

Legislação de suporte
Despacho conjunto nº 1083/2000, DR 268, Série II, de 20 de Novembro.
Despacho conjunto nº 650/2001, DR 167, Série II, de 20 de Julho.
Despacho nº 11 203/2007, DR 110, Série II, de 8 de Junho.
Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986.
Portaria nº 230/2008, DR 48, Série I, de 07 de Março.

FORMAÇÃO E (DES)EMPREGO: QUE PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO? REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS ESTÁGIOS NO MUNDUSFOR

Carina Coelho*

Problematização e Objectivos

A comunicação que proponho resulta do trabalho final do Master Erasmus Mundus em Formação de Profissionais da Formação, defendido em Setembro de 2009. O seu carácter profissionalizante, contemplando a realização de estágio em dois países diferentes, traz especificidades à natureza deste trabalho: um texto reflexivo que articula as experiências de estágio em torno de uma problemática comum e que emerge dos sentidos que essas experiências foram assumindo. No cerne da reflexão estão as características das relações predominantemente estabelecidas entre sistemas de formação e sistemas produtivos e o reequacionamento de outras possibilidades de aproximação que mobilizem o potencial transformante e emancipador da formação para pessoas e contextos, quer sejam profissionais quer abranjam a totalidade de um território, no sentido de um desenvolvimento integrado, endógeno, participativo e humanista. Para o Fórum proponho discutir também a singularidade da articulação entre trabalho de investigação e prática profissional vivenciada em contexto de formação do mestrado.

Contextualização Teórica

O conceito de emprego é aqui entendido como uma forma de trabalho largamente difundida com o período da Revolução Industrial – o «trabalho efectuado em troca de um pagamento ou salário regular» (Giddens, 2004). A utilização deste conceito não resulta de uma opção teórica mas da sua presença incontornável nos discursos orientadores da actuação das instituições de estágio. Por referência torna-se o conceito de trabalho que ultrapassa as margens (do tempo) do emprego e se fundamenta em princípios de autonomia, cooperação voluntária e solidariedade (Correia, 1996). Nos discursos políticos a formação é apresentada como (um)a medida para a resolução do desemprego, na dimensão exacta em que responde às necessidades de formação do indivíduo na adaptação às exigências do mercado de trabalho. Embora se reconheça o carácter especializado e escolarizante do sentido da formação veiculado nestes discursos, a opção pelo termo formação utiliza-se no sentido de resgatá-la de tempos, formas e locais específicos, (re)contextualizando-a no processo ontológico da auto-construção da pessoa e num processo aberto à experiência. Reequaciona-se, assim, a relação entre tempos e espaços de formação e de trabalho. A formação deixa de ser vista como uma actividade externa e anterior, visando a integração e adaptação ao contexto de trabalho, para ser entendida como oportunidade para criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a produção de disposições técnicas e sociais que permitam aos indivíduos interrogar-se

* Mestre em Formação de Profissionais da Formação, MUNDUSFOR, FPCEU

sobre as finalidades do seu trabalho e incitar uma interferência directa no mesmo, transformando-o numa acção qualificante (Correia, 1996, 2005). É possível, deste modo, estabelecer-se não apenas uma relação de continuidade entre sistemas de formação e sistemas produtivos, mas sobretudo de interpelação (Correia, 2005). Estas formas de conceber a formação, nomeadamente pelo modo de articulação com os sistemas produtivos, fundamentam (e são fundamentadas por) diferentes perspectivas sobre desenvolvimento. Por um lado, encontra-se uma visão economicista, reduzindo-o ao crescimento financeiro (modelo desenvolvimentista) e, por outro, um modelo que atende às indissociáveis e indispensáveis faces do desenvolvimento de um território (Canário, 1999). A expressão «pensar globalmente, agir localmente» permite sistematizar os pressupostos deste último modelo que se sustenta nos princípios da participação e endogeneidade (desenvolvimento local).

Metodologia

A realização de estágio não pressupõe uma planificação e um desenvolvimento segundo os procedimentos metodológicos característicos da investigação, contudo, no seu decurso podem-se mobilizar alguns dos métodos utilizados na produção de conhecimento. No meu caso, as experiências de estágio permitiram-me mobilizar e aprofundar saberes sobre a análise estatística, a entrevista semi-directiva e o diário de itinerância. O recurso à primeira surge como resposta a uma solicitação da entidade acolhedora do estágio para o Diagnóstico Internacional da Agenda para a Promoção da Empregabilidade (CCDRN). As entrevistas foram realizadas com o intuito de recolher informações que permitissem uma compreensão mais aproximada da especificidade da actuação da segunda instituição de estágio (IMFE-Granada). Para o tratamento dessas informações utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. A produção do diário de itinerância acompanhou o desenvolvimento dos dois estágios e corporiza a transversalidade que a escrita e a escuta assumiram num modo de estar em formação/investigação.

Resultados e Conclusões Finais

Nas políticas europeias e orientações de actuação das instituições de estágio, continua a prevalecer uma perspectiva adequacionista no modo de conceber a relação entre sistemas formativos e produtivos: os primeiros devem ajustar-se às necessidades presentes e futuras dos segundos, fornecendo aos potenciais trabalhadores as qualificações e competências requeridas para o desempenho profissional. O (des)emprego é assim imputado às características dos indivíduos e à (in)eficácia dos sistemas de formação. A análise de indicadores estatísticos realizada no contexto de estágio da CCDRN permitiu-nos questionar a predominância desta causalidade linear entre falta de qualificação ou da sua adequação e a situação de desemprego. São também várias as críticas produzidas acerca dos métodos previsionais, embora continuem a integrar as orientações políticas e a actuação das instituições. As últimas Conclusões do Conselho sublinham os múltiplos contributos da formação, porém, o seu papel para o crescimento e emprego mantém-se central e é reflectido pela impregnação do conceito «empregabilidade», apresentado como uma espécie de propriedade da pessoa (capacidade de empregar-se) que a formação não cria empregos, pode apenas indivíduo por algo que, em larga medida, o transcende. A formação não cria empregos, pode apenas constituir uma vantagem individual competitiva na sua obtenção. Importa salvaguardar também que a formação não substituiu o emprego, mesmo que possa dissimular os números reais do desemprego. É pois indispensável investir no potencial de empregabilidade dos territórios. Nos discursos das instituições de estágio é reconhecida a influência de um conjunto alargado de factores externos, bem

como a intenção de actuações integradas, desenvolvidas em colaboração com vários agentes sociais.

Bibliografia

- ALALUF, Matéo (1993) *Formation Professionnelle et Emploi: transformation des acteurs et effets de structures*. Bruxelles: Point d'Appui.
- BARBIER, René (1997) *L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos.
- BILLIARD, Isabelle (1993) «Le travail: un concept inachevé», *Education Permanente*, 116, 19-32.
- CAIRES, Susana (2001) *Vivências e Percepções do Estágio no Ensino Superior*. Braga: Grupo de Missão para Qualidade do Ensino Superior. Braga: UM.
- CANÁRIO, Rui (1999) *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (Org.) (2005) *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa.
- CORREIA, José Alberto (1996) *Sociologia da Educação Tecnológica: transformações do trabalho e da formação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- COSTA, Alexandra; JORDÃO, Filomena e TERRASÉCA, Manuela (2004) *Estudo de Avaliação da Medida 2.5 «Acções Integradas de Base Territorial: Empregabilidade» – Relatório Final*. Porto: CCDRN e FPCEUP.
- GIDDENS, Anthony (2004) *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HESS, Rémi (1988) «Une technique de formation et d'intervention: le journal institutionnel». In Rémi Hess e Antoine Savoye (Dir.) *Perspectives de l'Analyse Institutionnelle*. Paris: Méridiens Klincksieck, 119-136.
- NÓVOA, António; CASTRO-ALMEIDA, Carlos; LE BOTERF, Guy e AZEVEDO, Rui (1992) *Formação para o Desenvolvimento – uma experiência participada de formação de agentes de desenvolvimento (Programa JADE)*. Lisboa: Fim de Século.
- SCHÖN, Donald (1996) «A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes». In Jean Barbier (Org.) *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action*. Paris: PUF, 201-222.
- SENNETT, Richard (2001) *A Corrosão do Carácter: As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- TANGUY, Lucie (Dir.) (1986) *L'introuvable Relation Formation-Emploi: un état des recherches en France*. Paris: Documentation Française.
- TERRASÉCA, Manuela; CAMELO, João e MEDINA, Teresa (2008) «Concepção de Cidadania, Estado e Trabalho nos Discursos Europeus sobre Educação e Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida». Comunicação apresentada na Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania.

UNIVERSIDADES SENIORES: PERCURSOS, VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS

Filipa Machado*

Problemática e Objectivos

A dissertação *Percursos, Vivências e Aprendizagens no Contexto de Universidades Seniores – A Aprendizagem Perspectivada Para e Pelos Seniores* foi apresentada nas provas para a aquisição do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizadas no mês de Julho de 2010 na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Este trabalho focaliza o objecto de investigação na população sénior, do ponto de vista das Ciências da Educação. Os objectivos iniciais centraram-se não só nos motivos pelos quais os seniores frequentam as Universidades Seniores, mas também nas repercussões dessas vivências e

* Mestre em Ciências da Educação FPCEUP

experiências, sem esquecer o valor atribuído às aprendizagens adquiridas ao longo da vida (sobretudo nesta etapa específica). Outra questão pertinente diz respeito à influência desses espaços no próprio processo de envelhecimento.

Contextualização Teórica

A conceptualização dos seniores e do processo de envelhecimento é influenciada por aspectos biológicos, físicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos (Paúl, 1992: 61). Envelhecer é intrínseco a qualquer ser humano, mas a sucessão cronológica não invalida a capacidade funcional de cada pessoa, nem a possibilidade de manter uma vida activa. Contudo, expressões como «velhice» e «terceira idade» ainda são conotadas negativamente. Neste sentido, as designadas Universidades Seniores surgem como «agente facilitador do desenvolvimento de uma educação permanente», procurando quer a valorização do sénior, quer «uma maior conscientização da sociedade em geral, a respeito do processo de envelhecimento da população do país» (Oliveira, F., 2002: 15).

De acordo com as políticas europeias, a Aprendizagem ao Longo da Vida deve contribuir não só para o desenvolvimento individual e social dos indivíduos, mas também, e fundamentalmente, para a expansão económica (*Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, 2000: 3). Esta concepção economicista da Educação de Adultos pressupõe «uma visão redutora e pobre dos fenómenos educativos» (Canário, 1999: 89). Assim, verifica-se uma certa adulteração do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, já que o processo educativo não deve estar subordinado às necessidades do mercado de trabalho, nem estar circunscrito ao sistema escolar. Pelo contrário, deve abranger todas as pessoas, ao longo dos percursos de vida. No caso específico daqueles que possuem uma vida mais longa, os primeiros espaços educativos destinados exclusivamente a seniores surgiram na década de 70 do século XX (Osório, 2004; Jacob, 2007; Pinto, M.G., 2007). De acordo com os dados do NIS (Núcleo de Investigação Sénior), em Julho de 2008 existiam cento e duas instituições educativas (membros da RUTIS – Rede de Universidades da Terceira Idade), sendo que a maioria se encontra situada no norte e centro (litoral) do país, destacando-se também a percentagem significativa da população sénior feminina (78%), bem como a predominância da faixa etária entre os 60 e os 69 anos.

Metodologia

O meu «olhar» na investigação não se limitou apenas ao sénior enquanto educando, mas sim como ser humano individual e social, repleto de experiências e de sabedoria provenientes dessas mesmas experiências. Após algumas visitas à Academia Sénior de Gaia e ao Instituto Cultural de Valadares, foi elaborado um Guião de Entrevista (semi-estruturado) tendo em conta questões sobre: as actividades frequentadas; os motivos da sua inscrição; o papel dessa instituição e da aprendizagem no seu percurso de vida (e até no dos seus familiares); a percepção do envelhecimento e do afastamento do mundo laboral. Posteriormente, foram entrevistados dez seniores da Academia e sete do Instituto. A maioria dos entrevistados pertencia ao sexo feminino, encontrava-se reformada, possuía um nível de escolaridade elevado e a média de idades situava-se nos sessenta anos. A metodologia utilizada privilegiou a análise dos discursos destes seniores, ressaltando-se que, sem eles, a investigação não seguiria o mesmo percurso. Com efeito, algumas categorias de análise já tinham sido pré-concebidas mas, no decorrer da investigação, foram surgindo novos focos de interesse (a questão do cumprimento de horários, por exemplo).