

## **A formação em contexto de trabalho e a experiência das escolas profissionais**

**José Manuel Silva**

### **Introdução**

O relacionamento entre as instituições escolares e os outros actores da comunidade tem vindo a mudar de forma rápida e significativa. Hoje ninguém defende escolas fechadas sobre si próprias, alheias ao que se passa à sua volta, olhando de forma desinteressada para o futuro dos alunos que as frequentam.

Pelo contrário, as escolas pertencem às comunidades onde estão inseridas, devem servi-las o melhor possível e não poderão levar a sua missão a bom termo se não considerarem que os outros actores da comunidade devem ser entendidos como parceiros de quem se podem esperar contributos positivos.

Estas preocupações ganham razão acrescida quando se fala de ensino orientado para o exercício de uma actividade profissional, afinal o objectivo essencial dos cursos ministrados nas escolas profissionais.

Não entraremos, por razões óbvias, na organização pormenorizada da organização curricular das escolas profissionais, mas penso que todos concordarão que não subsistem dúvidas de que os cursos oferecidos visam habilitar para o desempenho profissional, pelo que os diplomados devem possuir as competências exigíveis à sua inserção imediata no mercado de trabalho.

É hoje consensual a ideia de que não se pode formar bem para o emprego sem o contributo dos empregadores, tal como não se pode formar bem um profissional sem lhe propiciar a experiência prática que permite a socialização e o treino que a escola jamais poderá assegurar. Daí a importância crescente dos processos de formação em contexto de trabalho ou contexto real, as expressões são sinónimas, que pressupõem o estabelecimento de uma cooperação formativa entre as escolas e as empresas/instituições que reünam as condições necessárias à viabilização de experiências de prática profissional, demonstrando, com este facto, o seu carácter de organizações qualificantes.

A formação ministrada nas escolas profissionais contempla períodos de formação em contexto de trabalho em todos os cursos, o que se tem vindo a revelar uma significativa mais valia, quer pelos efeitos positivos exercidos ao nível da procura das escolas por parte dos alunos, quer em termos da inserção destes no tecido empresarial das regiões onde se situam as escolas e do próprio país.

### **A formação em contexto de trabalho**

A formação em contexto de trabalho é um dispositivo formativo utilizado de forma generalizada em cursos onde se pretende aliar a formação escolar à prática em situações reais e onde a aprendizagem, ou parte dela, decorre em contextos de trabalho reais. Kirkpatrick & Garrick (1998, p.1) referem que a expressão tem sido utilizada como sinónimo de experiência de trabalho, practicum, cursos sandwich e cursos práticos e que recentemente a comunidade académica começou a equacionar o desenvolvimento de programas exclusivamente práticos.

Muitas universidades estão a encarar este último tipo de cursos como um imperativo de sobrevivência num mercado educativo cada vez mais competitivo. A aprendizagem em contexto de trabalho oferece novas e enormes possibilidades para estudantes, universidades e organizações. E o que é válido para as universidades aplica-se, por maioria de razão, aos politécnicos portugueses e às escolas profissionais.

Em contraste com os programas tradicionais que incorporam períodos de formação prática sob apertado controlo das escolas, nestes novos cursos inteiramente baseados na prática o “trabalho é o curriculum, que enforma todo o programa de estudo” (Boud, 1997, p. 3)

A formação em contexto de trabalho envolve a aprendizagem em situações de trabalho reais. A aprendizagem realizada é descrita como “informal” (Marsick & Watkins, 1990; Misko, 1996; Guthrie & Barnett, 1996)) e resulta das solicitações do próprio trabalho a realizar e não de conteúdos académicos pré-determinados.

As instituições que oferecem formações com objectivos profissionais devem reconsiderar a sua posição num quadro de desenvolvimento caracterizado por uma economia crescentemente marcada pela importância da informação e do

conhecimento. De acordo com Morrison (1995) a educação superior necessita responder às mudanças sociais e económicas encontrando alternativas que focalizem a aprendizagem em dispositivos do tipo descrito, conferentes de graus. Finger (1995) argumenta que as universidades devem ajudar as pessoas e as organizações a “encontrar o seu próprio caminho” nas situações complexas com que se deparam. Ao contrário da pergunta tradicional “o que deve saber?”, contrapõe-se “o que deve fazer?” (Lyotard, 1984). Isto representa uma enorme viragem no que se entende por conhecimento – acentuando o seu carácter performativo em detrimento da atitude tradicional mais contemplativa (Barnett, 1997<sup>a</sup>). E o que é válido, neste aspecto, para o ensino superior, aplica-se, por maioria de razões, às escolas profissionais.

Cursos ou programas de formação que incluam componentes de formação em contexto de trabalho impõem às escolas a partilha da sua responsabilidade formativa com outros agentes, designadamente empresas/instituições capazes de proporcionarem aos formandos experiências profissionais e condições de aprendizagem prática em contexto real que as escolas jamais poderão garantir sozinhas.

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

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 aquelas 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 as escolas, por melhor que funcionem, não podem assegurar.

No entanto, é possível, e vai-se caminhando nesse sentido, estabelecer parcerias de muito maior alcance, traduzidas em acordos mediante os quais a organização e desenvolvimento do todo da formação resulta de uma acção articulada entre as escolas e os outros agentes formativos que com elas cooperam,

de onde resulta que a formulação dos perfis profissionais, a organização e desenvolvimento dos currículos e a avaliação dos alunos e dos cursos são responsabilidade conjunta, embora salvaguardando, como se impõe, a especificidade do contributo de cada um dos intervenientes.

Na modalidade mais generalizada, a formação em contexto de trabalho resultante da colaboração escola-empresas/instituições traduz-se nos chamados **estágios**, formação prática em contextos reais, 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 do processo. O estágio, nesta situação, visa o treino profissional segundo uma perspectiva global. No entanto, muitas vezes também são referidos como estágios períodos de prática em contextos de trabalho visando aperfeiçoar aspectos específicos do desempenho profissional.

Também podem ser referenciadas como modalidades de formação em contexto de trabalho: i) a **formação prática continuada**, 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; ii) a **formação em alternância**, formação escolar e em contexto real simultâneas e integradas, normalmente com corresponsabilização plena da empresa na organização desenvolvimento e avaliação da formação. Pode abranger o conjunto da formação ou apenas alguma área ou disciplina; iii) **formações flexíveis**, que pela sua diversidade não podem aqui ser individualmente caracterizadas, mas que têm em comum o facto de constituírem alternativas ajustáveis à situação dos formandos e aos interesses ou possibilidades das empresas e permitirem a prática profissional através de opções muito flexíveis de permanência nas empresas e de inserção em actividades diversas com interesse para o formando e para a empresa/instituição.

Os "conteúdos" da aprendizagem diferem significativamente consoante os contextos onde ocorrem, tendo Harris *et al* (2001, p.271) sumariado, como se

seguem, as diferenças mais marcantes referidas por um grupo de formandos alvo de investigação.

### **Aprendizagem em contexto real**

Mais prática e significativa  
Sob maior pressão, tempo limitado  
Requer desempenho rápido e trabalho eficiente  
Envolve observação e favorece a compreensão

O detalhe é afectado pela pressão do trabalho  
Aprende-se informalmente com quem faz  
Requer improvisação e decisões sobre um contexto que pode ser imprevisível  
Promove meios mais efectivos e eficientes, mas não necessariamente correctos  
Permite verificar imediatamente os resultados da aprendizagem  
Faculta mais possibilidades de trabalhar com equipamentos e métodos actualizados  
Metodologia de “observa e faz”  
É mais individual e envolve a aprendizagem através do erro  
Focaliza-se no que é mais relevante para uso imediato; aprende-se por necessidade

### **Aprendizagem em contexto académico**

Mais teórica, trivial e focalizada no “porquê”  
A pressão é menor e não há tempo limite  
Permite tempo para pensar e colocar questões  
Focaliza-se mais na explanação do que na observação

Pode ir-se mais ao fundo de certos detalhes  
Aprende-se formalmente com quem ensina  
Envolve tarefas realizadas em contexto previsível e controlável  
É realizada sob controlo e permite verificar os detalhes que se conclua estarem em falta  
Separa o tempo da aprendizagem da avaliação  
Frequentemente envolve equipamentos e métodos ultrapassados  
Metodologia de “Alguém fala e tu ouves”  
É mais “group-orientated” e colaborativa  
Focaliza-se no tempo longo; aprende-se porque um dia pode ser necessário

Uma das conclusões deste estudo é a comprovação de que a confiança, a competência e a autonomia dos alunos se desenvolve como resultado das contribuições das aprendizagens feitas em ambos os contextos. Como referem Butler & Brooker (1998, p. 80) “Todos os contextos favorecem certas aprendizagens e excluem outras”, e o que é particularmente interessante, relevante e importante pode variar consideravelmente conforme o contexto.

No entanto, a aprendizagem realizada em contexto de trabalho é fortemente influenciada por este, pelas suas características, pelos seus objectivos, cultura, sistema organizativo e formas de gestão. Estes elementos assumem um lugar

central na natureza e escopo da aprendizagem que ocorre nesse contexto. (Kirkpatrick & Garrick, 1998, p.3)

O desafio mais estimulante para investigadores e decisores da política educativa e de formação profissional é debater e estruturar toda a arquitectura de formação de acordo com os interesses dos alunos, valorizando cada contexto de aprendizagem da forma mais apropriada para as finalidades que se pretendem alcançar. (Harris, Willis, Simons, Collins, 2001, p. 277)

Um outro aspecto merece também relevância, a relação entre as escolas e as empresas/instituições que se disponibilizam para estabelecer parcerias viabilizadoras da formação em contexto real. McLaren & Marshall (1998) consideram que este é um processo único em termos educacionais pois toda a ênfase é colocada na colaboração entre os parceiros com vista a assegurar a satisfação das partes.

Relativamente às parcerias é necessário gerir com prudência as relações que se estabelecem pois nem sempre os interesses em presença se completam. É frequente encontrar situações em que o enquadramento oferecido pelas empresas/instituições não é o mais aconselhável para os fins de aprendizagem pretendidos, seja por razões decorrentes da dimensão, das relações interpessoais existentes, das condições físicas e equipamentos, seja pela ausência de recursos humanos qualificados para assegurarem o acompanhamento exigível aos alunos em formação, seja, ainda, pelos objectivos perseguidos quando se visa meramente ter a possibilidade de contar com mão de obra barata.

Uma parceria estabelecida entre uma escola e uma empresa/instituição visando a formação de alunos pressupõe a verificação das condições indispensáveis a uma aprendizagem prática, convenientemente articulada com as aprendizagens efectuadas durante o percurso académico do aluno, e orientada para finalidades que, antes de mais, relevam dos interesses do aluno.

Infelizmente nem sempre é assim. Billet (1998, p. 387), que conduziu uma investigação sobre esta matéria, concluiu que “as empresas dão muito maior ênfase às suas necessidades imediatas e específicas”.

Esta situação necessita de ser tida em conta pelas instituições de formação, que devem controlar de forma apertada os processos de formação em contexto de

trabalho e estabelecer mecanismos de certificação dos parceiros com quem se associam, por forma a assegurar o respeito pelos objectivos da aprendizagem, pelos interesses dos formandos e pela coerência do próprio processo formativo.

Provavelmente aquela “cultura do imediato” dará lugar a práticas mais consentâneas com os objectivos visados à medida que as empresas/instituições deixarem de entender a sua contribuição para a formação como um mero custo e passarem a considerá-la como um investimento, que pode ter alta rentabilidade. Kennedy (1997) considera que para os empregadores se trata de um dever reconhecer que devem oferecer oportunidades aos empregados para manterem e melhorarem a sua empregabilidade. Lombardo (1989) defende que, de uma forma geral, nem os formadores nem ninguém nas empresas tem o hábito de analisar a contribuição dos programas de formação em contexto de trabalho com base na relação custo benefício.

As análises realizadas sobre a empregabilidade dos estagiários nas empresas onde estagiam, demonstra claramente que é elevado o número dos que ficam a prestar serviço nas empresas onde realizaram a prática profissional. Esta situação se é interessante para os estagiários, não o é menos para as empresas, que a custo reduzido e com elevadas garantias seleccionam novos colaboradores.

Smith & Betts (2000, p. 596) defendem que o sucesso das parcerias visando a formação em contexto de trabalho dependem da existência de um “interesse próprio” e baseiam-se em três princípios:

- interesse próprio numa relação colaborativa
- transparência
- negociação

No entanto, estes princípios não são suficientes, por si sós, para assegurarem qualidade na aprendizagem em contexto real, devendo ter-se em conta, de acordo com os mesmos autores, que se cumprem também cinco critérios educativos chave:

- Explicitação dos resultados esperados da aprendizagem
- Formalização dos processos de avaliação e garantia de apoio à aprendizagem

- Identificação e publicitação dos critérios e níveis exigidos
- Utilização de critérios de qualidade e de aperfeiçoamento dos processos
- Reconhecimento das qualificações adquiridas através de créditos ou outro tipo de certificação

Johnson & Walsh (2000) consideram muito baixo o nível de creditação atribuído a programas de formação em contexto de trabalho, referindo como muito pouco usual que as instituições de formação assumam formalmente as parcerias que estabelecem com as empresas de tal forma que estas nunca são referenciadas nos documentos que atestam a realização da formação. Naturalmente que esta prática causará algumas perplexidades a quem está habituado a encarar a formação como exclusivo das instituições de ensino, mas seria o corolário lógico de uma verdadeira parceria assumida com base em critérios de qualidade e em objectivos bem definidos.

Garrick & Solomon (1997) chamam a atenção para a necessidade de evitar os perigos decorrentes de uma deficiente inserção dos formandos nas empresas, o que deverá ser acautelado através de um recrutamento criterioso de supervisores e acompanhantes, assegurando que possuem a formação pessoal, profissional e pedagógica necessária. Indispensável é também definir com clareza o papel das escolas e das empresas o que implica capacidade de negociação para gerir e ultrapassar as tensões emergentes.

## **Conclusão**

O ensino clássico está em mudança. Em profunda transformação está também a formação em contexto de trabalho. Muito do que sabemos sobre esta matéria está baseado num modelo de organização produtiva que está em transição da época industrial para a sociedade da informação que caracteriza o começo deste novo milénio. Brennan & Little (1996, p. 162) assinalam a este propósito que o que parece faltar na literatura é uma visão ampla e uma avaliação sistemática dos benefícios a longo termo da formação em contexto de trabalho para os empregados e os empregadores.

Tanto quanto se pode antecipar é provável que o futuro próximo faça do aluno/aprendiz um actor ainda mais importante do seu próprio processo de aprendizagem, tornando-o num parceiro igual ao empregador e à escola. As relações deverão tornar-se mais democráticas e menos hierárquicas, mais flexíveis e menos dependentes de obrigações administrativas ou burocráticas. O interesse do formando em estabelecer as suas próprias metas e escolher os melhores caminhos para as alcançar sobrepor-se-á a tudo o resto, pelo que, num contexto de mudança e actualização permanente, a negociação entre a escola, o formando e as empresas/instituições constituirá a base para o sucesso de uma formação que corresponda aos interesses de quem está em formação permanente ao longo da vida e às necessidades da sociedade em geral.

## Referências

- Barnett, R (1997a). Beyond competence. In F. Coffield and B. Williamson. (Eds.), *Repositioning higher education* (pp.27-44). Buckingham, UK:Open Iniversity Press.
- Billett, S. (1998). Enterprises and vocational education and training: expenditure and expected returns. *Journal of Vocational Education and Training*, 50(3): 387-402.
- Boud, D. (1997). Providing lifelong learning through work-based study: Challenges for policy and practice. Paper presented at the International Conference, Lifelong Learning: Reality, Rhetoric and Public Policy, University of Surrey, England.
- Brennan , J. & Little, B. (1996). A review of work based learning in Higher Education. Sheffield: DIEE.
- Brooker, R. &.Butler, J. (1997). The learning context within the workplace: as perceived by apprentices and their workplace trainers. *Journal of Vocational Education and Training*, 49(4): 487-510.
- Butler, J. & Brooker, R. (1998). The learning context within technical and further education colleges as perceived by apprentices and their workplace. . *Journal of Vocational Education and Training*, 50(1): 79-96.
- Finger, M. (1995). Adult education and society today. *International Journal of Lifelong Learning*, 14(2):110-120.
- Garrick, J. & Solomon, N. (1997). Technologies of compliance in training. *Studies in Continuing Education*, 19 (1):71-81.
- Guthrie, J. & Barnett, K. (1996). *Training and Enterprise Bargaining*. Adelaide: NCVET.
- Harris, R., Willis, P., Simons, M., Collins, E. (2001). The relative contributions of institutional and workplace learning environments: an analysis of

- apprenticeship training. *Journal of Vocational Education and Training*, 53(2): 263-278.
- Johnson, R. & Walsh, A. (2000). *Credit Practice: a comparative approach – 1994-1999*. Sheffield:SEEC 2000.
- Kennedy, H. (1997). *It's your turn, NIACE Conference Adult Education and Equity*, May 1997, <http://www.niace.org.uk>
- Kirkpatrick, D. & Garrick (1998). *Critical issues in workplace-based learning*. HERDSA 98 Papers. <http://www2.auckland.ac.nz/cpd/HERDSA/Subject.htm>
- Lombardo, C. (1989). Do the benefits of training justify the costs? *Training and Development Journal*, 43:63-64.
- Lyotard, J. (1984). *The post modern condition: A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Marsick, V. & Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Mclaren, P. & Marshall, S. (1998). Who is the learner? An examination of the learner perspectives in work-based learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 50(2): 327-337.
- Mendes, M et al (2000). *O impacto económico do Instituto Politécnico de Leiria na região*. Leiria: IPL.
- Misko, J. (1996). *Work-based training, Volume 1: costs, benefits, incentives and best practice*. Leabrook:NCVER.
- Morrison, T. (1995). Global transformation and search for a new educational design. *International Journal of Lifelong Learning*, 14(2):188-213.
- Smith, R. & Betts, M. (2000). Learning as partners: realising the potential of work-based learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 52(4): 589-604.