

A formação em contexto de trabalho nas escolas profissionais

José Manuel Silva

Os cursos ministrados nas EP's asseguram a possibilidade de continuar estudos académicos, mas o seu objectivo prioritário, e uma das suas características mais marcantes, é a formação de técnicos qualificados imediatamente inseríveis numa função profissional.

No entanto, a consecução deste objectivo impõe às escolas a partilha da sua responsabilidade formativa com outros agentes, designadamente empresas e instituições capazes de proporcionarem aos formandos experiências profissionais e condições de aprendizagem prática em contexto real que as escolas jamais poderão garantir sozinhas.

Torna-se, por isso, necessário encontrar modalidades de relacionamento com empresas/instituições que permitam estabelecer acordos quanto à definição dos níveis de responsabilidade na formulação dos perfis profissionais, na organização e desenvolvimento curricular e na avaliação dos cursos.

Entre as várias possibilidades, figura a construção de parcerias de formação traduzidas em acordos voluntariamente estabelecidos, mediante os quais a organização e desenvolvimento da formação resultam de uma acção articulada entre as escolas e os agentes formativos que com elas cooperam.

Podendo assumir um âmbito mais lato ou circunscrever-se a uma colaboração mais pontual, o relacionamento das EPs. com os agentes que viabilizam as aprendizagens em contexto de trabalho traduz-se na adopção de modalidades de formação que resultam, necessariamente, da cooperação escola-empresa, capazes de influenciar de forma decisiva e positiva a qualificação profissional obtida.

O tempo reservado para estas aprendizagens no conjunto das 3600 horas, que os cursos em regra possuem, nem sempre está definido nos planos de estudo, sendo deixada às escolas autonomia para adaptarem as soluções que melhor se adequem às suas características, aos recursos da comunidade onde se inserem e às especificidades de cada curso, podendo também recorrer a formas diversificadas de colaboração com as empresas.

A formação em contexto de trabalho não é, em geral, adicionada à carga horária, pelo que fica ao critério da escola encontrar a melhor solução no âmbito de uma gestão realista e flexível do currículo, tornando essa componente como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, não a reduzindo à função de "testar-exercer" os conhecimentos adquiridos em contexto escolar.

Esta área da formação é a que melhor reflecte as preocupações das escolas relativamente à preparação específica para a vida activa e, simultaneamente, melhor ilustra a forma como as escolas se ligam às empresas na procura de relações de parceria capazes de proporcionar experiências profissionais em domínios práticos ajustados à realidade do mundo do trabalho que a escolas, por melhor que funcionem, não podem assegurar.

Usando a autonomia de que dispõem, as EPs. têm vindo a prosseguir experiências diversificadas neste âmbito, não sendo suficientemente conhecidas as suas modalidades, metodologias de formação, critérios de avaliação e eficácia profissional.

Com o objectivo de recolher informação susceptível de permitir melhorar o conhecimento existente sobre aquela área de formação, lancei em 1996/97 o questionário "*Formação em contexto de trabalho nas escolas profissionais*" visando proceder a um levantamento da situação nas EPs.

Na legislação e regulamentação existentes, não se tipificam modalidades, falando-se apenas de "formação em contexto de trabalho" e "estágios", situação que leva a que cada escola possa utilizar nomenclaturas próprias para designar modalidades de formação prática ajustadas à sua realidade.

A principal dificuldade relativa à aplicação do questionário foi a definição conceptual das modalidades de formação, sabendo-se que cada escola tem desse processo uma visão muito particular, facto que dificulta a utilização de uma nomenclatura generalizável.

Procurou-se ultrapassar esta dificuldade definindo os conceitos utilizados e solicitando às escolas que os tomassem como referência para categorizar as suas práticas, ainda que a nomenclatura própria fosse diferente. O risco calculado era obrigar as escolas a "encaixarem" a sua realidade numa proposta alheia, mas a alternativa era a impossibilidade de se chegar a qualquer conclusão válida, dada a diversidade de situações existente e a utilização de diferentes denominações para caracterizar modelos idênticos.

Optou-se por definir três conceitos que, de acordo com a literatura científica específica e a prática das EP, tipificam as três categorias básicas que estruturam a formação em contexto de trabalho.

Estágio: Formação prática em contexto de trabalho, justaposta à formação escolar, normalmente no final de um ano lectivo ou curso, com duração limitada, assumindo a empresa, essencialmente, o papel de "hospedeira" e a escola o de supervisora. O estágio visa o treino profissional segundo uma perspectiva global.

Formação prática continuada: Formação prática em contexto de trabalho, justaposta à formação escolar, de longa duração - um ano lectivo ou mais, com corresponsabilização parcial da empresa na organização e avaliação da formação. A formação prática continuada pode assumir as características de um estágio de longa duração ou de um treino profissional específico.

Formação em alternância: Formação escolar e em contexto de trabalho simultâneas e integradas, com corresponsabilização plena da empresa na organização desenvolvimento e avaliação da formação. Pode abranger o conjunto da formação ou apenas alguma área ou disciplina.

O universo considerado foram as 177 escolas profissionais então constantes da listagem oficial fornecida pelo Departamento do Ensino Secundário. Obtiveram-se 94 respostas.

Conclusões

Modalidades de formação em contexto de trabalho

Quadro I

Modalidades de formação em contexto de trabalho

| | F | % |
|-----------------------------------|----|------|
| Estágios (E) | 60 | 65,2 |
| Formação prática continuada (FPC) | 1 | 1,1 |
| Formação em alternância (FA) | 3 | 3,3 |
| E+FPC | 14 | 15,2 |
| E+FA | 8 | 8,7 |
| E+FPC+FA | 6 | 6,5 |
| <i>Total</i> | 92 | 100 |

Da análise das respostas relativas aos estágios pode concluir-se estar-se perante uma situação caracterizada sobretudo pela diversidade de opções de escola para escola. Os estágios podem existir em todos os cursos, apenas em alguns ou mesmo em nenhum. Nestes dois últimos casos, dá-se como adquirido que se utiliza a formação prática continuada ou a formação em alternância em vez do estágio.

O estágios podem ocorrer em qualquer ano do curso, circunstância que se fundamenta mais na política formativa das escolas e na forma como interpretam a autonomia pedagógica de que dispõem, do que nos planos de estudo, como mais à frente fica amplamente demonstrado.

A organização e o desenvolvimento dos estágios nem sempre são definidos são definidos pormenorizadamente pelas escolas e a participação das empresas nesta fase do processo não parece ter a importância que se poderia esperar, já que sem estas não pode haver estágios.

Já quanto à avaliação e classificação dos estagiários a situação é bastante diferente. Não só as empresas aparecem como actores essenciais do processo, em plano de igualdade com as escolas, como a informação do tutor da empresa é considerada mais importante do que a do supervisor da própria escola, 92,0% contra 87,5%.

Naturalmente que a questão que aqui importa colocar é como se pode aceitar um tão importante papel das empresas e dos seus acompanhantes dos estagiários na avaliação e classificação destes, quando a sua intervenção ao nível da organização e do desenvolvimento do estágio é, claramente, subvalorizada?

A utilização de instrumentos formais, tipo caderneta de estágio ou similar, é largamente usado.

Os estágios, enquanto processo, também são objecto de avaliação, utilizando-se para esse fim, maioritariamente, instrumentos de avaliação escritos.

Registe-se, contudo, que, quer num caso, quer no outro, são referidos processos informais de avaliação.

A viabilização dos estágios é institucionalmente salvaguardada através da celebração de protocolos ou documentos escritos que especificam atribuições (70,5%), sendo apenas em 9,1% dos casos referenciados acordos verbais.

4.3. Formação prática continuada

As linhas organizativas e de desenvolvimento registadas para os estágios, verificam-se também aqui. O único elemento dissonante refere-se à menor importância dos tutores da empresa na classificação do formando, circunstância explicável pelo modelo de formação prática continuada adoptado por cada escola e que não foi objecto de pesquisa através do questionário.

4.4. Formação em alternância

As tendências anteriores são confirmadas. De salientar que dado o carácter da formação em alternância se torna ainda mais incompreensível o reduzido papel atribuído às empresas na organização e desenvolvimento da formação, embora aos seus formadores sejam reconhecidas iguais competências em matéria de avaliação e classificação.

4.5. Duração média da formação

Quadro II
ESTÁGIOS / duração/horas

| | Duração média | Limite Mínimo | Limite Máximo |
|-------------------------------|---------------|---------------|---------------|
| 1º | 189 | 60 | 300 |
| 2º | 157 | 30 | 300 |
| 3º | 227 | 60 | 480 |
| Duração média dos 3 anos 191h | | | |

Quadro III
FORMAÇÃO PRÁTICA CONTINUADA/duração/horas

| | Duração média | Limite Mínimo | Limite Máximo |
|---------------------------------|---------------|---------------|---------------|
| 1º | 140 | 50 | 420 |
| 2º | 132 | 50 | 250 |
| 3º | 167 | 50 | 300 |
| Duração média dos 3 anos 146,3h | | | |

Quadro IV
FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA/duração/horas

| | Duração média | Limite Mínimo | Limite Máximo |
|---------------------------------|---------------|---------------|---------------|
| 1º | 90 | 50 | 120 |
| 2º | 137 | 50 | 200 |
| 3º | 266 | 50 | 300 |
| Duração média dos 3 anos 164,3h | | | |

Como resulta claro, o tempo de formação em contexto de trabalho, em qualquer das modalidades, é muito escasso e a diferença entre mínimos e máximos apenas explicável pelo voluntarismo das escolhas das várias escolas.

Comparando os valores mínimos e máximos, há formandos que concluem os cursos com 140 horas de estágio, enquanto outros terminam com 1080. Uns terminam com 150 horas de formação prática continuada, enquanto outros concluem com 970. Uns chegam ao fim dos cursos com 150 horas de formação em alternância, enquanto outros perfazem 620.

4.6. Formação em contexto de trabalho

O aspecto essencial a destacar refere-se ao facto de a prática das escolas ser diferente do que se estabelece nos planos de estudo, circunstância que introduz factores aleatórios na organização da formação e impossibilita a concretização de um padrão geral que confira garantias à certificação das qualificações adquiridas.

Assim, a duração da formação resulta, frequentemente, de adaptações realizadas pela própria escola. Em muitos casos é maior do que a prevista nos planos de estudo. As alterações decorrem de sugestões de vários intervenientes e as adaptações baseiam-se mais em opiniões do que em estudos para a sua fundamentação. Na esmagadora maioria dos casos foram postas em prática por livre iniciativas das escolas e apenas em 4,8% das situações foram submetidas previamente à aprovação do Ministério da Educação.

Verifica-se um sentido geral favorável à melhoria do processo, mesmo uma reformulação, devendo esta ser enquadrada numa revisão global dos currículos, desejavelmente a realizar em parceria com as escolas.

De sublinhar que foi neste bloco do questionário que se verificaram mais omissões nas respostas. A explicação para esta situação pode encontrar-se no facto de as escolas não quererem assumir situações ilegais ou não regulamentares ou poder haver receio que os dados viessem a chegar ao conhecimento das autoridades educativas.

5. Apreciação final do questionário

O que ressalta da análise das resposta ao questionário é a diversidade de situações numa matéria em que a existência de padrões diferenciados ou é devidamente fundamentada, ou é inaceitável, se se considerar a necessidade de certificação das qualificações e se desejar o seu reconhecimento no espaço nacional e, por maioria de razões, comunitário.

Também fica claro que as escolas têm um entendimento muito próprio da autonomia que lhes está reconhecida e, tomando o seu caso particular como critério prioritário de acção, adoptam figurinos específicos para a organização e desenvolvimento da formação em contexto de trabalho, o que torna difícil harmonizar procedimentos com as outras escolas que promovem os mesmos cursos, visto escapar à tutela muito do que se vai alterando ou adoptando à revelia do estabelecido nos planos de estudo.

A situação mais constrangedora reporta-se às diferenças abissais registadas quanto às horas de formação prática nos diferentes anos e modalidades. Tão grandes disparidades têm, necessariamente, de originar diferenças significativas no perfil de saída dos diplomados e não asseguram condições para o reconhecimento das qualificações.

No entanto, é necessário ressaltar que se impõe um estudo muito mais aprofundado da realidade das EPs. Foi possível definir um quadro de tendências, mas não mais do que isso.

A relação escola empresas no ensino profissional

Para aprofundar o conhecimento sobre as representações dos empresários acerca do ensino e das escolas profissionais realizou-se (1997/98) um conjunto de entrevistas a responsáveis de empresas e de associações empresariais da área da Alta Estremadura, que engloba os concelhos de Batalha, Leiria, Marinha Grande, Ourém e Porto de Mós.

A selecção foi deliberada, tendo em atenção o facto de serem empresários que já colaboravam com as três escolas profissionais existentes, Leiria, Marinha Grande e Ourém ou as associações empresariais da zona. Entrevistaram-se 32 empresários, representativas de um universo de três milhares de empresas.

Registo aqui apenas alguns dos aspectos mais significativos das conclusões.

Colaboração escolas-empresas

De uma forma geral os empresários consideram positiva a experiência de colaboração com as escolas ressaltando:

- Necessidade de as escolas salvaguardarem a qualidade e o grau de exigência da formação ministrada
- Aperfeiçoamento da relação entre as empresas e as escolas por forma a que da mera colaboração se passe a uma cooperação com responsabilidades partilhadas
- Preparação mais cuidada dos estágios e melhor acompanhamento dos formandos

- Pouca relação entre a teoria e a prática
- Não há suficiente entrosamento entre as escolas e as empresas
- Não se retiram grandes dividendos dos estágios pois as escolas não os organizam em conjunto com as empresas e nem sempre são devidamente acompanhados.

Formas de relacionamento

A ideia geral é que o relacionamento entre as escolas e as empresas devia ser estreitado pois é de interesse mútuo, criando-se mecanismos de aproximação, nomeadamente:

- divulgação dos projectos educativos das escolas junto das empresas
- aproveitamento de todas as potencialidades de cooperação - estágios, apoio técnico, assistência à componente prática dos cursos
- assinatura de protocolos visando aprofundar a cooperação e caminhando no sentido da sua institucionalização

Papel das escolas

- Ministrando ensino com qualidade, desenvolvendo nos alunos capacidades que vão para além do mero conhecimento teórico. Só assim será possível obter resultados que vão ao encontro das necessidades das empresas;
- Aliar os conhecimentos teóricos aos práticos, incidindo bastante nestes últimos;
- Proporcionar aos alunos a possibilidade legal e pedagógica de prosseguirem estudos superiores se assim o desejarem.

- Formar profissionais que possam, do imediato, satisfazer os interesses das empresas.

E o das empresas?

- Aderir a projectos de interesse comum;
- Apoiar as escolas, nomeadamente na transmissão de conhecimentos empíricos e técnicas que fazem parte do dia a dia de uma empresa;
- Ajudar as escolas a definir objectivos de maneira a formar profissionais que se ajustem à realidade das empresas;
- Facilitar a inserção dos jovens na vida activa através dos estágios e visitas de estudo.
- Conceder informação relevante para a feitura e selecção de cursos a ministrar.
- Dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelas escolas.

Apreciação do sistema actual

- Os cursos das EP'S ainda não se podem considerar inteiramente vocacionados para a vida activa. Há falta de coordenação entre as empresas e as instituições de ensino no que concerne às suas necessidades e objectivos. Contudo, alguns passos têm sido dados nesse sentido (estágios, protocolos de cooperação, entre outros);
- Em termos dos cursos ministrados nem sempre tem sido feita uma aposta que vá ao encontro das necessidades das diferentes regiões;

- O sistema actual não desenvolve no indivíduo comportamentos / atitudes fundamentais, tais como espírito de iniciativa, responsabilidade, capacidade crítica, dinamismo;
- Durante muitos anos (pós 25 de Abril) sentiu-se uma lacuna em termos de formação técnica intermédia. As EP'S podem colmatar essa lacuna.

Importância atribuída às seguintes competências ? (Utilizou-se o modelo de competências de Cheetham e Chivers)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
|--------------------------|---|---|----|----|----|-------|
| COMP. PESSOAIS | | | 6 | 12 | 15 | 141 |
| COMP. ATITUDINAIS | 2 | | 12 | 9 | 10 | 124 |
| COMP. COGNITIVAS | 1 | | 12 | 13 | 7 | 124 |
| COMP. FUNCIONAIS | | 3 | 12 | 9 | 9 | 123 |
| METACOMPETÊNCIAS | 1 | 3 | 5 | 13 | 11 | 129 |

Competências pessoais – Características individuais/autoconfiança, controlo das emoções, liderança, capacidade para se integrar numa equipa, aparecem , com clareza, em primeiro lugar.

Metacompetências – capacidade de comunicação, de resolução de problemas, criatividade, desenvolvimento autónomo, ocupam o segundo lugar nas preferências dos empresários.

Competências atitudinais – comportamentos de acordo com princípios éticos e respeito por valores fundamentais e as **competências cognitivas** – domínio dos conhecimentos indispensáveis ao exercício das funções profissionais e aptidão para fazer uso deles, são consideradas em terceiro lugar.

Competências funcionais – aptidão para executar um conjunto de tarefas profissionais por forma a obter um resultado específico, ocupam o último lugar nas preferências.

Embora não se registem grandes diferenças na forma como os empresários pontuaram as diferentes competências, pode concluir-se que as competências mais transversais são preferidas às mais específicas.

Formação que melhor prepara para a vida activa

Para a maioria dos entrevistados a formação de banda larga é a mais importante. Quem a possui e, em paralelo, foi desenvolvendo determinadas competências (ver resposta à pergunta 8) não terá dificuldade em se adaptar às especificidades dum posto de trabalho.

Os entrevistados que consideram a formação orientada para um posto de trabalho específico como sendo a que melhor prepara para a vida activa fazem menção à necessidade de existir uma formação geral mínima bem como alguma polivalência e referem-se, sobretudo, a perfis profissionais de nível 1 e 2.

A importância atribuída à formação teórica versus prática é muito aproximada, cerca de 50% para cada.

Competência para elaborar os programas do ensino profissional

Os entrevistados são da opinião que os programas devem ser da responsabilidade do Ministério da Educação e das escolas. De qualquer modo, todos são de opinião que só se poderão obter resultados positivos se as associações empresariais, sindicatos e grupos profissionais, entre outros, forem ouvidos e tiverem uma acção participante na elaboração dos programas.

Tipo de intervenção das empresas na feitura desses programas

As empresas, através dos seus representantes podem intervir na área da cooperação, apoio, aconselhamento, transmissão das necessidades sentidas em cada sector de actividade.

Os programas devem privilegiar os interesses dos formandos ou a necessidade de fornecer mão-de-obra qualificada às empresas?

A maioria das respostas aponta para os interesses dos formandos, na medida em que uma escolha correcta que vá ao encontro das aspirações de cada indivíduo será ideal para que, mais tarde, as empresas possam contar com profissionais qualificados, competentes e motivados.

É evidente que as ofertas existentes em termos de formação devem estar ajustadas às necessidades da vida económica do país ou das regiões, cabendo aos jovens fazer a sua opção.

A avaliação dos formandos deve ter a intervenção das empresas, nomeadamente no domínio da formação prática?

Há um consenso muito alargado sobre essa intervenção, nomeadamente através da participação na avaliação dos estágios e das Provas de Aptidão Profissional. Alguns dos entrevistados são da opinião que os responsáveis nas empresas pela avaliação dos formandos deveriam aprofundar com as escolas os objectivos, conteúdos e metodologias de cada processo.

Os professores que leccionam no ensino profissional necessitam de formação específica que os capacite para um tipo diferente de ensino - aprendizagem?

Sim, principalmente os professores das áreas técnicas, tecnológicas e práticas.

Os profissionais das empresas que acompanham alunos na formação em contexto de trabalho deviam ter formação pedagógica básica?

Sim, pois é difícil avaliar sem possuir uma formação pedagógica por mínima que seja. Contudo, constata-se que esses profissionais raramente possuem essa formação e que, nalguns casos, é difícil contornar essa situação.

As empresas devem ser subvencionadas para oferecerem oportunidades de formação em contexto de trabalho aos alunos do ensino profissional?

A maioria dos entrevistados é de opinião que podiam ser criados alguns incentivos, por parte do Estado, por forma a que as empresas adiram mais facilmente

ao acompanhamento do processo de formação dos alunos do ensino profissional (diminuição da carga fiscal, por exemplo).

Alguns entrevistados não crêem ser relevante a existência de subvenções pois as empresas que demonstram verdadeiro interesse em cooperar com as escolas fá-lo-ão com ou sem apoios do Estado e a longo prazo terão benefícios para as próprias empresas. Consideram que se trata de um investimento a longo prazo.

Que factores privilegia quando contrata um colaborador?

Motivação, formação de base sólida, facilidade de adaptação e bom relacionamento interpessoal são os factores mais mencionados pelos entrevistados.

4. Conclusão

Mais do que conclusões, importa sublinhar preocupações. Ao fim de quase 14 anos de existência continuamos sem muitas certezas quanto a aspectos fundamentais do desenvolvimento do ensino profissional.

A nossa convicção alicerçada no conhecimento, mas também caldeada no empenhamento, é a de que esta modalidade de ensino está a produzir resultados positivos. No entanto temos que reconhecer, sobretudo se nos colocarmos preferencialmente na posição de investigadores, que muito há para aprofundar.

Do planeamento curricular à organização da formação, da articulação das componentes teóricas às práticas, da organização da formação em contexto de trabalho ao estabelecimento de parcerias com as empresas, da avaliação corrente dos formandos à certificação final da formação, muita coisa precisa de ser clarificada, estudada, avaliada e, eventualmente, alterada.

No domínio da formação em contexto de trabalho há que repensar modelos, metodologias, formação dos formadores e formas de avaliação e estes são aspectos

que se repercutem de forma significativa na qualidade dos cursos e que influem decisivamente nas condições para a sua certificação.

Dada a importância desta matéria e o carácter estratégico do ensino profissional no contexto do ensino secundário, considero que deveria ser constituído um Instituto Nacional do Ensino e Formação Profissional, constituído por representantes governamentais, das escolas e dos parceiros sociais que tivesse a seu cargo a certificação dos cursos e promovesse a monitorização e a investigação necessárias à garantia de qualidade dos mesmos.