresarial que a competitividade não pode ser sinónimo de desemprego ou de exclusão social. Numa casa como este Conselho, em que temos a noção exacta da importância da competitividade, da importância da competição e da formação dos jovens para competirem, há, por outro lado, a grande necessidade de que essa formação seja acompanhada de um grande espírito de solidariedade. Este aspecto, que tem a ver com a formação de base dos nossos jovens, acaba por ter mais tarde uma importância muito grande na sua atitude e na sua forma de entenderem a vida e a sua própria competição no mercado de trabalho, ou como cidadãos.

Ficou muito claro que a ideia do sucesso não pode estar associada à ideia do insucesso. Não há sucesso quando há simultaneamente insucesso, porque o insucesso de uns acabará mais cedo ou mais tarde por ser o insucesso dos outros.

6 - Uma grande necessidade de encontrar soluções estruturais e não conjunturais. Sobretudo em termos de formação e de educação, é essencial que o estrutural se sobreponha ao conjuntural. Sabemos muitas vezes que são necessárias soluções conjunturais. Aqui no Conselho os Senhores Conselheiros têm privilegiado as soluções mais estruturais e temos procurado mesmo fugir do debate conjuntural. Nós assumimos que as políticas, medidas e acções, na educação deverão visar o longo prazo, como forma de minimizar os problemas do curto prazo.

7 - A sequência deste seminário. Terminamos agora uma primeira fase deste debate. Demorámos cerca de um ano a preparar os documentos, movimentando muitas pessoas, os especialistas foram obrigados a consumir muito tempo neste estudo. Este seminário é um passo importante, do nosso ponto de vista.

Como a Prof^a. Teresa Ambrósio referiu, vamos publicar este relatório, e também o que está agora a ser gravado e que será depois passado a escrito, para que cada um dos Senhores Intervenientes possa introduzir as correcções que entender para uma maior legibilidade. Faremos a publicação deste documento tão rápido quanto possível e ponderamos hoje se o seminário do final do ano, que já é tradicional no Conselho Nacional de Educação, não deverá ser exactamente sobre esta matéria. É assunto a pensar possivelmente durante os próximos meses de Setembro e Outubro.

Em último lugar, permitam-me que faça alguns agradecimentos.

Em primeiro lugar, reforço o agradecimento à Senhora Ministra por nos ter querido dar o prazer de estar nesta sessão final de encerramento.

Ao Senhor Presidente do Conselho Económico e Social e ao Senhor Secretário-Geral pela forma tão empenhada como, desde o primeiro momento, quiseram associar-se e connosco organizaram e realizaram este seminário, além de que ambos estiveram todo o dia aqui no Conselho, o que mostra bem a importância que atribuíram ao seminário.

A todos os Participantes nos painéis e a todos os que quiseram aceitar o convite para aqui apresentarem as suas comunicações.

Aos Senhores Conselheiros e aos Senhores Convidados, que nos deram o prazer de passar o dia connosco.

Muito especialmente à Prof^a. Teresa Ambrósio, por ter coordenado este trabalho e por ter nele posto todo o entusiasmo que lhe conhecemos e que hoje aqui mais uma vez demonstrou.

Aos Senhores Jornalistas, porque hoje sem imprensa e sem “media” uma organização como esta não passa daqui. A única forma de fazer com que estas ideias e estes debates tenham alguma repercussão pública é através dos meios de comunicação social.

À Dr.^a Celeste Patrocínio e a todos aqueles que aqui no Conselho trabalharam na organização deste seminário, a todos agradeço muito.

Muito obrigado.

Sua Excelência a Ministra da Educação - Dr.^a Manuela Ferreira Leite

Senhor Presidente do Conselho Económico e Social

Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação

Minhas Senhoras e Meus Senhores

Eu não poderia deixar de estar presente nesta iniciativa, que desde o princípio considerei do maior interesse e não nego que eu própria fiz alguma reflexão sobre o tema. Não tive o privilégio de ouvir o que se passou aqui durante o dia e, portanto, a minha reflexão já será certamente um pouco tardia. Em todo o caso, não deixarei de a fazer, já que alinhei algumas ideias sobre essa matéria.

Fundamentalmente, eu começaria por reflectir que o sistema educativo português enfrenta dois problemas estratégicos fundamentais:

- A qualidade do ensino; e
- A ligação com o mercado de emprego.

O primeiro é essencialmente uma consequência da opção política indiscutível de alargar o sistema ao maior número possível de jovens, promovendo a sua efectiva democratização. Embora não fosse descurada a qualidade, houve que correr alguns riscos neste domínio, de que ninguém deve arrepender-se.

Mas os problemas daí resultantes têm sido encarados frontalmente e uma das vertentes essenciais da política educativa neste momento tem assentado na melhoria sistemática da qualidade do ensino. É um esforço demorado e persistente, feito de mil preocupações e intervenções, em que as mais eficazes são normalmente as menos visíveis. Vale, no entanto, a pena não desistir, porque do êxito depende em larga medida o futuro do País.

O segundo é uma exigência do próprio desenvolvimento económico e social e reveste também uma importância vital para o futuro dos jovens.

Ninguém pode negar que o sistema educativo nem sempre tem oferecido um ensino adequado às necessidades económicas e sociais, nuns casos porque não propicia uma formação geral capaz de permitir o pleno desenvolvimento da personalidade individual, noutros casos porque não se adequa às exigências concretas do emprego, quer no âmbito da iniciativa individual, quer no âmbito das empresas, mas, acima de tudo, porque tem sido demorada a reconstituição do ensino técnico especializado ao nível do ensino secundário.

A falta de formação de técnicos tem sido um dos maiores obstáculos a ultrapassar pelos empresários. A competitividade das nossas empresas depende em grande medida da sua capacidade para atingirem altos níveis de qualidade e de melhorar constantemente os seus processos de produção. Para isso necessitam de ter ao seu dispor recursos humanos devidamente apetrechados.

Por outro lado, a falta de saídas profissionais a nível do ensino secundário tem provocado uma excessiva pressão sobre o ensino superior, a qual pode contribuir para a deterioração da instituição universitária pela massificação a que pode ficar sujeita.

Num mercado de trabalho em rápida mudança, a previsão da procura das diversas profissões é relativamente incerta, pelo que eu penso que o estudo que há pouco aqui foi sugerido é extremamente fértil e provavelmente de uma exequibilidade extremamente completa.

A uma crescente mobilidade corresponderá no futuro uma necessidade permanente de actualização de conhecimentos e de aptidões. Numa época em que a ciência e a tecnologia evoluem a um ritmo vertiginoso, os conhecimentos tornam-se rapidamente obsoletos e, por

isso, a formação deve proporcionar capacidade de constante adaptação.

Uma das funções mais importantes do ensino é dar aos jovens a auto-confiança de que precisam de modo a poderem encarar as mudanças como uma oportunidade a vencer e não como uma ameaça a evitar. Penso, mesmo, que a maior responsabilidade que recai sobre cada um dos intervenientes no sistema educativo consiste em não contribuir para o aparecimento de gerações frustradas. Para que tal não suceda, há que incentivar permanentemente a melhoria das condições de ensino e a abertura dos conteúdos e programas aos sinais externos de progresso económico e social que a sociedade constantemente vai emitindo.

Deste modo, não são demais todos os esforços empreendidos no campo do ensino básico e secundário, cuja importância estratégica é vital.

Além disso, sem jovens habilitados para as necessidades do mercado, também não haverá futuro de progresso, o que implica a criação dos mecanismos indispensáveis para uma adequada, permanente e fecunda comunicação e colaboração entre o sector empresarial e o sistema educativo, desde o ensino básico e secundário ao ensino superior.

Essa comunicação é necessária para que ambos os sectores possam compreender mutuamente as suas necessidades e dificuldades e possam abrir-se a uma efectiva cooperação.

O sistema de ensino tem que estar atento às necessidades das empresas e estas têm que lhe transmitir com eficácia o que dele esperam.

No que respeita à política educativa, para além de todas as medidas concretas necessárias à melhoria da qualidade do ensino e à adaptação dos seus métodos, conteúdos e programas às legítimas expectativas do

mundo empresarial, há que desenvolver e incentivar o mais possível o ensino tecnológico e o superior politécnico.

Esta política assume também um significado verdadeiramente estratégico. Permite dotar as empresas e o mundo do trabalho de pessoal qualificado aos níveis adequados pelo que, como disse, é condição essencial de competitividade das empresas. O seu resultado será sempre aferido pelo meio em que estiver inserido através da aceitação dos futuros técnicos no mercado de trabalho, tanto mais competitivo quanto caminha a passos largos para a internacionalização.

O êxito de um sistema educativo depende em grande medida da iniciativa, dinamismo e vontade da sociedade em geral e do mundo empresarial em particular. Deve assentar num compromisso entre o poder político e a sociedade civil e num diálogo efectivo entre a administração, as instituições de ensino e as empresas.

Se o ensino é condição indispensável de desenvolvimento e progresso, também não há dúvida de que é por eles condicionado. É neste sentido que urge estimular o interesse das estruturas produtivas para o imenso potencial de inovação e actividade criadora que pode e deve ser encontrado no sistema educativo e em particular nas universidades e centros de investigação, potenciando-se assim o seu desenvolvimento e máximo aproveitamento.

Há que superar os obstáculos e constrangimentos à prática de uma cooperação que se pretende sistemática, regular e sempre eficaz e frutuosa. Esta colaboração não pode reduzir-se a mera retórica, pelo que tenho estado empenhada numa cooperação muito estreita neste domínio com os Ministérios da Indústria e Energia e do Emprego e Segurança Social. Estou convicta de que, para além do ensino especulativo e experimental que também deve ter o seu lugar, a grande

aposta do sistema educativo tem que saber orientar-se para a criatividade e o empreendimento.

Ela é a única forma de vencer as dificuldades que ainda hoje conhecemos e em que subsiste alguma desconfiança e alheamento na relação entre a comunidade académica e a comunidade empresarial.

Querendo formular neste final de século e de milénio uma ideia capaz de justificar a nossa tarefa colectiva, ela há-de consistir num esforço pertinaz e partilhado para introduzir uma forte componente científica e tecnológica na cultura e no ensino portugueses.

Nenhuma economia poderá realmente desenvolver-se se as empresas e o mundo do trabalho não dispuserem de recursos humanos qualificados. Sem jovens dotados de uma formação geral capaz de permitir o pleno desenvolvimento da sua personalidade e de uma grande capacidade de iniciativa e criatividade não é possível equacionar uma sociedade equilibrada, nem aprofundar a democracia política e social e consolidar o progresso do País.

Muito obrigada.

Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo

Em nome da Senhora Ministra da Educação, está encerrada a sessão.

