



**VULNERABILIDADE, FORMACIÓN PARA O TRABALLO,
ORIENTACIÓN E COMUNIDADE NA EUORREXIÓN
GALICIA-NORTE DE PORTUGAL**

EDICIÓN A CARGO DE

Margarita Valcarce Fernández
Antonio Florencio Rial Sánchez

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**VULNERABILIDADE, FORMACIÓN PARA O
TRABALLO, ORIENTACIÓN E COMUNIDADE NA
EURORREXIÓN GALICIA-NORTE DE PORTUGAL**

Vulnerabilidade, formación para o traballo,
orientación e comunidade
na eurrrexión Galicia-Norte de Portugal

Edición a cargo de
Margarita Valcarce Fernández
Antonio Florencio Rial Sánchez

2016

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra non incluída na licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0 só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares, salvo excepción prevista pola lei. Pode acceder Vde. ao texto completo da licenza nesta ligazón: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl>



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



This work is licensed under a Creative Commons BY NC ND 4.0 international license. Any form of reproduction, distribution, public communication or transformation of this work not included under the Creative Commons BY-NC-ND 4.0 license can only be carried out with the express authorization of the proprietors, save where otherwise provided by the law. You can access the full text of the license at <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Deseño da cuberta

Margarita Valcarce Fernández

Edita

Servizo de Publicacións e Intercambio Científico
Campus Vida
Universidade de Santiago de Compostela
usc.es/publicacions

Maqueta

Margarita Valcarce Fernández

Revisión lingüística

Xosé Ramón Fernández Vázquez

DOI: <https://dx.doi.org/10.15304/op.2018.1060>

ÍNDICE

Presentación.....	9
Limiar.....	11
Introdución.....	17

I. ORIENTACIÓN

Novos modelos de intervención en orientación: a inclusión da singularidade persoal, social e profesional. <i>Elisa Jato Seijas</i>	23
Orientar nas Sociedades Líquidas e da Incerteza: um desafio para a investigação e intervenção em Orientação Vocacional <i>Carlos Gonçalves e Joaquim Luís Coimbra</i>	37
Funcións do Departamento de Información e Orientación Profesional nos Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. <i>María Julia Diz López</i>	61
Como se constrúen as Traxectorias Formativas e de Inserción Laboral das mulleres nas familias profesionais masculinizadas de Formación Profesional. <i>Raquel Mariño Fernández</i>	81
Traballo con colectivos vulnerables para a inclusión socio-laboral <i>Pilar González Fontao</i>	97
O papel da aprendizagem ao longo da vida na sociedade do coñecemento <i>Marta Sousa e Joaquim Luís Coimbra</i>	121

II. FORMACIÓN

A formación profesional: pasado, presente e perspectivas de futuro. <i>Antonio Florencio Rial Sánchez</i>	139
Formação Profissional: passos passados, presentes e futuros. <i>José Manuel Castro</i>	151
A planificación da formación profesional inicial e a súa contribución ao desenvolvemento humano sustentable no eido comarcal. <i>Laura Rego Agraso</i>	171

Intervenção Psicológica no Ensino Superior – Reflexão sobre a praxis num contexto profissional de incerteza <i>Mariana Casanova e Lara Pacheco</i>	197
---	-----

III. COMUNIDADE

Vulnerabilidade social: fracasso escolar e sociedade de mercado. <i>Antonio Vara Coomonte</i>	209
Vulnerabilidade feminina no horizonte dunha cultura laboral en crise. <i>María José Méndez Lois</i>	227
A demografia do Norte de Portugal / Galiza no contexto da formação e trabalho <i>Filipe Gonçalves De Sousa Macedo, María Ortelinda Barros Gonçalves e Judite Coelho</i>	243
Apoios sociais, (des) emprego e bem-estar subjetivo <i>Rosina Fernandes e Joaquim Ferreira</i>	259
O trabalho e o Ócio como patrimonio inmaterial da humanidade: dos primórdios dos tempos até aos actuais movimentos. <i>Patricia Araújo</i>	271
O/A formador/a, unha ocupación de axuda, determinante na vulnerabilidade laboral <i>Margarita Valcarce Fernández</i>	289
Índice de autoras e autores	315

PRESENTACIÓN

O **Grupo Galego de Estudos para a Formación e Inserción Laboral** (GEFIL) da Universidade de Santiago de Compostela desenvolve, desde o ano 1999, conxuntamente co Instituto de Emprego e Formación Profesional da Rexión Norte de Portugal e coa colaboración inestimable da Xunta de Galicia, un encontro anual de investigadores/as, docentes, técnicos/as e representantes de diferentes niveis da política e da participación social, no que se debate e presentan contribucións acerca das cuestións que envolven a formación para o traballo —como actividade humana visible e recoñecida ou invisible e marxinal— na eurorrexión Galicia-Norte de Portugal. A publicación das actas dos sucesivos encontros, que xa superan unha década, deixan testemuño escrito das ricas contribucións feitas ao tema.

Á produción e edición da actas, engádese como novidade a publicación dunha escolma das cuestións máis significativas escollidas en torno á vulnerabilidade, tema central da décimoquinta edición do evento.

Esta publicación ten, ademais, outra razón de ser: a da celebración por primeira vez do congreso na cidade de Ourense, sempre ben relacionada con Portugal, acolledora e anfitroa dunha celebración que non poderá ser esquecida na súa historia.

O libro é posible pola colaboración da Deputación Provincial de Ourense. Dámoslles as grazas aos traballadores e traballadoras dos diferentes servizos que contribuíron ao desenvolvemento do congreso no Centro Cultural “Marcos Valcárcel” os días 26 e 27 de setembro, así como aos da imprenta que o fixeron real. Igualmente ao Instituto de Educación Secundaria “Otero Pedrayo”, en cuxo paraninfo rematou o evento, pechado pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, e o Concello de Ourense, como patrocinadores.

Margarita Valcarce Fernández e Antonio Florencio Rial Sánchez

Directores do XV Congreso Internacional
de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo

Ourense, setembro de 2016

LIMIAR

Escribir un prólogo é sempre unha ledicia e mesmo unha celebración. Non só porque representa a ocasión propicia para dar testemuño de agradecemento aos colegas académicos polo seu convite, senón tamén pola oportunidade de converterse en adiantado lector dun novo libro. Trátase, neste caso, de colocar ao dispor público as contribucións arredor da derradeira edición (que fai a número quince) do Congreso Internacional de Formación para o Traballo Galicia-Norte de Portugal, que tivo lugar en setembro de 2013 na cidade de Ourense.

O primeiro que cómpre facer é dar os parabéns aos responsables dun evento que ten amosado un valor de extraordinaria importancia, o de reforzar lazos de comunicación, de amizade, de intercambio e, sobre todo, de reflexión mancomunada arredor dos eixos que informan as dinámicas da formación e do traballo nun mundo globalizado, pero de moi concretas implicacións para quen vivimos nas terras do noroeste europeo. Razóns de abondo para animar a permanencia dun acontecemento senlleiro como o que latexa nestas páxinas.

Alégrame comprobar, de entrada, o interesante arranxo do volume para dotalo dunha estrutura que materializa o afán didáctico dos seus artifices, ordenando a variopinta relación de estudos que teñen preparado para a ocasión distintos académicos e profesionais chamados a edificante capítulo pola organización galaico-miñota que fai posible tan magnífica cita anual.

Unha andaina como a que expresa cada volume dos que teñen saído do prelo nestes anos precisa de persoas con carácter propulsivo, sabedoras de que o progreso ten dimensións estratéxicas que corren parellas cun tipo de coñecemento que se alimenta da experiencia e das competencias que resultan dunha aprendizaxe compartida, xermolo dunha intelixencia social que axuda e non deturpa posibilidades.

Por fortuna así ten sido e hoxe podemos lairnos dunha iniciativa que segue viva no calendario da pedagogía laboral en tempos de tantas dificultades económicas, no contexto dunha grande crise, a primeira dun século no que a incerteza semella a única certeza. Entón, que podemos facer? Antóllasenos que, alomenos, deberíamos ir perfilando as habilidades e competencias que, previsiblemente, serán valoradas nas actividades produtivas do futuro.

Pero, como temos visto na historia, de situacións difíciles só é posible saír unha vez se ten a coraxe de recoñecer a etioloxía dos problemas no corpo social, e a valentía de consensuar solucións realistas e non milagreiras. Tal realismo é o que hai que vincular ao estado do traballo nos espazos locais, nacionais e transnacionais, pero tendo moi presente que o traballo xa non se representa de xeito homologable ao que era diáfano hai apenas tres décadas.

Alén das destrezas máis elementais, o traballo na sociedade da información pide habilidades e cualificacións singularmente superiores ás doutros tempos. Algo normal a pouco que nos decatemos do que supón o imponderable de transferir capacidades e xerar respostas aos cambios que se suceden sen parar. Os operarios viven na tesitura de aprender a aprender porque o que se lles pide é máis autonomía e control dos procesos, amén de valor engadido ao seu compromiso asalariado. Que remite, primeiro, ao valor do capital intelectual e, de seguido, ao do capital social, que, como ben dí Lynda Gratton (*Prepárate: el futuro del trabajo ya está aquí*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2012), alenta a construción e mantemento de relacións rexenerativas nun mundo no que o illamento é lugar común.

Na contorna da Internet, denominador inequívoco da era global, iso significa estar en condicións de xestionar con éxito as propias aptitudes, o capital profesional do que se dispoña, mesmo nesa onda tecnolóxica, pois o

perigo de ser fagocitado pola marea dixital existe. O camiño a seguir é o de diminuír radicalmente esa ameaza a base de programas de capacitación na empresa, ou no mesmo exercicio de tarefas cotiás, derivando enfoques efectivos de mentoría e utilizando tecnoloxías do xogo. O que conta é saber se podemos ou non afrontar os retos que teñen medrado en complexidade.

Os informes internacionais que, con distintos acrónimos, levan a rúbrica da Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económicos (OCDE), e doutras instancias que gobernan a percepción económica dunha grande parte dos habitantes do planeta, non fan outra cousa que advertir (lonxe de calquera sensibilidade ou consideración á diversidade dos sistemas educativos) sobre determinadas competencias e coñecementos que precisan os máis xóvenes para o efectivo afrontamento dos retos que atinxen xa ás novas autoestradas do traballo.

Circular nesas carrileiras garante o disfrute dunha cidadanía máis plena (vencellada, nesa óptica economicista, ao poder adquisitivo que debería comportar) que alonxa aos que o conseguen das condicións de vulnerabilidade asociadas ao fracaso escolar e, xa que logo, a posicións marxinais no sistema social.

Gusten ou non, eses reportes teñen calado nos gobernos de todas ás cores e demarcacións e na opinión, tanto pública como publicada, ata o punto de mobilizar debates non sempre axeitadamente enfocados, entre outras razóns pola cativa belixerancia contra o esquecemento no Programa Internacional para a Avaliación de Estudantes (Informe PISA) e demais probas internacionais deste tenor doutros coñecementos e competencias indispensables para a vida aparte da fluidez lectora e o dominio de contidos científicos.

Aínda así, a bondade do efecto pode que teña sido, precisamente, a de colocar a educación na primeira liña da grella de asuntos do porvir. Co inconveniente de dar folgos a unha idea bastante falsa, a saber: que a

educación resolve por sí mesma os desafíos do traballo e do benestar da xente.

Non é outro o panorama de fondo que obriga a unha permanente alerta, a un estado de vixía indagadora que alente a observación rigorosa, a recolleita de datos con métodos e técnicas solventes e a avaliación científica de programas con percorrido. O que importa é saber o que pode funcionar a medio e longo prazo e para iso é necesario afastarnos das propostas máxicas que, como lóstregos na noite, só alumean o intre festivo.

Nese sentido, reitero a clave machadiana (“facer camiño ao andar”) que, coido, ten afortalado a vontade de ir adiante, malia atrancos e incompreensións, coa espléndida ruta aberta no seu día na nosa Universidade polo Profesor Antonio Rial e o seu equipo xunto a colegas e amigos lusitanos, para encadear congresos e libros nunha viaxe de programa aberto e axenda flexible.

Lonxe de calquera loubanza que podería soar algo impostada, o balance é palmario. Se o Encontro permanece é porque a realidade socio-laboral así o demanda. Sen esa simple nota mal explicaríamos a capacidade de convocatoria que segue amosando (pedagogos, educadores, profesores, expertos en formación, sindicatos, empresarios,...) por estes lares ibéricos.

Como non podía ser doutro xeito, o volume que aquí temos resposta ao patrón epistémico co que ten arrancado a mesma serie, artellada e situada segundo as coordenadas da formación e o traballo en Galicia e no Norte de Portugal, nunha dialéctica interdisciplinar que coido moi suxestiva para captar a complexidade do tema abranguido.

Na obra atopará o lector distintos rexistros, algúns de signo nomeadamente teórico. Pero tamén determinadas propostas de alcance, desde as que poderían avanzarse posibilidades de acordos prácticos entre institucións oficiais e organizacións da sociedade civil.

Antes dixeran, e mantéñoo, que a educación é condición necesaria, pero non suficiente, do benestar dos seres humanos. Agora, para ir rematando, permítaseme enfatizar a inxenuidade de pensar no desenvolvemento sostible á marxe dunha boa educación, ou sexa aquela que, ecoloxicamente orientada, proporciona á cidadanía expectativas razoables dun proxecto de vida, in situ, ligado ao coñecemento e á habilitación vocacional e/ou profesional dos individuos dunha comunidade.

Sen embargo, non todo se pode resolver -nen sequera neste eido- desde unha visión exclusivamente academicista, a miúdo esclerotizada polas asimetrías entre credenciais das persoas e o mercado de traballo. Necesitamos máis innovación educativa, e mesmo non podemos paralizarnos diante da formación dual por máis que teñamos que aproveitala como plataforma para o alivio da insoportable lacra do paro xuvenil nos nosos países.

Centros educativos e empresas teñen a obriga moral de coordinarse máis e mellor, traballar en rede e aínda examinar tanto como poidan experiencias de éxito en territorios con taxas de desemprego mínimas. Xa ven sendo hora de incorporar sistemas de titoría e mentoría que beneficien aos aprendices, facendo que sexan rendibles e así poder amparar con rotundidade a afirmación de que, alén de calquera custo, son unha verdadeira inversión.

As dinámicas de formación e os programas de inserción laboral dos xóvenes teñen unha importancia transcendente por afectaren ao crecemento material e moral das nosas sociedades. Case sempre temos reparado máis no primeiro que no segundo, descoidando o feito de que ámbalas dimensións son inseparables na indeclinable defensa da dignidade das persoas.

Hai quen di, e pode que non lle falte razón, que un prólogo é un paratexto totalmente prescindible. Este non tería por que ser a excepción. Agás que se vexa como breve discurso narrativo, mellor ou peor trezado,

pero que chama a seguir adiante pola estrada do coñecemento, a única na que podemos atopar estacións de progreso.

De calquer xeito, fago votos para que esta xeira de libros non remate o seu fluído de ideas a modo dunha forxa que vai devindo en arquivo útil, efectivo, no que se teñen debuxado vieiros polos que continuar explorando proxectos que renoven e amplíen as achegas do esforzo que xa se ten feito, a fin de dar pulo e selar o valor da cooperación como gran activo na construción do futuro neste recanto atlántico.

Miguel Anxo Santos Rego

Catedrático de Universidade
Presidente da Comisión Galega de Informes, Avaliación, Certificación
e Acreditación (CGIACA-ACSUG)

Santiago de Compostela, Agosto 2014

INTRODUCCIÓN

A exclusión e a igualdade de oportunidades crebran, cando os recursos escasean, ou a distribución da riqueza material e inmaterial corren o risco de desequilibrarse, facendo retroceder inxustamente o que se acadara na orde mundial soñada polos pobos.

A vulnerabilidade social está intimamente relacionada cos conceptos de desamparo, carencia, fragilidade, desatención e, que logo, de pobreza. É un concepto complexo polas diferentes manifestacións que presenta en cada persoa, e dinámico na medida en que pode medrar ou diminuír. Un dos factores que máis inflúen nela é a dificultade para acceder aos recursos pola falta de capacidades estratexias de afrontamento, coñecementos e cualificación necesaria para obtelos. Esta realidade adversa e crecente nun momento de crise económica contribúe a un contexto no que é necesario repensar o que estamos a facer desde a orientación, a formación e a comunidade para reverter a inestabilidade á zona de seguridade.

Este libro é o resultado dunha selección de achegas feitas, dende a reflexión sobre todo o anterior, na decimoquinta edición do Congreso de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo, e mais doutras colaboracións aportadas fóra do seu marco, por investigadoras e investigadores das ciencias sociais de Galicia e Portugal. Nel afróntanse cuestións sobre a formación, a orientación e a comunidade, naquelas áreas de coñecemento que, dalgún xeito, abordan as múltiples interrogantes en relación á exclusión, á vulnerabilidade e á inclusión social, nun horizonte de construír coñecemento que contribúa a frear os avances na pobreza persoal e colectiva, cultural e económica, pois de nada serven se non levan a avanzar nunha sociedade máis xusta e, resultan —por outra banda— perigosas cando aumentan as carencias, o deterioro e o menoscabo dos elementos esenciais no desenvolvemento social e persoal.

A multiplicidade de traballos que, nos últimos anos, toman como referente as desigualdades entre as persoas no acceso á formación e ao emprego e focalizan a análise na vulnerabilidade, a marxinalidade e a exclusión social, dan conta da profundidade da problemática e das dificultades para abordar

o seu estudo e tratamento. No momento actual de crise confirmada, no que se pon de relevo o seu impacto, coñecer e ter en conta as condicións da contorna, como inflúe a perda de recursos, etc. contribúe a reforzar, reconstruír, adaptar e/ou reutilizar as ideas e boas prácticas impulsadas e desenvolvidas ou en proceso de xestación, nos eidos da investigación socioeducativa e sociolaboral, a través dos sistemas formativos, da orientación e da inserción laboral, cando se atopan paralizados tras seren transformados como consecuencia da situación económica.

A publicación estrutúrase en tres partes, diferenciadas en relación á vulnerabilidade social, entendida, en senso amplo, como a que se amosa na incapacidade de defenderse na adversidade ao non contar cos recursos que se precisa para afrontar os retos que presenta a situación crítica do momento en relación ás necesidades dos que a conforman.

Na primeira parte, dedicada á ORIENTACIÓN, abórdanse aspectos relacionados coa orientación profesional. Elisa Jato presenta no primeiro capítulo algunhas vertentes do que adquire relevancia, na actualidade, na intervención orientadora. Seguidamente, Carlos Gonçalves e Joaquim Luís Coimbra, analizan os novos desafíos da investigación e a intervención en orientación vocacional. Complétase a temática, co percorrido feito por Julia Diz polos departamentos de Información e Orientación Profesional nos centros integrados de Formación Profesional de Galicia. Raquel Mariño afonda na construción das traxectorias formativas e de inserción laboral das mulleres nas familias profesionais masculinizadas de formación profesional. Pilar González expón o traballo con colectivos vulnerables para a inclusión socio-laboral e, finalmente Marta Sousa e Joaquim Coimbra desenvolven a súa visión sobre o papel da aprendizaxe ao longo da vida na sociedade do coñecemento.

A segunda parte da obra aborda, en catro capítulos, cuestións relativas á FORMACIÓN e o seu sentido no traballo cos colectivos vulnerables. Tras a análise feita sobre o pasado, presente e futuro da formación profesional, por Antonio Rial en España-Galicia e por José Manuel Castro dende a perspectiva portuguesa, Laura Rego pon o acento nas relacións entre a formación profesional e o desenvolvemento comarcal. Pechan esta parte Mariana Casanova e Lara Pacheco, expoñendo as súas reflexións acerca de como intervir dende a psicoloxía na práctica do ensino superior desde a incerteza do presente.

A terceira e derradeira parte do libro, dedícase á COMUNIDADE. Os seis últimos capítulos da obra son froito doutros tantos autores e autoras que afondan en vertentes relacionadas coa vulnerabilidade dos grupos sociais. Antonio Vara pon de relevo e somete á reflexión as relacións entre o fracaso escolar e sociedade de mercado dende unha argumentación filosófica xeral ou de principios, en torno á relación dos conceptos de vulnerabilidade social, fracaso escolar e mundo produtivo. María José Méndez destaca como se comporta a vulnerabilidade feminina no horizonte dunha cultura laboral en crise, subliñando aspectos relativos ao acceso ao emprego e á promoción laboral das mulleres. Pola súa parte, Filipe Gonçalves, María Ortelinda Barros e Judite Coelho amosan unha visión propia da importancia demográfica do Norte de Portugal/Galicia no contexto da Unión Europea e a importancia da formación profesional no seu desenvolvemento. Rosina Fernandes e Joaquim Ferreira vinculan a subxectividade do benestar cos apoios sociais e o desemprego. Patricia Araujo diserta sobre o traballo e o ocio como patrimonio inmaterial da humanidade. E péchase o libro coa análise feita por Margarita Valcarce sobre a figura profesional do/a formador/a, concibida como unha ocupación de axuda, cuxo rol resulta esencial considerar na vulnerabilidade laboral.

Como libro, a obra aproxima o/a lector/a á realidade das cuestións anteriores no contexto da eurorrexión de Galicia e Norte de Portugal, sen que se trate dunha visión reducida, senón enmarcada nun contexto máis amplo. Non poden estar presentes nel todas as cuestións que poderían abordarse; sen embargo as contribucións seleccionadas non só son relevantes para a triple temática da orientación, a formación e a comunidade, senón que foron abordadas con rigor e actualidade, convertendo a publicación nunha referencia que ben merece ser consultada polos estudosos e polas estudosas que teñan interese en seguir construíndo coñecemento.

1. ORIENTACIÓN

*“Todo o que insistes en ignorar de ti mesmo/a,
tarde ou cedo faráche a vida imposible”*

(Jodorowsky)

NOVOS MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN: A INCLUSIÓN DA SINGULARIDADE PERSOAL, SOCIAL E PROFESIONAL

Elisa Jato Seijas

Universidade de Santiago de Compostela

R. Castel (1992) esquematiza a zona de vulnerabilidade social, oscilante entre a zona de integración e a zona de exclusión, como unha zona de turbulencias caracterizada por unha precariedade en relación ao traballo e por unha fragilidade dos soportes relacionais. Con destacadas notas de actualidade, o autor situaba como causas do incremento da situación de vulnerabilidade o incremento do desemprego, e de modo esencial a precariedade do emprego, que afectan ás persoas novas pero que tamén provocan a desestabilización dos estables. Dentro das amplas posibilidades interpretativas que ofrece para a orientación profesional a concepción de R. Castel, destaca a importancia da presenza de certos soportes entre eles o traballo (como soporte privilexiado de inscrición na estrutura social) e os soportes de proximidade. Todos eles elementos que abastecen dun espazo institucional ás persoas e habilitan a construción da súa interioridade, así como a posibilidade de que elaboren estratexias de acción como actores.

A persoa en situación de vulnerabilidade necesita, pois, de “zócalos” onde apoiarse, nunha dobre dimensión: dende as instancias institucionais e sociais que permitan o establecemento de espazos de soporte para os individuos e os grupos e, dende o ámbito da construción persoal, para que se transformen en axentes e establezan estratexias propias. Neste dobre ángulo sitúase a intervención orientadora, como soporte institucional, articulado a través dos diferentes servizos de orientación profesional, e como proceso de acción que, ao igual que a educación, persegue o desenvolvemento integral e persoal do individuo ao longo da súa vida.

Os cambios na sociedade, acelerados nos últimos anos, afectan de xeito directo e indirecto á orientación profesional, en tanto que tarefa socialmente producida. A problemática vocacional está asociada a esas mudanzas. É preciso, pois, preguntarse polos contextos sociais e económicos nos que se formula a orientación, que xunto cos enfoques científicos utilizados e as finalidades éticas, políticas e sociais que se lle asignan conforman a base das prácticas en orientación (Guichard, 2002).

Nos países industrializados a orientación profesional nace a comezos do século XX. A expresión acuñada por Frank Parsons en 1909, *Choosing a Vocation*, leva máis dun século acompañando o nacemento e decadencia dunha ampla variedade de teorías e enfoques que teñen o seu desenvolvemento en contextos sociais e económicos que as impulsan e condicionan. Así, a orientación nace co movemento industrializador, propiciada por correntes filantrópicas e de reforma social, para intentar axudar ás persoas, fundamentalmente persoas mozas e desprazadas (significativos son os desprazamentos migratorios intra e inter-países e dende os ámbitos rurais a urbanos), a escoller con efectividade un traballo a partir do diagnóstico das súas capacidades, ademais de buscar diminuír no posible as insatisfaccións laborais dos traballadores expostos a condicións inxustas e duras (Rodríguez-Moreno, 1998).

Posteriormente, coa consolidación da organización científica do traballo, o esencial da intervención orientadora virou cara o emprego, fundamentalmente por dous elementos: a cualificación deixa de estar definida polo traballador e pasa a ser referida ao posto de traballo (son as características técnicas do posto as que definen ese posto: profesiografía e profesiograma) e xérase un sistema de axuste persoa-profesión. O enfoque teórico que dá sustento a esta intervención foi a Teoría de Trazos e Factores. Unha das consecuencias inmediatas da aplicación desta teoría foi a creación de baterías xerais de tests psicométricos que tiñan como obxectivo predicir o futuro éxito nunha ocupación, e onde o orientador se

adscibía a un esquema de estrutura clínica (Rodríguez-Moreno, 1998). Ata a II Guerra Mundial foi case a única teoría da orientación profesional e aínda que poucas persoas avogan por ela en estado puro, é indiscutible que pervive baixo diversas formas na práctica da orientación actual. Se ben, presenta o risco de utilizar procesos e técnicas non integradas nunha formulación comprensiva do individuo e constituírse fundamentalmente nun fin en si mesmas, o que leva a un mecanicismo moi afastado da verdadeira función educativa e social da orientación (Corominas, 2006).

O asesoramento ou consello (counseling) consolídase a partir dos anos corenta fundamentalmente coas achegas de Carl Rogers (1981) que avoga por un enfoque non directivo, poñendo a énfase no persoal e valorando a necesidade de aceptar, respectar incondicionalmente e comprender de forma empática ao outro. Todo iso supón a ampliación das funcións da orientación ao terse en conta a petición de axuda, as necesidades e as preocupacións persoais. Prodúcese, por outra parte, unha evolución da psicoterapia cara unha progresiva intensidade na prevención e o desenvolvemento, sendo actualmente o counseling un proceso de axuda dirixido a superar problemas persoais ou a previlos mediante o desenvolvemento de competencias. Neste último aspecto o counseling conflúe co coaching, auténtico boom editorial, de cursos, etc., que está en boa medida a causar unha difícil delimitación na práctica profesional da orientación (Bisquerra, 2008).

Seguindo a secuencia temporal, na década dos cincuenta prodúcese a chamada “revolución da carreira” auténtico punto de inflexión para a orientación profesional ao establecer o carácter evolutivo e procesual do desenvolvemento profesional. A figura máis destacada é Donald E. Super (1980) que integra as achegas da psicoloxía evolutiva e diferencial (madurez vocacional, roles ao longo da vida, etc.) coas da socioloxía (influencias e interacción coa contorna) e coas teorías da personalidade (autoconcepto, toma de decisións, etc.). A orientación pasa a ser

considerada como un proceso continuo e educativo que se dirixe á persoa como un todo global onde se inclúen todos os aspectos da vida e os seus roles en sociedade (Corominas, 2006).

As seguintes décadas estarán marcadas, no plano dos enfoques teóricos, pola expansión do movemento para a carreira e, no plano da organización do traballo, pola implantación do modelo da competencia, impulsado polo sistema técnico do traballo. Tres puntos marcan, segundo Guichard (2002), este modelo de competencia que leva á orientación cara as funcións profesionais: considerar que o traballador posúe un capital de competencia, que é capaz de desenvolver novas competencias como resposta á evolución das situacións de traballo nas que se encontra inmerso (organización autoformativa, formación permanente) e, por último, que estas competencias profesionais están estreitamente vinculadas aos contextos nos que se manifestan. As técnicas do balance de competencias e os procedementos de validación e recoñecemento de competencias non formais son as prácticas de orientación prototipo deste sistema.

Cal é o contexto social e económico no que se formula hoxe a orientación profesional? No marco da narrativa da sociedade post-industrial cómpre debuxar algúns trazos salientables:

- O ocaso da condición salarial, pola que o traballo perde a centralidade na organización da vida humana.
- A segmentación do mercado laboral. Asímeso, en consonancia coas teorías de segmentación do mercado de traballo, que o mercado laboral non é homoxéneo senón dividido en segmentos autónomos e discontinuos: primarios (postos de traballo con bos salarios e condicións de traballo, posibilidades de avance e estabilidade) e secundarios (postos de traballo peor pagados e peores condicións laborais, poucas posibilidades de avance,

inestabilidade e rotación) que acolle a un número de traballadores cada vez máis alto e ao que corresponden os “enclaves de vulnerabilidade” dos que forman parte os grupos discriminados (mulleres, inmigrantes, persoas mozas, etc.)

- A desocupación e a precarización do emprego que nutre a vulnerabilidade social e en última instancia xera desafiliación.
- É preciso lembrar tamén as opinións máis recentes dos estudosos da natureza da modernidade tardía, que interpretan a vida contemporánea segundo categorías como: sociedade líquida (Bauman, 2004), sociedade do risco (Beck, 1996) metáfora da espuma (Sloterdijk, 2005). Estas sociedades supoñen a progresiva conclusión dunha etapa de “incrustación” das persoas en estruturas e institucións sólidas e modelos ideolóxicos fortes. A incerteza pasa a ser o modelo básico de experimentar a vida e a acción. A non certeza, a inseguridade e a desigualdade é vivida de forma individual e de xeito permanente e cotián nas diferentes estruturas onde a persoa participa (familia, traballo, relacións sociais, etc) (Beck, 1996).

Neste escenario, a persoa é considerada individualmente responsable de aquilo que fai de si mesmo:

Se non conseguen traballo é porque non souberon aprender as técnicas para pasar as entrevistas con éxito ou porque lles faltou resolución ou porque son, lisa e llanamente, vagos; se se senten inseguros respecto do horizonte das súas carreiras e os atormenta o seu futuro, é porque non saben gañarse amigos e influencias e fracasaron na arte de seducir e impresionar aos outros. Isto é, en todo caso, o que se lles di [...] e o que chegaron a crer de forma tal que se comportan como se fora de feito así. [...] Os riscos e as contradicións seguen sendo producidos socialmente; só se está

cargando ao individuo coa responsabilidade e a necesidade de afrontalos (Bauman, 2004, pp. 39-40).

Como sinala Beck (1996) os individuos deben producir, representar e combinar por si mesmos as súas propias biografías e deseñar a súa vida como proxecto e preformance onde a previsión de futuro é limitada e disólvese o sentido da carreira profesional e da experiencia acumulada. A construción da identidade, como o único valor heterorreferenciado, pasa a ser a necesidade de construír unha identidade flexible e versátil que faga fronte ás distintas mutacións que a persoa ten que afrontar. Bauman advirte, neste sentido,

nun mundo no que as cousas deliberadamente inestables son a materia prima para a construción de identidades necesariamente inestables, hai que estar en alerta constante; pero sobre todo hai que protexer a propia flexibilidade e a velocidade de readaptación para seguir as cambiantes pautas do mundo de fóra (Bauman, 2004, p. 92).

Outra das causas da “modernidade” e do “progreso económico” son os “parias” que produce. Bauman (2005) vólvese de conceptos tan provocadores como o da produción de seres humanos residuais (“os excedentes”, “os superfluos”) para referirse a aquelas persoas que non encaixan no modelo, excluídas (refuxiados, inmigrantes, persoas mozas sen grandes perspectivas de futuro, etc.) Así, os desempregados son considerados “xente superflua, excluída, fora de xogo”. Fai medio século os desempregados formaban parte dunha reserva de traballo activo que agardaba na retagarda do mundo laboral unha oportunidade. Agora, en cambio, fálase de excedentes o que significa que a xente é superflua, innecesaria, porque cantos menos traballadores haxa, mellor funciona a economía” (Vásquez, 2008). Para eses outros, que transitan da vulnerabilidade á desafiliación as estratexias utilizadas son: a separación

excluíndoos (“estratexia émica”), a asimilación despozándoos da súa “outridade” –identidade- (“estratexia fáxica”) e a invisibilización do outro que desaparece do mapa mental (Bauman, 2005).

Nas sociedades occidentais globais a persoa é agora considerada enteiraamente responsable para o goberno dos seus percursos profesionais e, de forma máis ampla, tamén os de vida. Polo que é pertinente colocar a pregunta de que significa orientarse actualmente nestas sociedades (Guichard, 2012a) e cales son as cuestións que ten que afrontar a orientación. Sen pretender ser exhaustivos, é de interese salientar tres:

1.- Unha nova conceptualización da carreira e a presenza de modelos emerxentes de carreira. A carreira está a sufrir cambios na forma de ser vivida e desenvolvida. Deixa de ser a secuencia, relativamente estable, de roles e posicións profesionais, construída principalmente dentro dos límites das organizacións, para comprender os sentidos que as persoas atribúen ao conxunto das súas experiencias de vida e de traballo cada vez máis transitorias. Os modelos emerxentes de carreira caracterízanse pola demanda dunha conxunción entre xerencia persoal, habilidades de interacción e capacidade para manexar os cambios. Nesta perspectiva, van conformándose, con maior ou menor presenza na literatura científica, denominacións como: carreira proteana, carreira sen fronteiras, carreira portfolio, carreira multidireccional, carreira adaptable, etc. sendo actualmente as dúas primeiras as de maior divulgación.

- Carreira proteana ou carreira de proteo (protean career). Toma o nome do deus grego Proteo, deus do mar, que cambiaba de rostro como resposta adaptativa e estratéxica ás mudanzas do ambiente. Require de versatilidade, continua adaptación e resiliencia, pero tamén dunha áncora: a identidade persoal. A identidade, representada no autoconcepto da persoa, é o compás de orientación mediante o cal o individuo deseña o curso a seguir e a acción a tomar (Bendassolli, 2009).

- Carreira sen fronteiras ou carreira nómade (boundaryless career). Designan itinerarios que implican mobilidades multidireccionais entre ocupacións, empresas, auto-emprego e itinerarios con interrupcións de carreira. As persoas mobilizan as competencias necesarias para lograr os resultados, combinando os roles de xeralistas e de especialistas. A carreira necesita competencias continxentes, adaptables ás situacións. Supón unha aproximación subxectiva. Os actores dan valor e encontran significado á súa carreira interpretándoa e asignándolle un valor persoal (Bender, Dejoux, Wechtler, 2009). Para sustentar unha carreira sen fronteiras a persoa debe cultivar tres competencias conceptuadas como “capital de carreira”: “saber por que” (know-why) coñecer o sentido que a persoa outorga ás súas eleccións e aos investimentos que realiza nas diferentes esferas da vida (relacionados coas expectativas da súa existencia, valores, necesidades, intereses); “saber facer” (know-how) referido ao saber dos coñecementos, de como realizar; “saber con quen” (know-whom) relativo ás redes de relacións sociais coas que a persoa pode contar (Bendassolli, 2009).

2.- Mudanza dos proxectos de futuro cara unha actitude estratéxica. Este cambio supón diferenzas no enfoque de partida. Así, ao realizar o proxecto a persoa parte da definición dun ideal (máis ou menos distante) que desexa acadar e define para iso os medios, os recursos, etc. Na actitude estratéxica (planned happenstance) o punto de partida é o contexto presente. Neste caso, os obxectivos constrúense a partir das posibilidades que xorden e os recursos aparecen simultáneos a esas posibilidades. A actitude estratéxica require que a persoa sexa capaz de transformar os eventos fortuítos en oportunidades o que supón relatividade, flexibilidade e adaptación, pero tamén debe ir acompañada da competencia da persoa para ser capaz de inscribir eses eventos en perspectivas persoais (ter sentido de si mesmo)

para recoñecer no contexto aquilo que é importante e para dar sentido ás diversas experiencias relacionándoas con perspectivas de futuro que as unifiquen (Guichard, 2012a).

3.- Multiplicidade de transicións. Ao non existir un patrón lineal para o desenvolvemento da carreira, as persoas vense enfrontadas a adaptarse periodicamente a transicións (que poden revestir o carácter de transicións psicosociais) e construír novos sentidos para as súas experiencias profesionais.

Esta situación é especialmente patente nos traballadores periféricos e aqueles que son marxinalizados obrigados a vivir transicións profesionais que non corresponden co desenvolvemento dunha carreira, xa que non permiten acceder a funcións profesionais de maior cualificación que impliquen máis responsabilidades e requiran máis competencias (transitan dun emprego precario a outro, dun cursiño a outro, períodos de desemprego). A súa vida profesional non forma unha carreira, senón un caos vocacional (Guichard, 2002).

Os traballadores periféricos -con inseguridade profesional e emprego precario- deben aprender a facer múltiples transicións ás que son confrontados no curso do seu itinerario profesional, o cal está constituído por secuencias de mini-ciclos onde cada un comprende actividades de exploración e desenvolvemento que a persoa realiza podendo ou non tirar partido de algunhas das súas experiencias de traballo anteriores. Consecuentemente, as decisións de orientación dos traballadores periféricos están centradas no curto prazo e determinadas pola súa empregabilidade. Por outra parte, os traballadores marxinais tenden a reencontrar tantos obstáculos e restricións en materia de actividade profesional que non teñen frecuentemente outras solucións que focalizarse sobre o emprego día a día (Savickas, et al., 2010).

Que respostas ten actualmente a orientación profesional dende os modelos teóricos e de intervención? Hai certo acordo en sinalar as

limitacións das teorías clásicas do desenvolvemento da carreira en tanto que concepción dun patrón ríxido de entender os itinerarios como unha sucesión invariable de etapas e a utilización de conceptos que presupoñen unha estabilidade dos contextos e das condutas vocacionais. (Guichard et Huteau, 2005). Co obxecto de reformular e adaptar estas teorías á organización social do traballo de principios do S.XXI e aos cambios producidos nas sociedades occidentais mundializadas, estase a formular o enfoque de “construción da vida” (Life designing) (Savickas et al., 2010), que toma como referencia a teoría da “construción de si mesmo” de Guichard e a teoría “construción da carreira” de Savickas. Este modelo, como sinalan os seus autores, abarca toda a vida, é holístico, ten en conta o contexto e é preventivo. Busca dar resposta a dous interrogantes fundamentais:

- Como as persoas poden construír mellor a súa vida na sociedade na que viven? O que subliña a necesidade de ter en conta as actividades nos diferentes roles da vida, máis que limitarse só ao campo laboral.
- Como as persoas constrúen as súas vidas a través do traballo? Entendendo o traballo como o contexto privilexiado de acción e de formación da identidade, que resulta da axencia persoal de múltiples experiencias específicas. “Ao comprometerse nas actividades correspondentes a diferentes roles, os individuos identifican aqueles que están en resonancia co que lles é central para eles. É mediante as súas actividades, en relación con seus discursos sobre as súas experiencias, que as persoas se constrúen” (Savickas, et al., 2010: 14). Entre os factores que influencian a construción de si mesmos está a dimensión ética, referida a que o desexo de ser non é soamente o desexo de ser individual, senón o “eu” cos demais, no sentido do benestar social.

En síntese, este modelo propón dende a énfase na axencia persoal da carreira, e no marco dun modelo de asesoramento, que os individuos deben: construír un capital de competencias (de carreira ou de identidades), saber investilo en contextos que ofrezan oportunidades a quen saiba descubrilas e, sobre todo, definir as referencias fundamentais que lles permitan orientar a súa vida. A formación dese capital de competencias para orientarse depende das experiencias que cada persoa pode realizar e que varían principalmente en función das interaccións entre certas características propias da sociedade onde a persoa reside, o xénero, a posición social, etc. (Guichard, 2012b)

A contemporaneidade lánzalle numerosos retos á orientación e esta ten que responder repensando modelos e métodos que faciliten ás persoas o paso dunha sociedade que se esgota cara unha sociedade que aínda está agromando. Esta transición, ás veces pendular, que está a vivir a propia orientación profesional implica aos enfoques científicos, pero tamén ás finalidades éticas, sociais e políticas que se lle asignan, máis ou menos explicitamente, e que oscilan entre a lóxica da adaptación e da emancipación.

Orientar hoxe significa, como dende F. Parsons, situar no centro do modelo o desenvolvemento da persoa e a súa capacidade para afrontar as transicións. Iso significa, no contexto actual de individualismo, complexidade e incerteza, a necesidade de lembrar, entre outros, tres elementos fundantes da orientación:

- A orientación ten que ser orientación persoal: axudar á persoa a ser e non só axudar ao que pode facer (Corominas, 2006).
- Axudar ás persoas a realizarse axudando a outras a facelo; (re)construírse como persoa en tanto que produto da relación dialóxica cos outros.

- Afianzar o principio de intervención social na práctica da orientación, xa que orientar para o fortalecemento persoal non pode ser dissociado do compromiso cos procesos de transformación social e porque a orientación non pode renunciar a ir “río arriba”. En palabras de R. Castel (1992), o tratamento social da exclusión non pode ser unicamente o tratamento dos excluídos. A exclusión é o que se encontra ao final dunha cadea, o que nos encontramos –e nos encontraremos cada vez máis- na exacta medida na que se renuncie a actuar río arriba, nas súas fontes de vulnerabilidade.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiçadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Beck, U. (1996). Teoría de la sociedad del riesgo. En J. Beriain (Comp.). *Las consecuencias perversas de la modernidad* (201-222). Barcelona: Antrophos.
- Bendassolli, P.F. (2009). Recomposição da relação sujeito–trabalho nos modelos emergentes de carreira. *Revista de Administração de Empresas – RAE*, 49(4), 387-400.
- Bender, A.F.; Dejoux, C. e Wechtler, H. (2009). Carrières nomades et compétences émotionnelles. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 73, 19-36.
- Bisquerra, R. (2008). Coaching: un reto para los orientadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(2), 163-170.
- Castel, R. (1992). De l'exclusion comme état à la vulnérabilité comme processus. En J. Affichard et J-B. de Foucauld. *Justice sociale et inégalités* (135-148). Paris: Esprit.
- Corominas, E. (2006). Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy. *Estudios sobre Educación*, 11, 91-110.

- Guichard, J. (2002). Problemáticas y finalidades de la orientación profesional. *Revista Europea de Formación Profesional*, 26 (2), 5-20.
- Guichard, J. (2012a). Quais os desafios para o aconselhamento em orientação no início do século 21? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 139-152.
- Guichard, J. (2012b). La escuela y la formación de las competencias necesarias para orientarse profesionalmente y en la vida. *Revista de Investigaciones en psicología*, 17 (1), 25-44.
- Guichard, J. et Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris: Dunod.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (1998). *Orientación profesional*. Barcelona: Ariel.
- Rogers, C.R.; Tubert, S. e Carmichael, L. (1981). *Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teoría*. Barcelona: Paidós.
- Savickas, M.L.; Nota, L.; Rossier, J.; Dauwalder, J. P.; Duarte, M.E.; Guichard, J.; Soresi, S.; Van Esbroeck, R.; Van Vianen, A. e Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) un paradigme pour l'orientation au 21 siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39.
- Sloterdijk, P. (2005). *Esferas III: Espumas. Esferología plural*. Barcelona: Editorial Siruela.
- Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 282-298.
- Vásquez, A. (2008). Zygmunt Bauman: modernidad líquida y fragilidad humana. Nómadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 19 (3), 309-316.

ORIENTAR NAS SOCIEDADES LÍQUIDAS E DA INCERTEZA: UM DESAFIO PARA A INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EM ORIENTAÇÃO VOCACIONAL

Carlos Gonçalves e Joaquim Luís Coimbra

Universidade de Porto

As grandes transformações verificadas no mundo do trabalho nas sociedades ocidentais globalizadas da contemporaneidade, resultantes de fenómenos complexos macrossociais, entre outros, o reconhecimento da escassez e da precaridade do trabalho, o desemprego estrutural - mesmo em profissões de qualificação superior - a competitividade agressiva entre as várias economias ditas emergentes, a flexibilização, a não correspondência entre formação e trabalho, a necessidade da opção por formações mais abrangentes, a tomada de consciência de que a incerteza é, provavelmente, a única certeza razoável quanto à evolução futura do mundo do trabalho... colocam novos desafios à investigação e à intervenção na área da formação e da orientação vocacional. Face a este cenário movediço e líquido desta cultura, urge repensar formas alternativas de compreensão da realidade histórico e social em que o sujeito psicológico se contextualiza e tenta viabilizar-se, encontrando o seu espaço de realização pessoal num mundo turbulento, inseguro e líquido. Este trabalho, assumindo uma postura investigativa, sustentada e crítica, pretende ser um contributo para a compreensão da realidade histórica e social complexa. Ou seja, partindo de um conjunto de analisadores conceptuais ou eixos heurísticos pretende apreender a complexa realidade atual, retirando algumas implicações para a intervenção no domínio da orientação vocacional.

Este trabalho visa apenas ser uma reflexão e partilha de preocupações e questionamentos, acerca dos cenários complexos do mundo do trabalho nas sociedades ocidentais da contemporaneidade e dos

supostos dispositivos prévios e imprescindíveis que deveriam estar disponíveis para viabilizarem a actividade central da vida das pessoas, instituições e comunidades, como a formação para o trabalho, a orientação vocacional e a aprendizagem ao longo da vida.

Começa-se por formular algumas questões iniciais, para ousar apresentar alguns contributos de resposta, ou produzir novas questões, ao longo desta partilha entre iguais. Será que a formação, que seria suposto preparar para um trabalho específico, garante a entrada nessa oportunidade? Haverá trabalho, direito ao trabalho, para todos aqueles que se prepararam para o mesmo? A assunção de uma responsabilidade social pelo direito ao trabalho não será uma miragem nas sociedades cada mais individualistas, competitivas, onde o cuidado pelo outro e o sentido de comunidade se vai esbatendo e desmoronando delegando para o sujeito individual toda a responsabilidade em nome do empreendedorismo, num processo de culpabilização da vítima? A formação ainda é garantia de um recurso efetivo para a entrada no mundo do trabalho? Que contributos poderão prestar os vários dispositivos e instituições de formação, como as escolas profissionais, cursos de formação profissional, universidades e institutos politécnicos para a inclusão das atuais e futuras gerações de formandos no mundo do trabalho? Que concetualizações e práticas serão mais adequadas para a orientação profissional nas sociedades líquidas, onde não existem ancoragens sólidas e a incerteza é a única realidade? Que futuro para os nossos jovens cada vez mais qualificados? Reduz-se à procura de novos mercados de trabalho, emigração para os países ditos emergentes, numa lógica de exploração, para garantirem uma sobrevivência sem dignidade? Parece que nunca foi tão atual a afirmação da Anne Arendt (2001) “Não há trabalho nas sociedades do trabalho”, quando se referi às sociedades europeias.

1. As sociedades líquidas da incerteza

As sociedades produtoras do século passado da ética do trabalho, que ainda garantiam trabalho para todos, mito do pleno emprego, –forma de dignificação ou sobrevivência do ser humano–, entraram definitivamente em colapso, dando lugar às sociedades consumidoras, à estética do consumo, em que os projectos de vida se constroem em torno das opções de consumo e não de trabalho. Nestas sociedades, nem há trabalho para todos nem o estado social, –em rutura económica e crescente endividamento– poderá manter os níveis de consumo dos cidadãos sem trabalho, remetendo-os para novas formas de exclusão e pobreza (Bauman, 2005).

As grandes transformações verificadas no mundo do trabalho nas sociedades ocidentais do trabalho, resultantes de fenómenos complexos e macrossociais, produzidos intencionalmente pelos grandes grupos económicos que instalaram as grandes empresas e indústrias de produção para novos contextos geográficos –designados pelas economias emergentes- à custa da exploração contextos de mão de obra barata, terciarizando a economia dos países ocidentais gerando situações sociais dramáticas. Enumeram-se, entre outras, as seguintes: o desemprego estrutural, a constatação da escassez e da precaridade do emprego mesmo em profissões de qualificação superior, a flexibilização, a não correspondência entre formação e trabalho, a necessidade de maior importância à preparação para o desempenho de outros papéis sociais (familiares, cívicos, lazer/ócio, de consumidor...), que não apenas o de profissional e o de trabalhador e, especialmente, a tomada de consciência de que a incerteza é, provavelmente, a única certeza razoável quanto à evolução futura do mundo do trabalho.

Face a este cenário, torna-se ainda mais premente e adequado repensar-se modelos alternativos e mais complexos de compreensão da realidade da orientação ao longo da vida, de questionar a formação a

investir na atual situação do mundo do trabalho, em que o sujeito psicossocial – cidadão comum - tente viabilizar-se, encontrando o seu espaço de realização pessoal neste mundo turbulento, inseguro e líquido (Gonçalves, 2008).

2. Que conceptualizações para compreender este mundo líquido?

Face a este novo cenário da contemporaneidade, urge uma leitura complexa e integradora das realidades sociais e humanas. Por isso, uma postura polarizada e antagónica da realidade não parece ser a mais adequada, distanciada e séria, porque a realidade social e humana não é tão objectiva para a captarmos com instrumentos conceptuais racionalistas precisos, nem tão subjectivista que nos impeça de a captarmos nas suas regularidades e singularidades. Por isso, não se pretende, neste ensaio reflexivo, entrar nas polémicas discussões epistemológicas, pouco clarificadoras, de “capelas” teóricas, cuja oposição/polarização alguns gostam de denominar de racionalidades modernas e pós-modernas. Uma postura investigativa implica assumir uma leitura integradora da complexa e turbulenta realidade psicossocial, identificando e assumindo os contributos positivos dos vários contributos teóricos, mas sendo suficientemente crítico para se demarcar das suas fragilidades conceptuais e metodológicas, certos de que as múltiplas visões não se diferenciam por critérios de verdade ou de validade intrínseca, mas apenas podem ser encaradas como instrumentos que poderão contribuir modestamente para a compreensão da realidade histórica e social complexa. Ou seja, constituírem-se como analisadores epistemológicos que permitam aproximações de compreensão do mundo com critérios de viabilidade e funcionalidade. É esta viabilidade e funcionalidade, proporcionada por alguns instrumentos teóricos, como grelhas de leitura do mundo em mudança, com implicações óbvias nos sistemas pessoais e sociais, que permite considerar que determinadas visões conceptuais e metodológicas poderão ser mais úteis do que outras para compreender um determinado problema em análise (Gonçalves, 2008).

O reconhecimento da ineficácia e colapso dos modelos clássicos de conceptualização e intervenção intra-individuais, intrapsíquicos da teoria traço-fator pelo recurso à psicometria, para resolver os problemas da construção de projetos escolares e profissionais, criando a ilusão positivista de naturalizar, reificar e essencializar da realidade psicológica paradoxalmente subjetivante, foi uma mais-valia para a Psicologia Vocacional, apresentando como contraponto uma compreensão histórica e social do sujeito do século XXI, a partir de esquemas epistemológicos do macrossistema societal; isto é, compreender o sujeito psicológico na forma como se constrói, a partir das suas vivências contextualizadas num mundo complexo, incerto, líquido e globalizado.

Estes instrumentos teóricos de análise permitem múltiplas possibilidades de conceptualização do sujeito ser histórico e social em construção/reconstrução, para além da tendência histórica de naturalizar e reificar o sujeito psicológico através das abordagens intrapessoais, fazendo-nos perceber que é na circunscrição de uma rede complexa de inter-relações nos vários contextos de vida e nos macrossistemas sociais, que se proporcionam as condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial de que todos os seres humanos são portadores, estando intimamente inter-dependentes, não só dos recursos pessoais, mas da qualidade psicossocial dos contextos. Ou seja, cada sujeito vai-se auto-organizando nas várias dimensões da sua existência, ao longo do seu desenvolvimento, como o resultado das relações significativas que foi estabelecendo com o mundo que o rodeia, nomeadamente com a família, a escola, as redes sociais naturais ou as mediadas pelas novas tecnologias e pelo contexto social e global de que participa. É da qualidade destas relações e das oportunidades que os contextos “naturais” de vida lhe proporcionam ou lhe inviabilizam que dependerá a forma de cada sujeito se situar face aos desafios e constrangimentos do presente e do futuro. Não é indiferente e insignificante nascer num contexto familiar onde existe estabilidade emocional que

garante segurança/confiança ou provir de uma família desestruturada e disfuncional; não é irrelevante viver em ghettos de exclusão social, ou viver em zonas privilegiadas onde se pode aceder às oportunidades de maior viabilização do sucesso; não é neutro pertencer a uma família com um nível sócio cultural e económico médio alto ou baixo; não é equivalente viver no interior ou viver no litoral do nosso País, onde se registam assimetrias nas oportunidades de formação e acesso à cultura, entre outras (Gonçalves, 1997).

Face à polarização entre as abordagens clássicas da Psicologia, que circunscreviam o desenvolvimento do projecto humano ao domínio do intrapessoal, e ao reducionismo das perspectivas sociológicas que absolutizavam o peso dos constrangimentos das estruturas sociais (o extrapessoal) sobre o desenvolvimento humano — sendo este uma mera reprodução das mesmas (caindo num determinismo sociológico) —, as perspectivas sistémica, bioecológica, contextual, construtivista/construcionista articulam estes pontos de vista opostos e por vezes contraditórios e sempre conflituais pela criação de uma dimensão interpessoal que possibilita a relação do sujeito com o mundo onde interage: como a família, a escola, a comunidade de pertença, e as políticas sociais e económicas locais, nacionais, europeias e globais (Campos, 1992).

Recentemente, uma equipa de investigadores internacionais de renome, liderado por Marck Savickas e Jean Guichard, que se dedicam às questões relacionadas com o desenvolvimento vocacional, ousaram apresentar uma alternativa conceptual e metodológica da orientação vocacional para os novos desafios da contemporaneidade, designado por a perspetiva do “Life designing”. Desde a nossa modesta apreciação crítica a esta proposta, parece-nos que os analisadores históricos e sociais subjacentes à proposta do grupo de trabalho Life Designing partem de uma concepção da mudança humana e de estratégias para a promoção do desenvolvimento vocacional, demasiado comprometida com uma leitura

centrada no sistema pessoal e no discurso dos construtores de opinião, como o discurso político dominante, ao sublinharem como analisadores estruturantes da contemporaneidade, a sociedade do conhecimento e da informação e da revolução tecnológica, não ousando questionar estas lógicas do poder que poderão hipotecar a construção de um sujeito autónomo, participante, responsável e empoderado, para lidar com os constrangimentos actuais produzidos pelos decisores dos grandes grupos económicos que constroem artificialmente o caos para acentuarem as diferenças entre grupos minoritários dos poderosos e a maioria dos desempoderados que tentam sobreviver no limiar da exclusão.

Neste contexto questionamo-nos sobre qual deveria ser o papel a assumir por parte da investigação e da universidade face às lógicas predominantes da produção a qualquer preço?

(a) Aceitarão acriticamente acomodar-se, -movidas por interesses economicistas na ilusão de captar financiamentos insignificantes para a investigação- a meras instituições de indústrias de programas contribuindo para proletarianização do Ser (sujeito psicológico) transformando-o em objeto de consumo, legitimando uma cultura desindividuoante, produtora de produtos tóxicos e descartáveis, subordinando-se aos desejos insaciáveis do hiper-consumo de uma ordem economicista e tecnicizante (Stiegler, 2004)?

(b) Legitimarão a sacralização e absolutização, como único método de produção científica, a “ferramentalização e tecnicização das práticas científicas”, através do controlo/censura da indústria das grandes editoras que definem os critérios da qualidade da produção científica, não priorizando o saber mas do poder das mesmas: indexação ISI, FI, apoiadas pelas organizações do poder: a APA, a FCT...

(c) Ou a Universidade terá ainda espaço para assumir a sua missão original: de ser ontologicamente a Universitas que promove como prioridade

o desejo da sabedoria, através do saber questionar e teorizar com sabedoria o incalculável, o simbólico; ou seja, os 3 transcendentais do ser ontológico: amor/bondade, o belo e a verdade?

Neste sentido, propomo-nos analisar sumariamente, assumindo uma leitura crítica, global e macrossocial, alguns dos múltiplos desafios com que se confronta a investigação e a intervenção psicológica, especificamente na área da orientação vocacional, e arriscar apresentar ensaios de respostas aos problemas atuais que permitam ainda viabilizar a construção de projectos de vida pessoais e vocacionais. Enunciam-se sumariamente os eixos heurísticos e estruturantes que vêm norteando as práticas de investigação da equipa do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e que, desde o nosso ponto de vista, poderão constituir-se em contributos de configuração das sociedades da contemporaneidade (Coimbra & Menezes, 2009).

3. Proposta de alguns analisadores da realidade atual

(a) A individualização como forma hegemónica de socialização:

A passagem das sociedades medievais coletivistas com um forte sentido de comunidade pela dominância de determinadas cosmovisões teocêntricas, alicerçadas na aliança entre o poder temporal e espiritual, levou, com o emergir da modernidade, nomeadamente com o iluminismo, a uma rutura progressiva com a mundividência judaico-cristã, pela afirmação de uma crescente individualização (Bauman, 2001). O que se conquistou em termos de individualidade foi-se, progressivamente, perdendo no sentido de pertença e de corresponsabilização do cuidado pelos outros e de comunidade. Este individualismo acentuou-se ainda mais com a queda das grandes narrativas colectivas, quer religiosas quer políticas como, o questionamento da tradição judaico cristã dominante e queda da utopia dos socialismos colectivistas, como forma de resolução das diferenças e da justa distribuição dos bens da terra (Gonçalves & Coimbra, 2000).

Os novos neo-liberalismo capitalistas dos grandes grupos económicos que foram emergindo nos finais dos anos 90, acentuando-se neste sec XXI, após o colapso da sociedade da ilusão do pleno emprego, a sociedade produtora -em que a ética do trabalho se impunha como forma de ascensão social, mobilidade e integração social- dá lugar à estética da sociedade do hiperconsumo (Baumann, 2005). Esta sociedade de consumidores incentiva os indivíduos ao consumo, seduzindo-os com novos e atractivos produtos, potenciada pelo “todo-poderoso” aparelho de manipulação do desejo humano que a publicidade e o marketing corporizam, contribuindo para a perda de sentido da experiência humana e do existir com os outros (Stiegler, 2004). Esta individualização hegemónica das sociedades contemporâneas, desligados uns dos outros, inviabiliza a construção de narrativas com significado estruturante.

Os subprodutos que emergem do novo capitalismo das economias neoliberais têm dificuldades em oferecer uma narrativa coerente de vida pessoal/social e de garantir uma sólida linha de rumo, porque os acontecimentos sucedem-se num ritmo acelerado sem proporcionar momentos para a integração dos mesmos e poder emergir uma história com significados. Salman Rushdie (1991) afirma que o self actual é “um edifício fragmentado, ambíguo e inseguro construído a partir de retalhos, dogmas, injúrias infantis, artigos sensacionalistas de opinião, comentários casuais, pequenas vitórias, gente que odiamos e amamos” (p. 12). Para o autor, a narrativa pessoal e social constrói-se a partir de uma fragmentação acumulada de experiências efémeras feitas de sucessivos agoras e de recomeços contínuos. Na perspectiva de Antony Giddens (1997), “O self nas sociedades contemporâneas é débil, quebradiço, fracturado, fragmentado... tal como o mundo social se torna disperso, também o self deixa efectivamente de existir com um sentido de coerência; o sujeito singular é um sujeito descentrado que encontra a sua identidade nos fragmentos da linguagem e dos discursos” (p. 156).

O novo espaço de construção de projectos pessoais e sociais situar-se-á algures entre a liberdade e o risco, a imprevisibilidade e o caos, o progresso económico sem limites e o seu próprio colapso, o relativismo em que se fragua e a dificuldade em se encontrar referências criteriosas para analisar a realidade. O homem comum, produto desta cultura “reciclável”, flexível, polivalente e consumista, é o homem irónico de R. Rorty (1996): “que nunca é capaz de assumir-se a sério, porque é sempre consciente de que os contornos em que se experiencia estão sujeitos à mudança, é sempre consciente da contingência e da fragilidade do seu vocabulário final, e, portanto, de si mesmo” (Sennet, 1998, p. 122).

Como construir trajetórias vocacionais face a esta fragmentação de histórias do self cada vez mais votado à sua própria sorte e sem os apoios da comunidade?

(b) A desconfiança como característica central das culturas da globalização

Na perspectiva do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1980) a confiança é uma base imprescindível para que o desenvolvimento ocorra. A construção de um sentimento de confiança básica em oposição á desconfiança, que provém da qualidade dos vínculos emocionais e afectivos que construímos com os outros e com os significativos, são o ingrediente fundamental para a organização de um self seguro que permite ao sujeito explorar o mundo com confiança e relacionar-se confiadamente e comprometidamente com os outros, investindo em projectos pessoais e solidários. As experiências de desconfiança, pelo contrário, tornam os sujeitos egocentros, instrumentais e desinvestidos no sentido da cooperação comunitária.

A crise estrutural das sociedades ocidentais do neo-liberalismo economicista tem como principal fator explicativo, segundo os principais analisadores económicos e sociais, a crise de confiança ou a desconfiança dos cidadãos, suscitada, intencionalmente, pelos grandes grupos

económicos, denominadas pelas designadas “agências de rating”. Face a este cenário de desconfiança, construir trajetórias de vida torna-se uma tarefa quase impossível e arriscada, porque as relações com o mundo da formação e do trabalho assentam na desvinculação e superficialidade, na ausência de laços emocionais de lealdade, confiança e cooperação, circunscrevendo-se, na melhor das hipóteses, a um mero contrato, sem rosto humano, onde se define o que cada um tem que fazer (Sennet, 1998). Estes contratos tendem a ser definidos por vínculos cada vez mais precários, em nome da flexibilização, da inovação, da competição, dos objectivos definidos, tornando-se mesmo episódicos e temporários, mera prestação de serviços, gerando uma forte instabilidade pessoal e social. Como consequência, os vínculos com os outros, com as coisas, com os lugares, com as instituições e organizações, com os valores e com os saberes são cada vez mais precários, menos investidos, mais individualizados, menos confiantes e até mesmo descomprometidos. São as sociedades individualizadas, da desconfiança, da incerteza, do risco, do deficit do simbólico, do deserto das ideias, do belo, da bondade....

(c) A racionalização e tecnologia da vida humana

Nesta cultura onde os afectos, o sentido de solidariedade e da ética se vão esbatendo, são as dimensões mais instrumentais da racionalidade e da tecnologia que se vão afirmando nos discursos dos construtores de opinião e dos líderes políticos, como forma descomprometida de ultrapassar os deficits do sentido de cidadania e de estarem comprometidos na defesa da causa pública e dos direitos fundamentais de todos os cidadãos. Assim, pelo recurso aos discursos, ditos científicos, alicerçam as suas argumentações em racionalidades instrumentais e tecnológicas para ocultar frequentemente a sua ausência de sentido ético. Planeiam reformas burocráticas com guiões construídos aprioristicamente sem terem em conta os sujeitos e exclusivamente em função dos resultados. Os discursos das sociedades do conhecimento e da tecnologia da informação da cimeira de

Lisboa reduziram-se, quase que exclusivamente, a resultados estatísticos e burocráticos – construídos, frequentemente, de forma artificial para ocultar a realidade -, dos tecnocratas da econometria não priorizando os objetivos da promoção de uma maior qualidade de vida psicossocial dos cidadãos. A racionalidade e a tecnologia quando não estão ao serviço de uma vida pessoal e social mais solidária e justa poderão ser instrumentos de manipulação demagógica e de liquidação do projecto humano.

Relativamente ao papel da racionalidade na construção de trajectos vocacionais, deveremos continuar a afirmar que as questões relacionadas com a orientação não são prioritariamente e exclusivamente de informação e racionalização, mas é sobretudo um problema de afectos e emoções. Assim, as intervenções que circunscrevam a orientação a uma questão de informação, como se a escolha se reduzisse a uma questão de conhecimento e racionalidade, “agem como ingénuos iluministas, ou então, maquiavélicos manipuladores, esquecendo, ou fingindo esquecer que tomar decisões nos vários domínios da vida não é prioritariamente uma questão de conhecimento mas de investimentos”, mediados por relações de significado construídas nas interações com o mundo e as pessoas significativas (Campos, 1989).

(d) Agravamento das percepções de incerteza e insegurança:

Uma das marcas distintivas das sociedades contemporâneas é experimentar-se um clima de forte instabilidade e incertezas, de tensão entre o presente e o futuro, de laços persistentes de dependência e de anseios insistentes de independência. Esta incerteza e imprevisibilidade marcam, incontornavelmente, os percursos de formação e de trabalho das gerações mais novas e mesmo dos adultos ativos (Bauman, 2006; Marris, 1996). Os percursos formativos e profissionais alicerçados nas metáforas como o “voo de borboleta” (Azevedo, 1999) ou o “iô-iô” (Pais, 2003) dominam nos nossos dias, uma vez que todas as antigas certezas ligadas à

formação, educação e ao trabalho estão em questionamento (Gonçalves & Coimbra, 2000).

No seio de uma sociedade como a actual, faz sentido pensar nas questões levantadas por Sennett (1998) quando se pergunta, “Como é que podem prosseguir-se valores de longo prazo numa sociedade de curto-prazo? Como é que podem ser sustentadas relações sociais duradouras em contextos de efemeridade? Como é que um ser humano consegue desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios fragmentados?” (p.41). A modernidade altera radicalmente a natureza da vida social quotidiana e afecta os aspectos mais pessoais da nossa existência, na medida em que esta assenta no risco, na insegurança, na flexibilidade, no efémero... (Giddens, 1997).

Ulrich Beck (1992) refere que “na modernidade avançada a produção social de riqueza é sistematicamente acompanhada pela produção social de riscos”. Por consequência, estes riscos, que embebem a nossa sociedade, originam diversas sequelas àqueles que nela vivem, quer a nível psicológico, quer a nível emocional. Perante o risco, as pessoas concentram-se emocionalmente na perda. A Matemática do risco não dá garantias, e a psicologia da assunção de riscos centra-se muito razoavelmente no que se pode perder (Sennett, 1998). Ao mesmo tempo cresce o clima de incerteza e insegurança, que gera medos, pelas práticas de desvinculação e pelos vínculos frágeis e sem consequências, pela afirmação do multiculturalismo, pela perda de importantes referências culturais, pela perda da centralidade de importantes narrativas sociopolíticas, pelo crescimento da individuação e do consumo (Azevedo & Fonseca, 2006).

Face a esta insegurança e (in)certeza do mundo de trabalho, à certeza do desemprego estrutural e à precariedade do trabalho os jovens e adultos sentem-se, cada vez mais, amedrontados para arriscar e configurar

trajectórias de vida, adiando assumir projectos, como a entrada no mundo de trabalho ou assumpção de compromissos familiares (conjugalidade e parentalidade), adiando o seu processo de autonomização em relação à família de origem, desinvestindo na formação superior e perspetivando as suas vidas como emigrantes com características diferentes dos anos 50 e 60: emigração de quadros qualificados. Cerca de 70% dos estudantes do ES em Portugal não deslumbra outra oportunidade quando concluírem os seus cursos a não ser a residual: emigrar à procura de uma oportunidade de trabalho que lhes é negada no país de origem.

(e) O deficit de sentido de comunidade

A individualização hegemónica da cultura das sociedades ocidentais contemporâneas levou à ruptura do sentido de comunidade de pertença. O individualismo atroz gerou fracturas óbvias com o sentimento de rede em virtude da desconfiança base nas relações (Coimbra & Menezes, 2009).

O sentido de comunidade consiste na percepção de semelhança com outros, uma interdependência consciente com outros, uma vontade de manter essa interdependência dando ou fazendo o que se espera deles, o sentimento de que se é parte de uma estrutura maior e estável à qual se pertence com um forte sentido de afiliação. Ou seja, é o sentido de pertença que os membros partilham entre si, e de que as suas necessidades serão satisfeitas através do compromisso de continuarem juntos. Por isso, a literatura identifica quatro dimensões psicológicas do sentido de comunidade como, a Filiação, a Influência, a Integração e Satisfação de Necessidades e os Compromissos e Laços emocionais partilhados (Montero, 2004). O sentido de comunidade constitui-se como um tipo ideal de relação, tendo por base três alicerces: um elevado grau de interdependência e cooperação entre todos os seus membros; uma sólida homogeneidade e uniformidade nos valores e normas, que a comunidade representa; finalmente, a comunidade revela a presença de um forte sentido de pertença e colectividade. O sentido de comunidade constitui assim, um

processo promotor da participação política, traduzida pela intenção de modificar as relações de poder. (Colombo, Mosso & Picolli, 2001).

Face à fractura destes vínculos comunitários pelo individualismo crescente, os sujeitos ficam reduzidos a si próprios e ninguém se sente co-responsável com a qualidade de vida dos outros. É neste caos de individualidades insolidárias (individualismo), numa ausência de sentido de cidadania e participação comunitária, que os grupos dominadores, que detêm o poder, se vão afirmando egocentricamente, aproveitando desagregação do cidadão comum (Maritza, 2004).

(f) A rutura com a tradição

Esta sociedade da vivência intensa e apaixonada do presente não se referencia com o legado histórico das suas origens, branqueando a memória histórica de cultura, o património imaterial dos valores e tradições que são os alicerces fundantes da experiência fruidora do presente. Vive-se o designado “carpe die” sem se referenciais de compromissos com o passado num processo de “getting out “ quase alienante e despersonalizante....

(g) a progressiva assimilação do incalculável pelo calculável e o resultante empobrecimento simbólico

No seguimento do analisador anterior, rutura com o património cultural imaterial, como o legado mais precioso dos nossos antepassados, emerge outro que é o empobrecimento simbólico e cultural das sociedades ocidentais pela discrepância e desequilíbrio entre o incalculável e o calculável, entre o imaterial e o material. As sociedades da eficácia e da tecnocracia organizam-se em torno do que é quantificável. A monetocracia (os euros) hiper-consumista absolutiza e diviniza o que é útil/calculável e demoniza tudo o que incalculável, porque inútil. A dominância imparável da atividade útil, a produção industrial sem limites (o ativismo esquizofrenizante) parece evoluir para o culto dos novos deuses: a

divinização do império prático, do concreto e do calculável. Esta imposição da eficácia, incide sobre os indivíduos, instituições públicas e privadas, sem escaparem as universidades. A proliferação de avaliações de desempenho, auditorias, creditações e certificações são expressão do poder do calculável, daí o deficit e empobrecimento do simbólico, a miséria do simbólico: bem-vindos ao deserto do real (Arendt, 2005; Beck, 1992; Stiegler; 2004; Zizek, 2002).

Neste império da utilidade e da eficácia que marca este início do século XXI onde se fazem espetáculos falhados dos números, sondagens, barómetros, rankings, e recomendações econométricas, não parece existir espaço para o incalculável, o simbólico, o imaterial, porque considerado inútil!

4. Que implicações para a Orientação?

Após este posicionado crítico, onde se esboçaram alguns modestos contributos para potenciar a reflexão sobre a uma nova forma alternativa de reconcetualização da orientação vocacional para o século XXI, propomos apresentar, ainda que brevemente, as suas implicações para as práticas de orientação, perante estas coordenadas contextuais e históricas.

A hegemonia da ideologia neo-liberal das sociedades ocidentais delega, cada vez mais, para os cidadãos toda a responsabilidade da viabilização das suas trajectórias de vida, pessoais, profissionais, familiar, cidadão. Isto é, os estados, numa de total desresponsabilização em garantir direitos sociais, como o direito ao trabalho, ao emprego, consideram esses assuntos do domínio da esfera do individual. Assim, a perspectiva individualista substitui a colectivista em que cada comunidade assumia a responsabilidade pelos seus cidadãos. Neste novo cenário, o conceito de empregabilidade, que substituiu o direito ao trabalho, remete para a responsabilização pessoal, devendo cada um garantir a sua empregabilidade, numa tentativa de responsabilização e culpabilização da vítima (Melo, 2010). Assim, na actualidade, cada cidadão, ao longo da sua

vida, deverá garantir condições pessoais para viabilizar-se e assegurar a sua empregabilidade num contexto de profundas mutações em que o emprego deixou de o ser para a toda a vida e que a incerteza face ao mesmo é a única certeza previsível; ou seja, um itinerário de vida profissional marcada por descontinuidades, em que os ciclos de actividade remunerada, de emprego precário, de trabalho de voluntariado não remunerado, actividades de lazer pela ausência de emprego se sucederão e em que cada pessoa terá de se capacitar para assumir várias ocupações ao longo da sua trajectória de vida (Sennet, 1998). Face a esta conjuntura histórica novos reptos se colocam à intervenção em orientação vocacional que apenas se enunciam:

(a) A orientação não se pode confinar a determinados momentos normativos do desenvolvimento, como, por exemplo, quando o sistema formal de Educação/Formação impõe momentos de tomada de decisão. A orientação/ou reorientação terá que se realizar ao longo da vida com objectivos claros de proporcionar aos sujeitos: adolescentes, jovens, adultos e seniores, experiências empoderantes, para estarem preparados a realizarem formação ao longo da vida, com períodos alternativos de trabalho, não trabalho, lazer, regresso à formação e ao trabalho comunitário.

(b) A orientação deixa de estar circunscrita à tarefa de uma escolha de formação para o trabalho, mas deve priorizar o desenvolvimento pessoal e social do sujeito, na articulação dos vários papéis que dirá desempenhar ao longo da vida, transformando-o num cidadão autónomo e participativo na gestão e controlo da sua própria vida. Ou seja, o objectivo principal da intervenção a almejar deverá ser o empoderamento pessoal (Menezes, 2010; Zimmermann, 1995; Zimmermann, 2000). A assumpção de uma abordagem de empoderamento garante aos participantes uma apropriação autónoma dos processos de desenvolvimento pessoal e social/comunitário, através de uma participação activa nas decisões.

(c) a orientação não se deverá focalizar exclusivamente no empoderamento do sistema pessoal, mas, em simultâneo, nos sistemas familiares, organizacionais e comunitários capacitando-os para que deixem de ser sistemas poderosos e desresponsabilizantes da qualidade de vida dos sujeitos, mas sejam contextos empoderantes das comunidades que servem, proporcionando recursos a todos os indivíduos que nele participam e experiências de participação activa e de cidadania. A este propósito, foi realizado, recentemente, um estudo em Portugal que constatava que os portugueses têm um acentuado deficit do que se designa de capital social, sustentado nestes indicadores: a incapacidade de pensar colectivamente o futuro; a desconfiança base nos outros e nas instituições; a reduzida participação nas organizações sociais; e a constatação geral de um sentimento de não se sentirem parte de uma comunidade (Melo, 2010).

(d) Assim, os contextos de intervenção em orientação não se poderão circunscrever aos contextos tipificados com os mais formais (escolas, gabinetes, centros de emprego, escolas profissionais...) mas devem alargar-se aos espaços comunitários mais informais. Por isso, urge que os profissionais de orientação, em equipas multidisciplinares, vão ao encontro das pessoas, onde elas residem, trabalham, se divertem e intervêm criticamente, procurando acolhê-las e orientá-las em espaços de convivialidade informal. A intervenção deverá realizar-se na, com e para o sujeito/comunidade, em que o profissional/profissionais deverá ser apenas um facilitador e colaborador, respeitando a cultura e as visões de mundo da comunidade e percebendo os constrangimentos das suas vidas. O sucesso de uma intervenção comunitária empoderante depende da capacidade de estabelecer relações de confiança com os outros —profissionais e cidadãos—, porque a intervenção não ocorre contra os outros, ou apesar dos outros, ou em vez dos outros, mas só faz sentido com os outros. É esta marca que confere legitimidade e eficácia à intervenção para o empoderamento (Menezes, 2010). É na medida em que estamos activamente com os outros, que nos vamos tornando mais disponíveis a

ouvir e perceber como vivem, se co-constroem transformações que desejam implementar nas suas vidas e contextos e acedemos ao direito de participar no processo garantindo o empoderamento numa relação cooperante e participante.

(e) As estratégias mais adequadas para a intervenção serão as centradas nas necessidades processuais dos sujeitos, não fazendo sentido uma orientação centrada em guiões e catálogos impostos pela tutela ou programas pré-formatados pelos académicos da área. Assim, as estratégias mais adequadas são as que emergem na relação colaborativa, como as biografias, narrativas pessoais e comunitárias... que se vão contando, integrando e reconstruindo e, é no processo de as narrar, – num relação confiante e securizante – que se constroem as condições para lhes atribuírem significados novos e os empurrarem para a acção.

Em jeito de conclusão diríamos que, assumir um ponto de vista ou outro sobre as tarefas urgentes e complexas, no que concerne à orientação, nos contornos desta encruzilha histórica e social, implica, incontornavelmente, uma opção ética (Campos, 1989), numa cultura em que a ética está silenciada, de tal forma que há quem afirme que a crise económica e social da actualidade é prioritariamente uma crise de ética (Lipovsoky, 1991). Esta opção ética de comprometimento com a causa pública, contribuindo para o empoderamento das pessoas, instituições e comunidades, apesar de ser uma missão com dimensões quase incomensuráveis, pelos interesses poderosos que estão em jogo, tornar-se-á, progressivamente, mais viável se existir uma forte consciência de cidadania por parte dos grupos de profissionais que se envolvem na intervenção empoderante de sujeitos que estão envolvidos na viabilização e construção de trajectórias de vida.

Por fim, pensamos que a Psicologia em geral e a Psicologia Vocacional em particular confronta-se com uma opção ética que

arriscaríamos sintetizar nesta situação dilemática: ou se acomoda a um sistema social dominante colaborando na legitimação dos poderosos do mundo que nos tem seduzido estrategicamente a troco de alguma falsa partilha de poder; ou assume uma confrontação crítica de denúncia frente a um sistema que não promove uma efetiva igualdade de oportunidades e vai acentuando, subrepticamente, as diferenças nas suas práticas implícitas em forte contradição com os discursos explícitos da democracia, dos direitos fundamentais da pessoa humana, na igualdade de oportunidades...

Em termos gerais, trata-se de fazer uma opção pelos novos pobres e excluídos das sociedades excludentes que fazem o discurso da inclusão mas, implicitamente aumenta exponencialmente o número dos excluídos. Ao assumir-se esta opção crítica, não se abdica da construção do saber e fazer da Psicologia, mas de colocar o saber e fazer psicológico ao serviço da construção de uma sociedade “em que o bem estar do grupo minoritário dos poderosos do mundo (os grandes grupos económicos) não se faça sobre o mal estar das maiorias desempoderadas e mais vulneráveis; em que a realização de alguns não requeira a negação dos outros; em que o interesse de poucos não exija a desumanização de todos (Martin-Baró, 1996, pag. 23).

Referências bibliográficas

- Arendt, H. (2001). *A condição Humana*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Arendt, A. (2005). *The promise of politics*. New York: Schokem Books.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta. Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J., & Fonseca, A. (2006). *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho: A expressão de uma outra sociedade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bauman, Z (2000). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

- Bauman, Z (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Ediciones Cátedral.
- Bauman, Z. (2001). *Community. Seeking se safety in an insecure world*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z (2005). *Trabajo, consumismo y nuevos pobre*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid times: living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- Campos, B. P. (1989). *A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico*. In *Questões de política educativa*. Porto: Edições Asa.
- Campos, B. P. (1992). Informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5 16.
- Coimbra, J.L., & Menezes, I. (2009). Society individuals or community strength: Community psychology at risk in at-risk societies. *The Journal of critical psychology, counselling and psychotherapy*, 9(2), 87-97.
- Colombo, M.; Mosso, C. e Piccoli, N. (2001). Sense of Community and participation in urban contexts. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 457-464.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. Lisboa: Celta Editora.
- Gonçalves, C. M. (1997). A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens. Dissertação de Mestrado, apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Gonçalves, C. M. (2008). *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos filhos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2000). Como construir trajectórias de vida em tempos de caos e imprevisibilidade. In A. R. Sánchez & M. Valcarce Fernández (Eds.), *O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación*. Actas do I Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho.
- Lipovetsky, G. (1991). *Le crepuscule du devoir*. Paris. Editions Gallimard.
- Marris, P. (1996). *The politics of uncertainty: attachment in private and public life*. New Yor: Routledge.
- Martin-Baró, I (1996). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2, 7-27.
- Meneses, I. (2010). *Intervenção Comunitária: uma perspetiva psicológica* (2.^a edição). Porto: Livipsic.
- Melo, A (2010). Educação e formação de adultos: caminhos passados e horizontes possíveis. Conferência proferida no XII Congresso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho. Guimarães, 08-09 de Julho de 2010.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Pais, J. (2003). *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro* (2.^a edição). Porto: Ambar.
- Rushdie, S. (1991). *Imaginary homelands*. Londres: Granta Books.
- Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Sennet, R. (1998). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Stiegler, B. (2004). *De la misère symbolique: la catastrophe du sensible*. Paris: Editions Gallilé.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *Am J of Community Psychology*, 23(5), 581-599.

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-64). NY: Kluwer.

Zizeck, S. (2002). *Welcome to the desert of real*. NY: Verso Books (ed.).

FUNCIÓNS DO DEPARTAMENTO DE INFORMACIÓN E ORIENTACIÓN PROFESIONAL NOS CIFP DE GALICIA

María Julia Diz López

Universidade de Santiago de Compostela

No ano 2003 comezaba a andadura dos Centros Integrados de Formación Profesional en Galicia con seis centros de carácter experimental. Desde aquela o desenvolvemento dos mesmos tanto a nivel orgánico, normativo como de implantación no territorio acadou unha das cotas máis altas do Estado (Diz López, 2013). No presente traballo ímonos centrar nas funcións dos Departamentos de información e orientación profesional (DIOP) nos centros Integrados de formación profesional de Galicia. Para iso en primeiro lugar imos aclarar en que consisten ditos centros e cales son os seus obxectivos para despois centrarnos no desenvolvemento da normativa que os regula e a implantación dos mesmos na nosa comunidade.

Seguidamente explicaremos a estrutura orgánica xeral dos CIFPs, para a continuación centrarnos na composición do Departamento de información e orientación profesional e nas funcións que este departamento ten encomendadas. Para rematar extraemos algunhas conclusións e consideracións finais.

1. Que son os CIFP?

Os Centros integrados de formación profesional (CIFP) son institucións nas que se imparte formación profesional do sistema educativo e formación profesional para o emprego. A súa creación fora considerada no artigo 11.4º da Lei 5/2002, das Cualificacións e de Formación Profesional e foi regulada polo Real Decreto 1558/2005, no que se establecen os requisitos básicos para este tipo de centros. Como indica López-Fuensalida (2007, p.5): “son o último elo onde deben plasmarse todas as accións e

instrumentos que foron determinados na Lei Orgánica das Cualificacións e a Formación Profesional”.

Pola súa banda, a Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio¹, sinala no seu artigo 39.5 ° que os estudos de formación profesional poderán realizarse tanto nos centros educativos que nela se regulan coma nos Centros integrados e de Referencia nacional² aos que se refire. Así mesmo, o Real Decreto 395/2007, do 23 de marzo, polo que se regula o subsistema de formación profesional para o emprego, introduce, entre outros, aos CIFP como centros para a mellora das políticas do ámbito laboral que mellor poden contribuír á consecución dos obxectivos de emprego.

Atendendo á súa tipoloxía, poden ser públicos ou privados, de nova creación ou proceder da transformación de centros xa existentes. En todo caso é preceptivo que as Administracións competentes organicen unha Rede de centros integrados de titularidade pública. No caso de que o CIFP proceda dunha transformación, precísase dun consenso entre as Administracións educativa e laboral, de modo que cada unha outorgue a pertinente autorización (R. D. 1558/2005, art. ° 3 e 4).

Ademais das ofertas formativas propias das familias ou áreas profesionais que teñan autorizadas, os CIFP realizan servizos de información e orientación profesional, así como de avaliación das competencias adquiridas a través doutras aprendizaxes non formais e da experiencia laboral, no marco do Sistema Nacional de Cualificacións e

¹ A publicación da Lei Orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa (LOMCE) supuxo a modificación da Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación (LOE), introducindo diversos cambios no seu articulado e a incorporación doutros. Nós referirémonos sempre ao texto consolidado da LOE que recolle os devanditos cambios.

² Os Centros de Referencia Nacional concíbense como institucións ao servizo dos sistemas de formación profesional, sendo referente orientador para o sector produtivo e formativo. Están regulados polo Real Decreto 229/2008, do 15 de febreiro.

Formación Profesional³ (art.º 2, R.D. 1558/2005). Os obxectivos que se lle encomendan a estes centros son os seguintes:

- Diseñar, xestionar e desenvolver plans formativos de formación profesional inicial e para o emprego, accións de inserción e reinserción laboral dos traballadores e formación continua nas empresas, referidos a unha ou varias familias profesionais, respondendo ás necesidades do ámbito en que o centro está situado.
- Aumentar a cualificación e recualificación das persoas na construción permanente do seu itinerario de formación ao longo da vida, para o exercicio de actividades profesionais mediante unha oferta formativa de calidade axustada ás necesidades individuais e ás do sistema produtivo.
- Facilitar a avaliación e acreditación de competencias profesionais adquiridas polas persoas a través da práctica profesional ou calquera procedemento diferente das ensinanzas formais.

No tocante á nosa Comunidade Autónoma, indicar que fomos pioneiros na implantación deste tipo de centros. Creáronse seis centros integrados con carácter experimental⁴ no ano 2003. Desde aquela o número de centros integrados foi aumentando paulatinamente ata a actualidade, contando a día de hoxe con 22 CIFP, dos cales 19 dependen da administración educativa e 3 da administración laboral, todos eles de titularidade pública (Web de centros da Consellería de Educación, 2014).

Ao fio da súa implantación foise establecendo unha regulación dos CIFP que complementan e desenvolven a anteriormente citada:

³ O SNCFP está constituído por un conxunto de instrumentos e accións necesarios para promover e desenvolver a integración das ofertas da formación profesional, mediante o Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais. Así mesmo, busca promover e desenvolver a avaliación e acreditación das correspondentes competencias profesionais, de forma que se favoreza o desenvolvemento profesional e social das persoas e se cubran as necesidades do sistema produtivo.

⁴ Decreto 325/2003 de 18 de xullo, Orde de 4 de decembro de 2003 e Orde do 27 de maio de 2004.

- Decreto 266/2007, do 28 de decembro, polo que se regulan os centros integrados de formación profesional na Comunidade Autónoma de Galicia
- Decreto 118/2011, do 16 de xuño, polo que se transforman institutos de educación secundaria en centros integrados de formación profesional, se fusionan centros educativos e se cambian ensinanzas.
- Decreto 77/2011, do 7 de abril, polo que se establece o Regulamento orgánico dos centros integrados de formación profesional competencia da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Orde do 22 de xaneiro de 2009, pola que se regula a organización e o funcionamento do Consello Social dos centros integrados de formación profesional de Galicia.
- Orde do 22 de xuño de 2011 pola que se desenvolve o Decreto 118/2011, do 16 de xuño, polo que se transforman institutos de educación secundaria en centros integrados de formación profesional, se fusionan centros educativos e se cambian ensinanzas.
- Orde do 29 de xullo de 2011 pola que se desenvolve o Decreto 77/2011, do 7 de abril, polo que se establece o Regulamento orgánico dos centros integrados de formación profesional competencia da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

No tocante aos requisitos que deben cumprir, queremos precisar que os centros galegos teñen unha serie de condicións establecidas na normativa:

1. Cumprir os requisitos de espazos, instalacións, equipamentos e recursos humanos previstos nos reais decretos que establecen os títulos e os certificados de profesionalidade correspondentes á súa oferta formativa.

2. Estar situado nalgunha das cidades e/ou en bisbarras cun significativo e variado tecido produtivo en ocupacións identificadas polo Instituto Galego das Cualificacións.
3. Garantir o establecemento e a xestión de plans de orientación, fomento e rexistro da inserción laboral do seu alumnado.
4. Garantir o cumprimento dos obxectivos marcados nos plans de formación profesional.

(Decreto 266/2007, art. ° 4)

2. Fins dos Centros Integrados de FP de Galicia

Como xa indicamos anteriormente os centros integrados de formación profesional contribúen ao desenvolvemento do Sistema Nacional das Cualificacións e da Formación Profesional e tal como se recolle no Decreto 266/2007, teñen os seguintes fins:

- A cualificación e a recualificación das persoas ao longo da vida, mediante o establecemento dunha oferta de formación profesional modular, flexible, de calidade e adaptada ás demandas da poboación e ás necesidades xeradas polo tecido produtivo.
- Cando proceda, no marco do Sistema nacional das cualificacións e da formación profesional, a contribución á avaliación e á acreditación de competencias profesionais adquiridas polas persoas a través da experiencia laboral e de vías non formais de formación, promovendo así a valoración social do traballo.
- A prestación dos servizos de información e de orientación profesional ás persoas para tomaren as decisións máis axeitadas respecto das súas necesidades de formación profesional en relación coa contorna produtiva na que se desenvolvan.
- O establecemento dun espazo de cooperación entre o sistema de formación profesional e a contorna produtiva sectorial e local, para

desenvolver e estender unha cultura da formación permanente, contribuíndo a prestixiar a formación profesional.

- O fomento da igualdade real e efectiva entre mulleres e homes, con especial incidencia na erradicación de prexuízos.
- A facilitación do acceso da mocidade ao primeiro emprego, así como da conservación e a mellora do posto de traballo dos traballadores e das traballadoras, mediante unha oferta formativa de calidade que promova a aprendizaxe permanente e a capacidade de adaptación aos cambios sociais, organizativos e tecnolóxicos que se manifestan nos sectores produtivos da nosa comunidade.
- O impulso á mellora das aptitudes e das competencias do alumnado, promovendo proxectos de mobilidade, perfeccionamento profesional e cooperación nun contexto europeo.

Da análise dos seus obxectivos e fins, podemos concluír que a información e a orientación profesional teñen un peso moi importante nos centros integrados, xa que o cumprimento dos seus obxectivos supón numerosas actuacións de información e orientación profesional.

3. Estrutura orgánica dos CIFP dependentes da administración educativa

Os CIFP contan cunha estrutura que se divide en órganos de representación, departamentos e áreas funcionais. Polo que respecta aos órganos de representación están distribuídos do seguinte xeito:

- Órganos UNIPERSOAIS DE GOBERNO, que constitúen o equipo directivo, e están integrados pola dirección, a vice dirección, a xefatura de estudos e a secretaría.
- Órganos COLEXIADOS DE PARTICIPACIÓN, compostos polo consello social e o claustro de profesorado.

- Órganos de COORDINACIÓN, formados polos departamentos que se agrupan nas diferentes áreas.

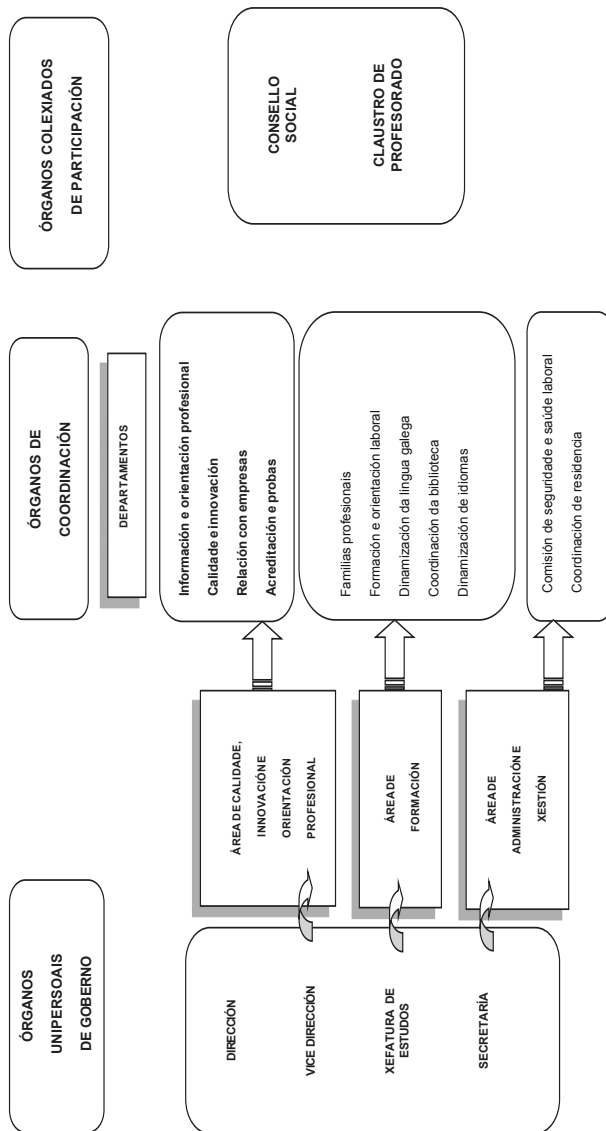
As áreas funcionais son tres e divídense en:

- Área de CALIDADE, INNOVACIÓN E ORIENTACIÓN PROFESIONAL, responsable da xestión de calidade, da innovación educativa e tecnolóxica, da formación do profesorado, dos programas internacionais, da relación con empresas, entidades, asociacións e outras institucións, da información e orientación profesional, da organización e a xestión dos procedementos para a obtención dun título de formación profesional por vías de aprendizaxe non formais e de calquera outra proba que a consellería competente convoque.
- Área de FORMACIÓN, con responsabilidade na organización e na xestión das actividades formativas e do persoal docente do centro integrado.
- Área de ADMINISTRACIÓN E XESTIÓN. Encargada da administración e da xestión económica, administrativa, de material, de prevención de riscos laborais e de persoal non docente do centro integrado.

As persoas responsables da vice dirección, da xefatura de estudos e da secretaria exercen como xefas ou xefes da área de calidade, innovación e orientación profesional, da área de formación e da área de administración e xestión, respectivamente.

Polo que respecta aos departamentos, son órganos de coordinación e están vinculados ás distintas áreas. Toda esta estrutura organizativa queda recollida na figura 1.

Figura 1. Estructura orgánica dos CIPF dependentes da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria



Fonte: elaboración propia (Decreto 266/2007, Decreto 77/2011 e Orde do 29 de xullo de 2011)

4. Composición do Departamento de Información e Orientación Profesional

Primeiramente temos que sinalar que só os centros dependentes da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria contan co departamento de información e orientación profesional. Seguidamente referir que a súa regulación aparece recollida no Decreto 77/2011, do 7 de abril, e a Orde do 29 de xullo de 2011 que o desenvolve, na que se articula, entre outros aspectos, o funcionamento da información e orientación profesional nos centros integrados dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria⁵.

Este departamento é un órgano de coordinación dentro da área de Calidade, innovación e orientación profesional que está integrado polos/as seguintes compoñentes:

- O orientador ou orientadora profesional.
- Un profesor ou unha profesora por cada departamento de familia profesional existente no centro.
- Un membro (polo menos) do departamento de FOL⁶ designado polo propio departamento.

O coordinador ou coordinadora de emprendemento, que se designará entre os compoñentes anteriores.

(Art.º 25.1 e 25.2 do Decreto 77/2011)

Polo que respecta á Xefatura do Departamento, esta é designada pola dirección do centro e desempeña o seu cargo durante catro cursos académicos, atendendo á seguinte orde de prelación (art. 17, Decreto 77/2011 do 7 de abril):

- En primeiro lugar, a profesora ou profesor do corpo de catedráticos de ensino secundario en situación de servizo activo e con destino definitivo.

⁵ Actualmente Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

⁶ Formación e orientación laboral. É un módulo transversal que se imparte en tódolos ciclos de formación profesional.

- En segundo lugar, a funcionaria ou funcionario de carreira do corpo de profesorado de ensino secundario ou, se é o caso, do corpo de profesorado técnico de formación profesional, con destino definitivo.
- E finalmente, e en terceiro lugar, o profesor ou profesora en expectativa de destino ou interino/a, tendo en ambos os dous casos preferencia o corpo de profesorado de ensino secundario sobre o corpo de profesorado técnico de formación profesional. O nomeamento tería unha duración dun curso académico.

Tamén se indica que de darse o caso de ausencia prolongada, a dirección do centro designará un membro do departamento para desenvolver as súas funcións. Polo que se refire ao cese da xefatura do departamento, esta producirase á finalización do seu mandato ou nas seguintes circunstancias (art. 18):

- Por traslado temporal ou definitivo, voluntario ou forzoso, pase a situación de servizos especiais, xubilación ou excedencia voluntaria ou forzosa.
 - Cese pola Administración competente, de oficio ou a proposta motivada da dirección do centro, a causa de incumprimento grave de funcións, oído o departamento e a persoa interesada.
 - Renuncia motivada, aceptada pola dirección.
 - Incorporación dunha funcionaria ou dun funcionario do corpo de catedráticos.

Vista a estrutura e composición do Departamento de información e orientación profesional, pasaremos a ocuparnos das funcións que ten que desenvolver dito departamento.

5. Funcións do Departamento de Información e Orientación Profesional

Temos que indicar que as actuais funcións do DIOP establécense no ano 2011 coa promulgación do Decreto 77/2011, polo que se dispón o Regulamento orgánico dos centros integrados de formación profesional competencia da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Ata

ese momento estaba regulado polo Decreto 120/1998, do 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional en Galicia e que sigue estando vixente para os centros de Educación Infantil, Primaria e Secundaria.

No artigo 25.3º do Decreto 77/2011 quedan determinadas as funcións que entran no ámbito de competencia do Departamento de información e orientación profesional e que son as seguintes:

- a) Elaborar, de acordo coas directrices establecidas pola área de Calidade, Innovación e Orientación Profesional, as propostas de organización da orientación educativa e profesional, así como do plan de acción tutorial do centro integrado.
- b) Informar o alumnado e, en xeral, calquera persoa interesada sobre as oportunidades de acceso ao emprego, da oferta de cursos de perfeccionamento, reciclaxe ou especialización, así como das posibilidades do procedemento do recoñecemento, avaliación, acreditación e certificación da competencia profesional, das cualificacións profesionais e da formación ao longo da vida.
- c) Informar e orientar ás persoas que participen no procedemento de recoñecemento, avaliación, acreditación e certificación da competencia profesional acerca dos itinerarios formativos que lles permitan, despois de rematado o proceso de avaliación, completar a competencia na que sexan deficitarios para conseguir a titulación de formación profesional ou o certificado de profesionalidade correspondente.
- d) Planificar, desenvolver e levar a cabo as accións de información e orientación no procedemento de recoñecemento, avaliación, acreditación e certificación da competencia profesional, de acordo coa normativa.
- e) Motivar o alumnado e as persoas que xa finalizasen os seus estudos e facilitarlles o acceso aos programas e ás actividades de emprendemento que se realice, así como propoñer, planificar e xestionar os correspondentes programas e actividades.

- f) Planificar a actividade dos viveiros de empresas, os espazos e os recursos que lles permitan ás persoas emprendedoras a posta en marcha de proxectos de emprendemento e o seu seguimento.
- g) Divulgar entre outros centros as accións de emprendemento que se realice, poñendo en valor os programas e as actividades de emprendemento desenvolvidas no centro integrado.
- h) Realizar estudos de inserción laboral do alumnado, así como realizar e coordinar os estudos de mercado de traballo, coa colaboración dos departamentos das familias profesionais e de formación e orientación laboral.
- i) Xestionar a bolsa de emprego do centro integrado, en función das peticións das empresas.
- j) Coordinar a orientación laboral e profesional con outras administracións, entidades ou institucións de ámbito local, autonómico, estatal e internacional.
- k) Coordinar, apoiar e ofrecer soporte técnico ás actividades de información, orientación e titoría que o profesorado realice no centro co seu alumnado.
- l) Colaborar na detección de dificultades ou problemas de desenvolvemento ou aprendizaxe, así como participar no diagnóstico, no deseño e na aplicación de programas individuais de reforzo educativo e adaptacións curriculares.
- m) Contribuír a que a avaliación desenvolvida no centro se axuste aos principios de avaliación continua, formativa e orientativa, así como a que as sesións de avaliación non contradigan os devanditos principios.
- n) Elaborar propostas acerca dos perfís profesionais que demanden as empresas do ámbito, co fin de adecuar a formación ás necesidades existentes no mercado de traballo.

- o) Elaborar a programación do departamento e a memoria que avalíe todas as actuacións, coas correspondentes propostas de mellora de cara ao futuro.
- p) Aquelas outras que a Administración educativa ou a dirección do centro lle poidan encomendar no ámbito da información e orientación profesional.

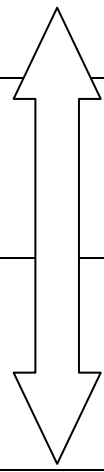
Xunto a estas funcións indícase que o departamento deberá aplicar a transversalidade de xénero no desenvolvemento de todas elas (art.º 25.3, Decreto 77/2011). Unha análise detallada das funcións atribuídas ao DIOP, lévanos a facer a seguinte agrupación atendendo á finalidade das mesmas. Así atopamos que se poderían organizar nas seguintes categorías:

- Planificación e deseño, con nove funcións encadradas nesta categoría.
- Información e orientación, con cinco funcións que se refiren a este aspecto.
- Diagnóstico e avaliación, no que se inscriben outras cinco funcións.
- Asesoramento, con dúas funcións deste tipo.
- Xestión na que se encadran dúas funcións.
- Coordinación, categoría á que se vinculan dúas funcións.
- Divulgación, cunha única función relacionada con esta categoría.

Polo que, atendendo ao exposto na lexislación entre os aspectos relacionados coa planificación e deseño, os encadrados na Información e orientación e Diagnóstico e avaliación céntranse a maioría das funcións encomendadas ao DIOP. Para ver isto con máis claridade presentamos a figura 2, na que presentamos as funcións agrupadas en función das categorías anteriormente indicadas.

Figura 2. Relación de funcións do DIOP agrupadas por categorías

Planificación e deseño	Información e orientación	Diagnóstico e avaliación	Asesoramento	Xestión	Coordinación	Divulgación
Plan de Orientación Educativa e profesional (art. 25.3.a)	Acceso ao emprego (art. 25.3.b)	Estudos de inserción laboral (art. 25.3.h)	Ao profesorado en tarefas de orientación e tutoría (art. 25.3.k)	Programas de emprendemento (art. 25.3.e)	Actividades de información, orientación e tutoría do centro (art. 25.3.k)	Noutros centros das actividades de emprendemento (art. 25.3.g)
Plan de Acción Titular (art. 25.a)	Cursos de perfeccionamento, reciclaxe ou especialización (art. 25.3.b)	Estudos de mercado de traballo (art. 25.3.h)	Procesos de avaliación da aprendizaxe (art. 25.3.m)	Bolsa de emprego (art. 25.3.i)	Orientación laboral e profesional con outras administracións e institucións (art. 25.3.j)	
As accións de información e orientación (art. 25.3.d)	Itinerarios formativos (art. 25.3.c)	Detección dificultades de aprendizaxe (art. 25.3.l)				
Programas de emprendemento (art. 25.3.e)	Proceso de acreditación e recoñecemento das CP (art. 25.3.d)	Problemas do desenvolvemento (art. 25.3.l)				
Viveiros de empresas (art. 25.3.f)	Programas de emprendemento (art. 25.3.g)	Memoria de actividades do departamento (art. 25.3.o)				
Programas de reforzo educativo (art. 25.3.l)						
Adaptacións curriculares (art. 25.3.l)						
Perfis profesionais (art. 25.3.n)						
Programación do DIOP (art. 25.3.o)						



Fonte: elaboración propia en base ao art. 25.3.º do Decreto 77/2011

6. A modo de conclusións

Os CIFP teñen unha historia curta aínda que na nosa comunidade están implantados desde o ano 2003. Non obstante contamos xa cun profuso marco normativo xerado en torno a este tipo de institucións.

Unha ollada ao seu desenvolvemento normativo, permítenos concluír que non tivo o mesmo percorrido nas dúas consellerías responsables, sendo de destacar o importante desenvolvemento acadado pola Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, con especial relevancia do Decreto 77/2011, do 7 de abril, polo que se establece o Regulamento orgánico dos centros integrados de formación profesional e a Orde do 29 de xullo de 2011, que o desenvolve.

No caso galego tamén chama poderosamente a atención que a pesares de estar recollida a posibilidade de implantación deste tipo de centros tanto pola administración educativa coma pola laboral, o número de centros dependentes da primeira (19) é exponencialmente maior que os dependentes da segunda (3). Tendo en conta isto e dada a importancia que se lles atribúe no desenvolvemento dos sectores produtivo e formativo do seu ámbito, parece conveniente que se leve a cabo unha planificación proporcionada da implantación dos devanditos centros, co fin de evitar desequilibrios territoriais e, á súa vez, que realmente poidan cumprir coas finalidades que se lles atribúen.

No tocante aos DIOP, hai que sinalar que é un dos órganos de coordinación ligado á área de Calidade, innovación e orientación profesional. Conta cunha estrutura marcada pola presenza de compoñentes fixos e variables. Como compoñentes fixos do departamento está a figura da orientadora/or profesional, que ten dedicación completa ao departamento, un membro do Departamento de FOL e unha persoa que coordine o emprendemento. A parte variable corresponde ás persoas que representan ás familias profesionais. Corresponde unha persoa por cada familia profesional. Na nosa modesta opinión este aspecto debería ser revisado, xa que pode ter efectos non desexados, tal como que o número de compoñentes varíe segundo o número de familias que se impartan en cada centro. Así mesmo, temos que indicar que estas persoas teñen unha

dedicación limitada ao departamento, tan limitada coma dúas horas semanais.

A primeira vista parece unha distribución lóxica, pero hai factores que non se teñen en conta tales como o número de alumnado e ciclos formativos que se imparten. Así, pódese dar o caso de que nun centro con dúas familias profesionais, como é o CIFP Ánxel Casal de Montealto, se impartan 16 ciclos formativos no réxime ordinario, 9 no réxime modular presencial e 4 no réxime modular a distancia⁷. O volume de traballo que xera un centro destas características para o departamento de orientación non é comparable con outros nos que se contaría con máis persoal ao impartirse ciclos de máis familias, pero que sen embargo non teñen tanta carga porque sosteñen poucos ciclos. Sería recomendable que o número de persoas que compoñen o departamento de orientación tivese relación tamén co número de ciclos a impartir en cada centro e con outras accións formativas, como son a formación profesional para o emprego.

Polo que respecta ás funcións do departamento de orientación cabe sinalar que, cando menos, parecen bastante amplas. Estamos ante un número de funcións importante, 15, que como vemos na puntualización do apartado — p — abrangue “todo o que se lles poida demandar no seu ámbito”. Neste sentido queremos sinalar que estamos realizando un estudo sobre as necesidades de formación das orientadoras e orientadores de CIFP de Galicia do que xa podemos adiantar que estas funcións son percibidas por as e os profesionais como moi amplas e dificilmente abarcables⁸.

Sería recomendable, polo tanto, clarificar estas funcións por unha banda e, por outra, dotar aos departamentos do número axeitado de profesionais en función da carga de traballo que teña cada centro.

⁷ Información tomada da páxina web da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.

⁸ O estudo estase a realizar no marco da tese de doutoramento que veño desenvolvendo desde o ano 2012 no Departamento de Didáctica e Organización Escolar da USC, titulado “O Departamento de información e orientación profesional nos Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil e necesidades de formación dos seus profesionais”.

Tampouco debemos esquecer que dito departamento actúa nos procedementos de acreditación da competencia profesional e que tamén teñen que fomentar iniciativas emprendedoras, non só de cara ao alumnado do centro, senón tamén para todas as persoas que o soliciten. De maneira que outro aspecto importante a ter en conta para dimensionar os departamentos de xeito eficaz, sería ter en conta o número de persoas atendidas nestes procedementos e a súa área de influencia poboacional, posto que non é o mesmo estar atendendo as demandas dunha gran cidade que dunha pequena vila.

Referencias bibliográficas

Diz López, M. J. (2013). Los centros integrados de formación profesional de Galicia. Desarrollo normativo e implantación. *Innovación Educativa*, 23, 255-268.

López-Fuensalida Moya, C. (2007). Centros integrados de formación profesional. *Avances de supervisión educativa*, 7, 1-11.

Fontes lexislativas

Lei Orgánica 5/2002, de 19 de xuño, das Cualificacións e da Formación Profesional (BOE do 20/6/2002).

Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación (BOE 04/05/2006). Texto consolidado. Última modificación 10 de decembro de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Real Decreto 1558/2005, de 23 de decembro, polo que se regulan os requisitos básicos dos Centros integrados de formación profesional (BOE do 30/12/2005).

Real Decreto 395/2007, do 23 de marzo, polo que se regula o subsistema de formación profesional para o emprego (BOE do 11/04/2007).

Real Decreto 229/2008, do 15 de febreiro, polo que se regulan os Centros de Referencia Nacional no ámbito da formación profesional (BOE do 25/02/2008).

Corrección de erros do Real Decreto 1558/2005, do 23 de decembro, polo que se regulan os requisitos básicos dos Centros integrados de formación profesional (BOE do 24/01/2006).

Decreto 120/1998, do 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 27/04/1998).

Decreto 325/2003, do 18 de xullo, polo que autorizan e regulan os centros integrados de formación profesional na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 4/08/2003).

Decreto 266/2007, do 28 de decembro, polo que se regulan os centros integrados de formación profesional na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 28/01/2008).

Decreto 118/2011, do 16 de xuño, polo que se transforman institutos de educación secundaria en centros integrados de formación profesional, se fusionan centros educativos e se cambian ensinanzas (DOG do 22/06/2011).

Decreto 77/2011, do 7 de abril, polo que se establece o Regulamento orgánico dos centros integrados de formación profesional competencia da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (DOG do 10/05/2011).

Orde de 4 de decembro de 2003, pola que se regula o funcionamento e a oferta formativa dos centros integrados de formación profesional dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e da Consellería de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais (DOG 20/01/2004).

Orde do 27 de maio de 2004, pola que se resolve a convocatoria para a incorporación á rede de centros integrados de formación profesional da Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 10/06/2004).

Orde do 22 de xaneiro de 2009, pola que se regula a organización e o funcionamento do Consello Social dos centros integrados de formación profesional de Galicia (DOG do 13/02/2009).

Orde do 22 de xuño de 2011 pola que se desenvolve o Decreto 118/2011, do 16 de xuño, polo que se transforman institutos de educación secundaria en centros integrados de formación profesional, se fusionan centros educativos e se cambian ensinanzas (DOG do 22/06/2011).

Orde do 29 de xullo de 2011 pola que se desenvolve o Decreto 77/2011, do 7 de abril, polo que se establece o Regulamento orgánico dos centros integrados de formación profesional competencia da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (DOG do 8/08/2011).

Webgrafía

CIFP Ánxel Casal-Monte Alto. Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/fp/cifp-anxel-casal-monte-alto>

Portal da Consellería de Traballo e Benestar, Xunta de Galicia: <http://traballoebeneficencia.xunta.es/>

Portal de la formación profesional, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://todofp.es/todofp>

Web de centros da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria: <https://www.edu.xunta.es/webcentros/>

Web do Boletín Oficial do Estado: http://www.boe.es/diario_boe/

Web do Diario Oficial de Galicia: http://www.boe.es/diario_boe/index.php?id=g

COMO SE CONSTRÚEN AS TRAXECTORIAS FORMATIVAS E DE INSERCIÓN LABORAL DAS MULLERES NAS FAMILIAS PROFESIONAIS MASCULINIZADAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Raquel Mariño Fernández

Universidade de Santiago de Compostela

A historia do termo “traballo” condúcenos por diferentes momentos e cambios sociais que marcaron as súas transformacións e á súa vez os seus significados. Estes cambios seguen en constante evolución, pois “o traballo” é unha forma de relación social suxeita á historia do ser humano. Durante moito tempo o único valor que se lle outorgaba ao traballo era o de produción e sempre acompañado de connotacións negativas como fatiga, castigo, esforzo, pobreza etc.

Hoxe en día é un concepto que cumpre unha gran diversidade de funcións e varía a súa designación segundo o contexto e as súas características. É dicir, ocupa un papel determinativo na vida das persoas ao converterse en fonte principal de ingresos económicos; en eixo central da estruturación social e do tempo de cada persoa, porque favorece a súa integración na sociedade, a estratificación social e asignación de status sociais; nun foco potencial para o desenvolvemento de habilidades, coñecementos e competencias, así como para o logro da satisfacción de necesidades psicolóxicas, da autoestima, imaxe social e da propia identidade como ser social; nunha acción socializadora ao transmitir os valores, normas, crenzas e expectativas dunha sociedade. No entanto debemos mencionar que non sempre produce efectos positivos nos suxeitos, pois cando estes non se recrean ou gozan co seu traballo, este desencadea unha serie de efectos negativos tanto no suxeito como na súa propia contorna social. Esta é unha realidade que se pode apreciar, facilmente, ao analizar a situación laboral dunha gran porcentaxe de mulleres traballadoras que non se senten nin respectadas, nin valoradas ou aceptadas en igualdade de condicións que os seus compañeiros homes ante o traballo desempeñado. Podemos dicir que o que nos conduce ao traballo é a aceptación do mesmo como deber social, ou dito doutra maneira, o traballo convértese nun aspecto que rexe o noso dereito á

ciudadanía e á propiedade do individuo como ser social e en igualdade de condicións (Rial A. e Monclús A., 2000).

Outro concepto que aparece asociado á noción de traballo, é a actividade. A actividade diferénciase do traballo en que este responde a unha obriga, voluntaria ou legalmente imposta. Dita obriga pode ser contractual (asalariado, autónomo), estatutaria (funcionario), custosa (emprego) ou gratuíta (prácticas, voluntariado), con todo sempre suxeitas a un vinculo de dereito. É dicir, unha acción é considerada como traballo cando a súa actividade leva efectos xurídicos, que comportan un compromiso voluntario suscrito a unha lei que determina a utilidade social das devanditas tarefas. O significado que unha persoa asigna ao traballo vai depender, por conseguinte, da cultura e época que lle tocou vivir e de como entende este concepto a sociedade á que pertence. Actualmente atopámonos con múltiples significados dado que conviven na nosa sociedade diversas culturas coas súas diferentes formas de entender o traballo. No entanto, o máis determinativo segue sendo a experiencia laboral que cada persoa configura ao longo da súa vida mediante o desempeño do mesmo.

Dentro destas experiencias tamén xorden percepcións ligadas ao grao de satisfacción que nos xera o desempeño das actividades profesionais. Esta satisfacción persoal e profesional que achega un traballo, vai estar condicionada tanto polo tipo de contrato laboral que mantén o suxeito no seu posto laboral, como polas características extrínsecas e intrínsecas do mesmo. As características extrínsecas fan referencia ás recompensas financeiras, desenvolvemento de capacidades profesionais, seguridade no emprego, melloras na xornada laboral e posibilidades de complementar traballo e vida familiar. As características intrínsecas están ligadas ás relacións persoais que se chegan a establecer con compañeiros e compañeiras e/ou directivos e directivas, aos riscos laborais que leva o desempeño do traballo e á intensidade e contido do mesmo. Ligado á noción de satisfacción tamén está o concepto de motivación, entendido como ese motor que nos permite crecer e desenvolvernos nas nosas traxectorias formativas e profesionais. A motivación aliméntase dos impulsos e factores que nos permiten a consecución de metas ou a cobertura de necesidades internas tanto persoais como profesionais. Cando

un suxeito non a percibe como favorable alérase a súa conduta e comportamento, o que pode verse reflectido negativamente no seu rendemento ou comportamento laboral improdutivo. A Teoría da Equidade de Adams (1963-1965) é unha das máis importantes á hora de reflectir as desigualdades salariais ou de promoción dentro dunha organización laboral. Segundo esta teoría a principal forza motivadora é a loita polo que se considera xusto e equitativo, a percepción desta xustiza ou da desigualdade condiciona as relacións entre os individuos e os grupos e os seus efectos negativos. Nela tamén se recolle que as persoas tenden a establecer “xuízos” cando comparan as súas contribucións no emprego coas recompensas que reciben e, ademais, cando as comparan coas doutras persoas dentro da súa empresa e dentro da súa sociedade. É dicir, a xente tende a establecer comparacións no seu traballo e cando percibe que non todos os traballos desempeñados polos seus compañeiros ou compañeiras son iguais, percibirá un estado de desigualdade. Os tipos e magnitudes da desigualdade poden presentarse de moitas maneiras. Por exemplo, sucede cando unha traballadora percibe que o seu salario non é equitativo ao comparalo co resto dos traballadores homes, porque con cualificacións similares reciben un maior salario. A situación empeora se descubren que outros traballadores homes, menos cualificados, reciben o mesmo salario. Ambas as realidades vívense como situacións de discriminación ou de desigualdade e xeran nas mulleres reaccións moi variadas. Podemos dicir, pois, que xa nesta época a desigualdade percíbíase como unha fonte de insatisfacción laboral que xa demandaba restablecer a equidade para garantir unha maior produtividade (Wexley, Yuki, 1990).

En canto ao concepto de formación podemos dicir que histórica e tradicionalmente existiu sempre unha conexión entre a formación e o traballo, pois os “saberes e faceres” dos diferentes oficios hanse ir transmitindo de xeración en xeración, ben por imitación ben por observación dos mesmos, coma se dunha escola popular se tratase. Actualmente, o papel da formación non se concibe separado do de produción ou traballo. Cada vez son máis os esforzos no campo da investigación dirixidos á consecución dunha formación que responda máis ás necesidades e demandas reais do mundo do traballo (Rial A., 2000). Por conseguinte a Formación para o traballo debe ofertar ao colectivo de mulleres un itinerario

formativo que facilite a consecución dun posto de traballo mediante a adquisición de cualificacións e competencias directamente vinculadas ás ocupacións concretas que se demandan desde o mercado laboral da contorna. Exponse con esta nova dimensión da formación unha dobre finalidade: por unha banda debe proporcionar unha formación máis adecuada e de calidade que facilite a futura inserción laboral sen discriminación de xénero; doutra banda debe garantir a articulación de medidas e soportes de axuda que lle permita ás nosas destinatarias beneficiarse destes procesos formativos. Trátase de ofrecer un novo enfoque que tamén permita redefinir os seus perfís e competencias profesionais, así como articular novas estratexias para inducir cambios actitudinais e de xestión empresarial tanto na sociedade como nas contornas de traballo. Este aspecto considérase de gran importancia, xa que nalgunhas ocasións ao empresario pouco lle importa a medida en que as competencias profesionais das mulleres traballadoras están completas e verificables pois o posto que lles van ofertar esixe delas un nivel de cualificación bastante inferior ao certificado oficialmente. Esta e outras actitudes constitúen unha mentalidade empresarial moi arraigada no noso mercado, que comprende unha dinámica de non contemplar a formación da muller como un investimento produtivo nin a curto nin a longo prazo.

Os profesionais que traballamos desde as contornas formativas non debemos permanecer alleos a esta problemática, debemos seguir traballando cara á consecución de cambios eficaces. E como as novas posibilidades de intervención que se plantexan son de baixo custo e de escasa dificultade, apropiadas para a etapa de crise como unha que se vive na actualidade. Falamos de pequenos pasos tales como establecer acordos de traballo flexible, unha formación máis actualizada, técnica e diversificada, a integración das mulleres en grupos e redes de traballo ou os permisos e servizos de apoio para a atención á familia, entre outros, son en si recursos sinxelos ao alcance de todos e de todas cun gran potencial formativo para frear a segregación ocupacional. Como o custo económico e de xestión dos devanditos recursos é bastante baixo, o investimento para a empresa nos mesmos sería unha opción viable e pouco arriscada. Outros recursos formativos, tamén moi válidos para impulsar o acceso da muller a determinados postos e/ou ocupacións consideradas tradicionalmente

masculinas, son as titorías e os seguimentos das traxectorias profesionais. Os seguimentos permítenlles aos formadores e formadoras e aos demais profesionais coñecer o potencial das mulleres en formación ou xa inseridas laboralmente e ofrecerlles o apoio necesario para impulsar as súas carreiras e a promoción dentro das empresas. As titorías proporcionan un achegamento entre os e as profesionais máis antigos e experimentados das distintas ocupacións e as mozas que nun futuro próximo poderían ocupar os seus postos. Estas dúas accións proporcionaríanlle, á súa vez, aos homes experiencias para que comprendesen de maneira máis próxima as problemáticas e dificultades coas que se atopan as mulleres en determinadas contornas laborais e a importancia de promocionar a uns e a outras en igualdade de oportunidades (Sebastián A. 2000). Todas estas cuestións permiten visibilizar unha problemática que, a día de hoxe, segue sen ser resolta na súa totalidade: a permanencia de estereotipos e desigualdades ligados aos procesos de elaboración de itinerarios formativos e de inserción laboral. A continuación imos clarificar con maior precisión como ditas desigualdades e estereotipos frean as traxectorias das mulleres e, en especial, as daquelas que deciden iniciar as súas traxectorias en ciclos masculinizados de formación profesional.

1. A construción de traxectorias formativas e de inserción laboral desde unha perspectiva de igualdade.

En pleno século XXI na situación formativa e laboral da muller persisten as súas limitacións opcionais por áreas de mercado e estruturas empresariais. É dicir, como xa comentaba o autor Battistone (1992), persisten varios factores culturais que manteñen unha visión do “*traballo feminino*” como un complemento salarial ou unha actividade inestable. Iso, sumado á escaseza de recursos formativos e estruturas de apoio ás traxectorias e proxectos profesionais das mulleres, limita o acceso destas a determinados sectores profesionais, esferas públicas e privadas ou a estruturas de financiamento que apoiem as súas iniciativas de traballo autónomo. O traballo da muller que sempre se considerou como forza de traballo agregada á masculina, comeza a evolucionar lentamente cara unha nova realidade onde nos atopamos con mercados e profesións que xa comezan unha manobra de apertura á man de obra feminina. A

infraocupación e a segregación ocupacional están a se converter en fenómenos cunha incipiente tendencia a desaparecer, aínda que non o fagan nin da forma máis óptima nin ao ritmo que deberían. Ante este panorama actual dous aspectos clave van centrar o interese desta parte do capítulo:

- Como se inician e perfilan as traxectorias formativas das mulleres que cursan ciclos masculinizados en formación profesional.
- Como se constrúen posteriormente ditas traxectorias profesionais en valores de cualificación e de inserción socio-laboral.

Sinalamos algunhas das desigualdades socio-laborais que existen entre homes e mulleres no actual mundo do traballo que se seguen mantendo porque persisten os condicionamentos derivados da división sexual do traballo e dos estereotipos ligados ás diferenzas de xénero. Esta división e as diferenzas ligadas ao xénero seguen asignándolle á muller funcións e responsabilidades ligadas ao ámbito doméstico, o que leva unha significativa limitación de tempo e de recursos para investir na súa formación e no seu traballo remunerado e, máis negativamente, unha infravaloración a nivel económico e social do seu traballo e do seu rol na sociedade. Outro argumento do porqué da existencia destas desigualdades atopámolo na persistencia do xa comentado modelo de traballo fordista que mantén que a muller, cando chega a inserirse laboralmente, faino de maneira secundaria. É dicir, a inserción non se considera un elemento clave no seu proxecto de vida senón máis ben unha necesidade de axudar á súa familia ante unha situación económica crítica (por exemplo, cando o home, principal provedor do capital familiar, non pode cumprir ese rol debido a unha situación de desemprego, diminución salarial, enfermidade, incapacidade temporal ou definitiva ou outro tipo de adversidade) ou ante unha situación *onde falta a figura masculina* (por exemplo: por falecemento do marido/parella, separación, divorcio etc.). En todas estas situacións, dáse por suposto que a inserción laboral da muller é, por definición, “unha inserción complementaria e/ou secundaria, propia dunha situación eventual e que leva a unha traxectoria laboral inestable”.

Esta idea tan desfasada de que “o mundo do traballo non é un lugar adecuado para a construción das identidades femininas” prevalece en

moitos das actuais contornas laborais, sobre todo naquelas cuxas ocupacións se denominan incorrectamente e por tradición “masculinizados”. Á súa vez, unha significativa porcentaxe de empresarios/as tenden a xustificar a non contratación das mulleres en determinados postos e sectores profesionais, por ser potencialmente traballadoras cun elevado absentismo, ou pouco comprometidas coa empresa, ou con baixa dispoñibilidade para viaxar ou para facer horas extras ou asumir quendas nocturnas, entre outras negativas. Estes comportamentos laborais non son exclusivos do colectivo feminino senón que son actitudes compartidas por ámbos os sexos (a ningún traballador/a lle gusta facer horas extras, nin traballar en quendas nouturnas, nin comprometerse máis do necesario coa súa empresa, nin viaxar por simples negocios, etc... se ditas actividades non supoñen recompensas positivas). En cambio o/a empresario/a tende a ver só estas actitudes nas mulleres traballadoras porque as ven como potenciais nais que se poden acoller a unha “*baixa por maternidade*” durante un período onde non van ser produtivas para a empresa.

Moitas mulleres e profesionais do ámbito formativo e laboral teñen asumido que no tema da “*inserción laboral*” elas levan décadas de atraso en comparación co colectivo masculino. Con todo, consideran que este argumento non é motivo suficiente para seguir obstaculizando as súas traxectorias profesionais. No estudo de referencia⁹ explícase como á muller xórdelle a oportunidade de se incorporar ao mundo do traballo remunerado, grazas á falta de man de obra masculina, durante a segunda guerra mundial e aos grandes cambios que supuxo o fenómeno da industrialización. Tamén como empezaron a participar do sistema educativo unhas décadas despois que o home, que durante un longo período foi o único que tiña a oportunidade de beneficiarse dunha formación legalmente recoñecida. Este talvez supuxo o progreso máis grande e importante que se produciu na historia da muller, ao garantir o pleno acceso da muller ás principais ramas e sectores do ensino. Un logro que se converteu nun verdadeiro avance cara á igualdade de oportunidades, porque, ademais de asegurar un dereito

⁹ Vease a tese: Mariño Fernández, R. (2009). Análise da traxectoria formativa da muller nas ramas industriais de F.P. en Galicia e a súa inserción socio-laboral. Tese Doutoral. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

de equidade, tamén constituíu un dos eixos indispensables que vertebran e articulan todo proceso de democratización¹⁰ nas nosas sociedades.

Cabe mencionar que desde o ano 1975 en España empeza a rexistrarse un aumento paulatino de matriculas de mulleres que se incorporan aos estudos superiores ofertados pola universidade. Este aumento xerou unha demanda de creación de novas carreiras e centros formativos que desen cabida a todo este alumnado e que se distribuísen dunha forma máis equitativa por todo o territorio español para abaratar o elevado custo que supoñía trasladarse a estudar lonxe dos núcleos familiares. No caso das mulleres, a proximidade da residencia familiar era un dos motivos que condicionaban a súa elección formativa limitándoa ás opcións que ofertaban os centros máis próximos. Podemos dicir que aínda que as sociedades e as contornas formativas e laborais evolucionaron, a día de hoxe aínda prevalecen algúns convencionalismos que seguen determinando as eleccións formativas das mulleres, tal cal o facían nos anos setenta. Na actualidade aínda se segue producindo unha significativa diferenza¹¹ na proporción de matriculas por sexo nas carreiras tradicionalmente consideradas femininas (as mulleres representan o 70% de matrícula en titulacións como son Enfermaría, Maxisterio, Educación Social, Pedagogía, Psicoloxía e Filoloxías, entre outras) e nas carreiras consideradas masculinas (onde a porcentaxe de matriculas femininas en ocasións non supera o 10%, tal é o caso das enxeñaría técnicas). Esta realidade non é un feudo que veña reflectindo só no ámbito universitario

¹⁰ No ano 1970 promúlgase en España a Lei Xeral de Educación, na que non só se derroga a prohibición da escola mixta, senón que se crean as condicións legais que favorezan a súa paulatina extensión. Neste contexto no que se xeneraliza na Educación Xeral Básica o mesmo currículo para nenas e nenos, empeza a cristalizar nos seus fundamentos básicos a igualdade de oportunidades (CIDE, 1998)

¹¹ Como resultado destas diferenzas tan significativas poderíase falar de estudos masculinos como aqueles aos que maioritariamente optan os mozos e rehúsan as mulleres, e viceversa, de estudos femininos, como os rexeitados polos homes e nos que se inscriben as mulleres. Na súa obra, referenciada na bibliografía, o autor Pérez Tucho (1993) xa nos menciona como estas categorizacións varían ao longo dos anos, e afirma, desde unha análise máis detallada, que algunhas das carreiras que antigamente só foron masculinas na actualidade son máis femininas (tal é o caso de Medicina e de Dereito). Outra información relevante é a ofrecida por Alemany (1992) quen completa a afirmación anterior engadindo que na actualidade, por sorte, moitas carreiras están en proceso de feminización.

senón que é unha realidade que tamén se vén reproducindo no ámbito da Formación Profesional.

Unido a esta problemática dos condicionantes internos e externos que determinan as eleccións vocacionais¹² e profesionais de mozos e mozas, atópanse outros factores vinculados ás distintas formas que temos os suxeitos de afrontar as diferentes posibilidades e oportunidades que o mercado de traballo nos vai ofrecendo. Ter en conta estes factores é de suma importancia xa que inflúen directamente no logro dun emprego. A idade, o xénero, o nivel de estudos, o estado civil e as actitudes dos individuos son indicadores significativos que nos van a dicir, en parte, as posibilidades reais que ten un individuo de conseguir un emprego. De todos estes factores o máis determinante é o carácter actitudinal que mostre un suxeito, xa que leva implícito a importancia que unha persoa lle atribúe a ter un traballo, ao auto-concepto persoal e profesional, ao estilo máis ou menos activo de procura de emprego e, finalmente, ao grao de dispoñibilidade para soportar determinadas condicións laborais. Esta tendencia a considerar que as actitudes que mostran os propios suxeitos son as que, en definitiva, determinan as oportunidades laborais dentro dos mercados de traballo, está moi interiorizada dentro das estruturas empresariais. Esta afirmación é unha “verdade a medias” pois aínda que é certo que as calidades e capacidades específicas das mulleres foron concluíntes á hora de alcanzar antes un emprego, tamén foron influíntes as actitudes e apoios que amosaron cara elas como profesionais tanto as súas familias e amigos/as, como os seus compañeiros/as e os seus xefes/as dentro das empresas.

Outro aspecto que nos parece importante destacar para comprender como se constrúen estas traxectorias é o referido á relación que vén establecendo entre xénero e emprego, cuxa interacción coloca ás mulleres nunha situación de desigualdade con respecto á do home. Para acabar coa devandita desigualdade desde diversas institucións vense propondo avanzar no deseño e na planificación de políticas institucionais, que contemplan o xénero de forma transversal. É dicir, vense apostando por políticas que contemplan actuacións cara a mellora e incrementación da

¹² Véxase a tese da profesora Méndez Lois M.J. (1999). Condicionantes de xénero e clase social na elección académica-profesional no ensino secundario.

inserción laboral da muller, pero mediante iniciativas que non resulten nin sobre-protectoras nin discriminatorias dentro dos diversos ámbitos familiares, formativos e profesionais. Esta proposta non é unha novidade en si, senón que xa se recollía na obxectivación formal e xurídica que constitúe a Declaración da Igualdade de Oportunidades entre os sexos, consagrada na Constitución Española de 1978 e recoñecida e adoptada, con posterioridade, na lexislación vixente, porque supuxo un importante progreso no concernente á igualdade entre homes e mulleres.

En canto á educación secundaria e, concretamente, nos centros de Formación Profesional, débense potenciar os recursos tanto humanos como materiais que permitan ofrecer unha orientación académico-profesional que axude a que a elección formativa dos nosos alumnos e alumnas sexa máis equitativa. Ofrecer un bo proceso de orientación é de suma importancia se queremos conseguir unha verdadeira promoción e igualdade de oportunidades entre alumnas e alumnos. As administracións competentes en materia de educación, deben asumir que hoxe en día é fundamental que existan en todos os centros formativos uns bos servizos de orientación académica e profesional, que se preocupen por ofrecer toda aquela información que facilite unha adecuada elección vocacional. Débese promover, pois, unha orientación vocacional que axude a mozos e mozas a descubrir, canto antes, os seus gustos, intereses, aptitudes e actitudes para que poidan elixir a profesión que máis lles atraia e conveña. Estes servizos deben lograr unha correlación positiva entre as súas preferencias e as posibilidades reais de formación e posterior inserción nestes sectores, independentemente do sexo ao que pertencen. Á súa vez, as administracións deben garantir que estes servizos realicen periodicamente estudos de mercado locais, coa finalidade de ofrecer información actualizada sobre as variacións do mercado laboral máis inmediato, así como empregar maiores medios e recursos que permitan optimizar a construción de traxectorias formativas e de inserción laboral. Finalmente débense mellorar e promover accións que permitan mostrar aos futuros alumnos e alumnas que hoxe en día para o exercicio dunha profesión non importa o sexo senón a actitude e as competencias que se adquiren e desenvolvan dentro dos propios ciclos formativos e, no futuro, dentro dos diferentes postos laborais.

En canto aos e ás docentes que exercen nestes escenarios, poderíase abrir outra investigación que aclarase o porqué desta baixa presenza de “*formadoras*” nestes ciclos formativos. A escasa presenza ou “*invisibilidade*” de mulleres formadoras nestes ciclos, pode ser outra das causas que free a iniciativa de moitas alumnas a formarse nestes sectores, ao considerar que non van atopar docentes que empaticen coa súa situación de non igualdade. Para iso os propios centros deben favorecer e reclamar das administracións que promocionen a presenza de mulleres formadoras nestas especialidades, así como nos diferentes módulos formativos garantindo tamén a igualdade a este nivel. Nesta mesma liña, débense ofrecer cursos de reciclaxe formativa para os propios formadores para que traballen e autoanalicen aspectos tales como unha revisión das súas actitudes, valores e estratexias de traballo en igualdade de oportunidades, unha ampliación do seu coñecemento sobre os diversos programas e experiencias de orientación e educación non discriminatoria existentes, unha mellora na súa formación sobre os procesos de acción tutorial non discriminatorios, etc..

En resumo, estes progresos permitíronlle ás mulleres facerse, aos poucos, cun espazo e un lugar na historia do traballo e da educación, que a día de hoxe non é o que por dereito lles corresponde. Na actualidade as mulleres presentan e alcanzan iguais niveis de cualificación que os seus compañeiros homes. Con todo seguen carecendo das mesmas oportunidades e facilidades de inserción laboral en determinadas contornas profesionais. Esta realidade resulta moi inxusta para todas as mulleres traballadoras que día a día deben demostrar, “dobrememente”, o boas e competentes que son como profesionais, pero sobre todo para aquelas que a maiores deciden traballar nuns sectores onde maioritariamente traballan homes.

Para finalizar cómpre sensibilizar á sociedade con estas temáticas mediante un coñecemento crítico da súa contorna, mediante unha revisión das súas actitudes sexistas e mediante unha procura de modelos formativos alternativos, que melloren o actual panorama laboral das mulleres nestas profesións (o non acceso laboral, as malas condicións de traballo, os niveis de cualificación alcanzados vs desempeñados, a maior porcentaxe de paro

registrado, a non promoción laboral...etc.). A “*igualdade de oportunidades*” non debe utilizarse como pretexto para alcanzar unha estatística de contratación de mulleres ou porque o ditamina unha moda social, senón porque lle permite a moitas mulleres demostrar o boas profesionais que son a través de traxectorias exitosas e satisfactorias.

2. Conclusións: apuntamentos baseados nunha experiencia empírica.

As conclusións que se presentan a continuación pretenden recoller ese exercicio reflexivo e persoal onde, a partir dos resultados obtidos na análise¹³ da información recollida no estudo de base e dunha valoración final da problemática abordada, tentárase ofrecer novas liñas e propostas de actuación que, na miña humilde opinión, mellorarían a situación de desigualdade que se vive na actual Formación Profesional de Galicia.

Como primeiro apuntamento pódese dicir que aínda persisten algúns sectores laborais que historicamente se veñen considerando masculinos, e que a presenza feminina nos mesmos será produto dun lento pero seguro avance tal como está a suceder, por exemplo, no sector das tecnoloxías e comunicacións ou no da xudicatura. A situación profesional actual da muller no plano da oferta formativa, segue estando condicionada por unha realidade socio-laboral segregadora que condiciona o currículo e desempeño das ocupacións segundo o xénero. Con todo, débese destacar que os niveis de cualificación e formación que alcanzan unha gran maioría das mulleres, son superiores aos alcanzados polo resto dos homes (actualmente máis da metade do alumnado matriculado nas universidades españolas son mulleres). Outros aspectos como a responsabilidade, a constancia ou a perseveranza, son calidades propias do sector feminino que as benefician no seu perfil profesional fronte aos estilos de dirección inflexibles, á discriminación retributiva ou outras desigualdades de xénero que xorden nas contornas empresariais máis masculinizadas e ligadas á oferta formativa.

¹³ Mariño Fernández, R. (2009). Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de F.P. en Galicia y su inserción socio-laboral. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Como segundo apuntamento débese indicar que nas actuais contornas formativas crece a esixencia de novas responsabilidades aos diferentes profesionais que forman parte das devanditas comunidades educativas. No caso da Formación Profesional as esixencias dunha intervención máis eficaz son maiores pois os alumnos e as alumnas mediante o transcurso da súa formación entran en contacto con profesionais e contornas laborais reais e, por conseguinte, con posibles discriminacións ou desigualdades no trato ou quefacer diario que deben desaparecer. Por iso, seguindo a Rodríguez M.L.(2004)¹⁴, o reto que como formadores e formadoras debemos marcarnos nestes contextos é o de ofrecer unha nova forma de traballar máis colaborativa entre os distintos axentes formativos e laborais para que asuman o compromiso común de:

- 1. Recoñecer que existen os prexuízos e que deben erradicalos na medida do posible.*
- 2. Identificar os estereotipos que reflicten os devanditos prexuízos para poder modificalos.*
- 3. Recoñecer as accións da conduta que reflicten os devanditos prexuízos e tentar erradicalas.*
- 4. Buscar asesoramento profesional ou persoal dos compañeiros e compañeiras para que nos axuden e formen en dinámicas para interaccionar, formar e valorar ao alumnado desde a diversidade e a equidade.*

É dicir, tanto os formadores e formadoras como os empresarios e empresarias debemos asumir que tendemos a promover un rol docente e profesional discriminatorio ao considerar que existen familias profesionais que se axustan máis ás capacidades femininas e familias profesionais que se axustan máis ás capacidades masculinas, o que determina que a forma de ensinar a uns e outras sexa diferente, e mesmo deficiente nalgúns sectores ocupacionais. Debemos lograr, pois, capacitar ao noso alumnado

¹⁴ Rodríguez Moreno M.L. exponnos unha reflexión máis ampliada e profunda sobre os enfoques teóricos ao redor da segregación profesional e dos estereotipos en “Orientación profesional desde la perspectiva no sexista” en Jato E. e Igrexas da Cunha L.(coord. 2004). Xénero e Educación Social. Santiago de Compostela: Laivento, pp.183-221.

en habilidades que lle permitan axustar as súas traxectorias formativas a aquelas profesións nas que lle gustaría atopar e conservar un futuro posto laboral. Ao achegar o proceso formativo ao mundo laboral non só favorecemos que a elección dunha profesión sexa a correcta, senón que conseguimos que dita elección se perciba como exitosa, satisfactoria e non discriminatoria. Por tanto, para que exista “equidade” a oferta formativa debe minimizar as diferenzas individuais e eliminar aqueles elementos que favorezan a discriminación e a exclusión.

Como terceiro apuntamento débese indicar que todas as profesións esixen coñecementos e habilidades presentes indistintamente en homes e en mulleres, sen maior discriminación que a que xera o ser posuidor dunha formación máis ou menos adecuada ao perfil demandado. En efecto, as e os profesionais da formación profesional e demais contornas formativas, debemos transmitirle ao noso alumnado que non existen razóns de peso que lle impidan a unha alumna ou a un alumno optar por calquera dos ciclos formativos de grao medio ou superior que se ofertan nos nosos sistemas educativos. Débese potenciar, pois, unha acción titorial e formativa que incentive, tanto nos alumnos como nas alumnas, unha elección académica e profesional acorde cos seus verdadeiros intereses máis que cos estereotipos e prexuízos sociais que lles transmitimos. Outro paso para o logro do cambio profesional que se pretende alcanzar está dirixido cara a políticas, programas e campañas de igualdade e de sensibilización para que na sociedade:

- Promóvanse os modelos desas mulleres profesionais que na súa vida real conseguiron triunfar nun traballo ou ocupación tradicionalmente masculina.
- Artículense sistemas de orientación laboral e vocacional eficaces, levando información sobre a oferta formativa profesional existente a todos os niveis e sectores da sociedade.
- Elabórense sistemas de asesoramento e de información máis alcanzables sobre os programas de igualdade de oportunidades, os organismos e os servizos que prestan.

- Redefínanse os programas de formación profesional que ofertan as institucións, para que sexan máis flexibles e acordes coa realidade laboral que vive a muller contemporánea.
- Garántase que as mulleres actualicen e melloren as súas capacidades técnicas e a súa cualificación, mediante unha formación profesional que incremente as súas opcións de inserción.
- Facilítase un apoio e acompañamento nas súas traxectorias formativas e profesionais, para que estas sexan exitosas e non descontinuas.
- Reformúlense os currículos e a formación dos e das formadores, para que conciencien a toda a sociedade sobre as dificultades socio-laborais e familiares coas que se atopan as mulleres, tanto á hora de formarse como á hora de se inserir laboralmente.

En definitiva, debemos comprometermos a ofrecerlle unha maior información á muller, tanto ao comezo das súas traxectorias formativas, é dicir, cando aínda son potenciais estudantes, como durante as súas traxectorias profesionais, xa que o manexo e acceso á información facilita e incrementa a capacidade de toma de decisións, con relación á diversidade de ocupacións nas que pode formarse e inserirse toda muller.

Referencias bibliográficas

- Alemany, C. (1992). *Yo no he jugado nunca con un Electro-L*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Battistone, L. (1992). El mercado de trabajo y la FP en las mujeres; en Ferrandez, A. (ed.) *La formación ocupacional. Realidad y perspectivas*. Zaragoza: Diagrama, pp. 35-60.
- Sebastian, A. (2000). *El mercado de trabajo y el acceso al mundo laboral*. Una perspectiva desde la Orientación Profesional. Barcelona: Estel
- CIDE, (1998): *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE
- Jato, E. e Iglesias, L. (Coord.) (2003). *Xénero e Educación Social*. Santiago de Compostela: Laiovento- Ensaio.

- Mariño, R. (2009). *Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de Formación Profesional en Galicia y su inserción socio-laboral* (Tesis Doctoral). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Méndez, M.J. (1999). *Condicionantes de género y clase social en la elección académica-profesional en la enseñanza secundaria*. (Tesis Doctoral). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Monclús, A. (Coord.) (2000). *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.
- Pérez, C. (1993). *La dicotomía ciencias/letras en la elección femenina de estudios universitarios*. Madrid: CIDE.
- Rodríguez, M.L.(2004) . Orientación profesional desde la perspectiva no sexista. En E. Jato e L. Iglesias da Cunha (Coord). *Xénero e Educación Social*. Santiago de Compostela: Laiovento, pp. 183-221.
- Rial, A. (2000). La formación para el trabajo: nuevos escenarios, nuevos requerimientos de competencias y cualificaciones. En A. Monclus (Coord.). *Formación y empleo: Enseñanza y competencias*. Granada: Comares, pp.235-255.
- Wexley, K. e Yuki, G. A. (1990). *Conducta Organizacional y Psicología del Personal*. Barcelona: CECSA.

TRABALLO CON COLECTIVOS VULNERABLES PARA A INCLUSIÓN SOCIO-LABORAL

María del Pilar González Fontao

Universidade de Vigo

Hoxe en día na nosa sociedade, a porcentaxe de persoas vulnerables é moi considerable. A vulnerabilidade está asociada a certas condicións físicas, psicolóxicas, sociais, culturais..., que se manifestan nas persoas e pode ser entendida como unha cualidade susceptible de resultar prexudicada xa sexa física, psicolóxica ou moralmente. O concepto pode aplicarse a unha persoa ou a un grupo social segundo a súa capacidade para previr, encaixar, rebatir ou sobrepoñerse a un impacto así como o relativo a un axeitado desenvolvemento da calidade de vida.

Un grupo especialmente vulnerable está constituído polas persoas que teñen algún tipo de discapacidade. Segundo a *Enquisa Mundial de Saúde* (2011), uns 785 millóns de persoas maiores de 15 anos viven con discapacidade. Este grupo vulnerable e numeroso de persoas foi mantido baixo certas condicións de exclusión e limitado en relación aos seus dereitos e liberdades fundamentais, condicionando ou dificultando o seu desenvolvemento persoal, o disfrute dos recursos e servizos dispoñibles para todos, así como a posibilidade de contribuír coas súas capacidades e habilidades ao progreso da sociedade.

A necesidade de realización persoal e aspiración a unha vida plena move a todas as persoas pero estas pretensións non poden ser satisfeitas se están restrinxidos ou ignorados os dereitos de liberdade, igualdade e dignidade. Este é o caso en que se atopan hoxe en día moitas persoas con discapacidade que, a pesar do innegable progreso social acadado, ven limitados eses dereitos na consideración das súas capacidades e no acceso ou uso de procesos e servizos que ou ben non foron deseñados tendo en conta as súas necesidades específicas ou ben se revelan expresamente restritivos á súa participación neles.

Ademais destas limitacións potenciais e de accesibilidade as persoas con discapacidade atópanse con dificultades actitudinais manifestadas por

gran parte da poboación pois moitas persoas viven máis aló desta realidade, outras moitas considéranas inferiores ao resto e outras tratan de sobreprotexelas. Se ben se logrou pasar con éxito dun modelo asistencialista a un modelo de participación, de igualdade e de exercicio dos dereitos como cidadáns, como seres humanos capaces de desenvolver e mellorar a súa propia vida, en certa medida, aínda queda moito por facer. Temos presente a necesidade de fomentar o pleno desenvolvemento dos seus dereitos como cidadáns co fin de poder lograr unha maior autonomía que favoreza o aumento da súa autoestima, liberdade e o logro dun óptimo nivel de calidade de vida.

Por todo o anterior precísase dar a coñecer esta realidade de cara a contribuír a promover un cambio na consideración e na intervención con este grupo de persoas vulnerables de forma que se lles permita vivir a súa vida como persoas plenas e tan válidas como as demais.

1. Situación actual da discapacidade en España

De acordo cos datos que aporta a Estratexia Española sobre Discapacidade 2012-2020 (gráfico 1) e o Instituto Nacional de Estadística (en diante I.N.E) en España o 8,5 % da poboación (aproximadamente 3.847.900 persoas) declara ter algunha discapacidade, sendo 2,30 millóns de mulleres e 1,55 millóns de homes.

As comunidades autónomas con maior porcentaxe de persoas con discapacidade son Ceuta e Melilla (11,32 e 11,86 % respectivamente), seguidas de Galicia (11,29 %) Extremadura (10,99%), Castilla-León (10,86 %) e Asturias (10,37 %), todas elas con máis do 10% da poboación con algunha discapacidade. A porcentaxe máis baixa correspondelle á Rioxa, cun 6,16 %, seguido de Cantabria (7%), as Illas Baleares (7,10%) e Canarias (7,13%).

Táboa 1. Porcentaxes de discapacidade en España segundo a Comunidade Autónoma e ubicación en fogares ou centros.

CCAA	HOGARES		CENTROS		TOTAL	
	Personas	%	Personas	%	Personas	%
Andalucía	716.136	18,91	30.648	10,56	746.820	18,31
Aragón	111.581	2,95	14.451	4,97	126.032	3,09
Asturias	104.548	2,76	8.806	3,03	113.354	2,78
Baleares	68.794	1,82	3.550	1,22	72.344	1,77

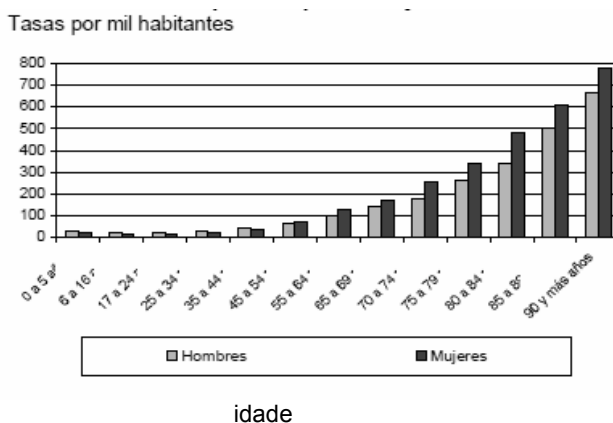
Canarias	135.778	3,58	7.343	2,53	143.121	3,51
Cantabria	37.540	0,99	4.986	1,72	42.526	1,04
Castilla y León	255.901	6,76	36.538	12,58	292.439	7,17
Castilla-La Mancha	182.884	4,83	19.894	6,85	202.778	4,97
Cataluña	511.675	13,51	51.735	17,81	563.411	13,82
Com. Valenciana	452.784	11,95	19.304	6,64	472.088	11,58
Extremadura	110.965	2,93	9.234	3,18	120.199	2,95
Galicia	292.938	7,73	12.709	4,37	305.646	7,50
Madrid	434.813	11,48	41.129	14,16	475.942	11,67
Murcia	127.470	3,37	3.790	1,30	131.261	3,22
Navarra	41.578	1,10	6.973	2,40	48.551	1,19
País Vasco	169.376	4,47	15.775	5,43	185.151	4,54
La Rioja	17.938	0,47	2.986	1,03	20.924	0,51
Ceuta y Melilla	14.748	0,39	642	0,22	15.390	0,38
Total	3.787.447	100	290.530	100	4.077.977	100

Fonte: INE, 2008

Unha enquisa de discapacidade, autonomía persoal e situacións de dependencia (EDAD, 2008) recolle que un total de 608.000 persoas con discapacidade en España viven solas no seu fogar e 1,39 millóns de persoas non poden realizar sen axuda algunha das actividades básicas da vida diaria.

En todas as comunidades autónomas, como ocorre a nivel nacional, hai maior número de mulleres con discapacidade que de homes, aínda que no tramo de idade ata os 44 anos o número de varóns con discapacidade é maior e diminúe a partir dos 45 anos (gráfico 2).

Gráfico 1. Comparativa mulleres e homes con discapacidade segundo o grupo de



Fonte: INE, 2008

Ademais de ter en conta a idade e o sexo, hai que considerar tamén os distintos tipos de discapacidade. Como podemos observar no seguinte gráfico (3), o número de mulleres con discapacidade é notablemente superior ao dos homes, tanto a nivel xeral como en función do tipo de discapacidade. As maiores taxas no caso dos homes son as que se corresponden con problemas osteoarticulares (20,08 ‰) e auditivos (18,46 ‰), mentres que no caso das mulleres as maiores taxas son as referidas ás discapacidades auditivas (24,18‰) e visuais (23,15 ‰).

A taxa máis baixa en ambos sexos é a correspondente a dificultades de linguaxe, falla e voz (2,40 ‰ nos homes e 1,71‰ nas mulleres).

Táboa 2. Persoas de 6 ou mais anos con discapacidade segundo o grupo de vulnerabilidade.

	Ambos sexos		Varones		Mujeres	
	Nº de personas	Tasa por 1.000	Nº de personas	Tasa por 1.000	Nº de personas	Tasa por 1.000
TOTAL						
personas con discapacidad	3.787,4	89,70	1.510,9	72,58	2.276,5	106,35
Mentales	718,9	17,03	306,4	14,72	412,5	19,27
Visuales	794,7	18,82	299,1	14,37	495,6	23,15
Oído	901,8	21,36	384,2	18,46	517,6	24,18
Lenguaje, habla y voz	87,1	2,06	49,9	2,40	37,2	1,74
Osteoarticulares	1.487,4	35,23	418,0	20,08	1.069,4	49,96
Sistema nervioso	486,3	11,52	204,0	9,80	282,3	13,19
Visceras	574,3	13,60	231,4	11,11	343,0	16,02
Otras deficiencias	361,7	8,57	105,2	5,06	256,5	11,98
No consta	261,4	6,19	119,4	5,74	142,0	6,64

Fonte: INE, 2008

En España desenvolvéronse ao longo dos anos diferentes leis, plans, estratexias e actuacións no ámbito da discapacidade. O Programa Nacional de Reformas de España 2012 contempla unha serie de iniciativas para favorecer a accesibilidade, a redución das desigualdades e a discriminación das persoas con discapacidade en diferentes ámbitos (emprego, educación...).

O I Plan Nacional de Accesibilidade 2004-2012 recolle como obxectivo concienciar á poboación sobre a importancia e a necesidade de mellorar a accesibilidade das persoas vulnerables por discapacidade aos servizos, recursos e tecnoloxías e levar a cabo actuacións para cubrir as necesidades.

Na loita e a protección deste colectivo vulnerable destaca o III Plan de Acción para as Personas con Discapacidade cuxo obxectivo é a promoción da autonomía e a igualdade mediante o recoñecemento das súas características como parte da diversidade humana. Este plan estableceu unha estratexia para o Goberno ata o 2012 e actuou como orientador das políticas das Comunidades Autónomas e as ONGs en canto a participación, educación, cultura, emprego, saúde, abusos e violencia así como protección social e xurídica.

En 2013 presentouse o Real Decreto Lexislativo (29 de novembro), polo que se aproba o Texto refundido da Lei Xeral de dereitos das persoas con discapacidade e da súa inclusión social. Esta Lei Xeral de Discapacidade é importante porque unifica por primeira vez toda a normativa sobre discapacidade, establece un título dedicado aos dereitos destas persoas e garante a súa protección en todos os ámbitos, desde a sanidade á educación e ao emprego, incluíndo ademais conceptualizacións de discriminación directa, discriminación indirecta, discriminación por asociación e acoso así como medidas de acción positiva, vida independente, inclusión social, accesibilidade universal, deseño universal, etc.

No Capítulo I, esta Lei sinala que ten por obxecto (LXD, 2013, p. 4):

- a) Garantir o dereito á igualdade de oportunidades e de trato, así como o exercicio real e efectivo de dereitos por parte das persoas con discapacidade en igualdade de condicións respecto do resto de cidadáns, a través da promoción da autonomía persoal, da accesibilidade universal, do acceso ao emprego, da inclusión na comunidade e a vida independente e da erradicación de toda forma de discriminación.

- b) Establecer o réxime de infraccións e sancións que garantizan as condicións básicas en materia de igualdade de oportunidades, non discriminación e accesibilidade universal das persoas con discapacidade.

Contamos tamén co Plan de Acción para a Estratexia Española sobre Discapacidade 2013-2015, que establece un marco normativo sobre o que se asentarán as actuacións políticas do Ministerio de Sanidade en relación co ámbito da discapacidade ata o ano 2015 e no que se inclúe a perspectiva de xénero e se teñen en conta os nenos e nenas con discapacidade. O obxectivo deste Plan é a promoción da autonomía persoal para o que se interven sobre os sistemas de protección social e as políticas públicas, así como sobre as persoas con discapacidade.

Tamén foi aprobado o II Plan Estratéxico de Infancia e Adolescencia (PENIA) 2013-2016, que inclúe medidas específicas para a atención deste colectivo e ten, entre os obxectivos principais, dar a coñecer esta realidade, mellorar as políticas, promover a prevención e a rehabilitación, dar apoio ás familias e sensibilizar á sociedade.

Na actualidade atópase vixente a Estratexia Española sobre Discapacidade 2012-2020, cuxos principios están baseados nos referidos pola Lei 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa á Convención Internacional sobre os Dereitos das Personas con Discapacidade e a Lei 51/2003, de 2 de decembro, de igualdade de oportunidades, non discriminación e accesibilidade universal das persoas con discapacidade. Esta Estratexia céntrase en eliminar barreiras co fin de lograr (como recomendan a OMS e o Banco Mundial) posibilitar o acceso a todos os sistemas e servizos; invertir en programas e servizos específicos; asegurar a súa participación activa e mellorar as capacidades das persoas e os recursos humanos; sensibilizar á poboación para garantir a non discriminación e a igualdade de oportunidades así como fomentar a recopilación de datos e a investigación. Así mesmo, establece unha serie de medidas xerais e específicas a levar a cabo en cada un dos ámbitos. A continuación referimos algunhas medidas específicas que consideramos relevantes:

Accesibilidade

1. Apoiar a aprobación na UE da “European Accesibility Act”.
2. Elaborar unha Estratexia Global de Accesibilidade das Persoas con Discapacidade ás TIC's.
3. Incorporar a accesibilidade universal como un factor esencial e tomala en consideración na elaboración e aplicación de todas as normas e as políticas públicas.
4. Promover a formación en TIC's das persoas con discapacidade, así como a formación en “deseño para todos” dos xestores e operadores informáticos.

Emprego

1. Impulsar o desenvolvemento da empregabilidade de persoas con discapacidade.
2. Incorporar na futura Estratexia Española de Emprego o factor discapacidade mantendo os avances normativos en vigor e mellorando istos, garantindo mínimos comúns entre as diferentes Comunidades Autónomas.
3. Promover as actuacións precisas para fomentar e desenvolver a Nova economía da Discapacidade.
4. Promover actuacións especificamente dirixidas a impulsar a incorporación das mulleres con discapacidade ao mercado laboral, en igualdade de oportunidades.

Educación e formación

1. Impulsar a redución do abandono escolar e aumento das persoas entre 30 e 34 anos que remataron a educación superior do Programa Nacional de Reformas de España 2011.
2. Respalda á UE nos seus obxectivos dunha educación e formación inclusiva e de calidade no marco da iniciativa «Xuventude en movemento».

3. Impulsar a detección precoz das necesidades educativas especiais.
4. Promover unha educación inclusiva en todas as etapas educativas, cos medios de apoio que sexan necesarios.
5. Potenciar a formación continuada de todo o profesorado.
6. Avanzar na inclusión de materias que contribúan a garantir os dereitos das persoas con discapacidade.
7. Promover a incorporación da perspectiva de xénero e discapacidade nos estudos en materia educativa.

Pobreza e exclusión social

1. Impulsar medidas concretas para a redución de persoas por debaixo da liña de pobreza do Programa Nacional de Reformas de España 2011.
2. Desenvolver plenamente os obxectivos de autonomía persoal da Lei de Autonomía Persoal e Atención á Dependencia.

Igualdade e colectivos vulnerables

1. Desenvolver a Estratexia Global de Acción para as Persoas con Discapacidade no Medio Rural.
2. Desenvolver unha Estratexia Global de Acción contra a discriminación múltiple nos ámbitos da política de xénero e a infancia.
3. Fomentar medidas de apoio ao envellecemento activo das persoas con discapacidade.
4. Promover medidas dirixidas á prevención da violencia contra as mulleres con discapacidade, e a garantir o seu pleno e libre exercicio de dereitos.
5. Incorporar a discapacidade na formación dos profesionais que interveñen na prevención e atención de situacións de violencia contra mulleres.

Sanidade

- a. Fomentar a posta en marcha dunha Estratexia Sociosanitaria que integre os recursos dispoñibles para dar resposta ás necesidades das persoas con discapacidade e das súas familias.
2. Promover medidas que faciliten o uso de medios técnicos de apoio con vistas a garantir a vida independente.
3. Desenvolver programas de detección e diagnóstico precoz. Desenvolver medidas preventivas para reducir riscos de discapacidades sobrevidas e o agravamento de preexistentes.
4. Aplicar o enfoque de xénero nas políticas sociosanitarias que permita tomar en consideración as necesidades específicas das mulleres e nenas con discapacidade.
5. Establecer medidas no ámbito sanitario dirixidas a detectar violencia ou malos tratos contra mulleres con discapacidade.

Nova economía da discapacidade

1. Promover a normalización no ámbito dos produtos e servizos así como o establecemento de distintivos de calidade que identifiquen a accesibilidade.
2. Fortalecer o mercado das TIC's accesibles.
3. Promover o mercado relacionado coa Autonomía Personal.

Información:

1. Establecer un moderno sistema de información sobre Discapacidade en rede.
2. Avanzar na consolidación dun sistema de colaboración eficiente coas Comunidades Autónomas para a elaboración da Base de Datos de PCD.
3. Fomentar a inclusión da variable de discapacidade en estudos e enquisas que realicen os organismos públicos dependentes da Administración do Estado (INE).

4. Fomentar a imaxen normalizada e o uso apropiado da linguaxe sobre discapacidade en medios de comunicación, tendo en conta tamén a perspectiva de xénero.
5. Desenvolver con carácter anual un Perfil da Discapacidade en España que permita contar no futuro cunha serie temporal de diversos indicadores útiles para a elaboración de políticas públicas.

A partir da Lei 51/2003 sobre Igualdade de Oportunidades, Non Discriminación e Accesibilidade Universal das persoas con discapacidade, xurde o I Plan Nacional de Accesibilidade co fin de lograr as esixencias de dita Lei de adaptar os entornos, produtos e servizos para que sexan accesibles para todas as persoas, o que a veces se fai máis complicado para as persoas que teñen algunha discapacidade. Deseñouse un proceso que inclúe dous Plans sucesivos, un para o 2004-2012 e outro para o 2013-2020, que se implementarán en tres fases, comezando pola chamada Fase de Promoción, na que se establecen as bases do Plan.

Os obxectivos xerais que se perseguen son cinco, como se expresa no propio Plan:

- Consolidar o paradigma do Deseño para Todos e a súa implantación nos novos produtos e servizos. Difundir o coñecemento e aplicación da accesibilidade.
- Introducir a accesibilidade como criterio básico de calidade da xestión pública.
- Conseguir un sistema normativo para a promoción da accesibilidade, completo, eficiente e de elevada aplicación no territorio.
- Adaptar progresivamente, e de forma equilibrada, os produtos e servizos aos criterios de Deseño para Todos.
- Promover a accesibilidade nas novas tecnoloxías.

Como podemos observar hai unha evolución legislativa que continúa co fin de acadar os obxectivos que se foron propoñendo e que facilitan a

plena inclusión e o pleno exercicio dos dereitos de todas as persoas como membros da nosa sociedade.

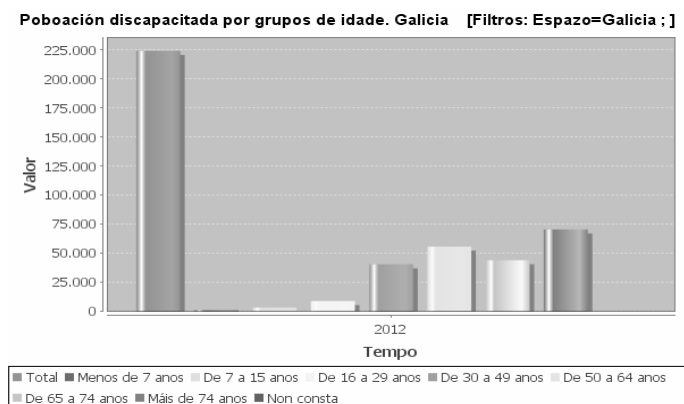
Pero a presenza social das persoas vulnerables por discapacidade non se pode considerar unicamente a nivel nacional senón que tamén temos que facer unha referencia ao noso contexto rexional xa que a xestión dos servizos sociais foi transferida ás comunidades autónomas polo que a continuación referiremos a situación actual na Comunidade Autónoma de Galicia.

2. Situación actual da vulnerabilidade en Galicia

Segundo os datos do Censo de Persoas con Discapacidade (decembro de 2012) contamos en Galicia con 224.127 persoas vulnerables con discapacidade, dun total de 2.781.498 habitantes. A provincia con maior número de persoas con vulnerabilidade é A Coruña, con 94.877, seguida de Pontevedra con 81.663 e Ourense con 26.426 e quedando en último lugar a provincia de Lugo con 21.161 persoas vulnerables por discapacidade.

Pola súa banda, as maiores cifras concéntranse no grupo de idade de 74 anos ou máis (70.543 persoas) seguido do grupo de 50 a 64 anos (55.749 persoas). Isto débese ao maior envellecemento da poboación pois Galicia é a segunda Comunidade Autónoma de España que presenta un maior envellecemento poblacional (despois do Principado de Asturias). Aproximadamente unhas 635.879 persoas teñen máis de 65 anos, das que case 100.000 teñen máis de 80 anos e unhas 1200 superan os 100 anos. A poboación de máis idade corresponde ás provincias de Ourense e Lugo. O envellecemento de Galicia débese ademais a que é un dos territorios de Europa con maior esperanza de vida (79 anos para os homes e 85 para as mulleres). As enfermidades infecciosas diminuíron, dando paso ás dexenerativas.

Gráfico 2. Clasificación da poboación vulnerable por discapacidade de Galicia por grupos de idade.



Como podemos observar nas seguintes taboas (5 e 6), a maioría das persoas con discapacidade son mulleres, como ocorre tamén a nivel nacional.

A maior cifra dos homes corresponde coa discapacidade física cunha porcentaxe entre o 33-64% (43000), sendo a cifra maior dentro do colectivo de 50 a 65 anos.

Táboa 3. Clasificación por idade dos homes con discapacidade en Galicia segundo porcentaxe e tipo de discapacidade.

Grao	Do 33% ao 64%			Do 65% ao 74%			75 % ou máis		
	Física	Psíquica	Sensorial	Física	Psíquica	Sensorial	Física	Psíquica	Sensorial
Total	43.773	12.267	11.253	18.896	14.781	4.681	14.118	9.281	4.561
De 0 a 6 anos	208	241	65	58	35	8	47	36	13
De 7 a 15 anos	506	1.020	172	125	175	44	159	143	53
De 16 a 29 anos	1.111	1.654	446	492	1.075	189	610	655	222
De 30 a 49 anos	7.409	3.740	1.890	3.547	5.880	966	2.173	2.260	750
De 50 a 64 anos	13.922	3.154	3.225	4.989	4.381	1.130	2.613	2.089	873
De 65 a 74 anos	11.233	1.576	2.848	4.064	1.871	951	2.223	1.235	749
75 ou máis anos	9.384	882	2.607	5.621	1.364	1.393	6.293	2.863	1.901

Fonte: IGE 2012

Táboa 4. Clasificación por idades de mulleres con discapacidade en Galicia segundo porcentaxe e tipo de discapacidade.

Grao	Do 33% ao 64%			Do 65% ao 74%			75 % ou máis		
Tipo	Física	Psíquica	Sensorial	Física	Psíquica	Sensorial	Física	Psíquica	Sensorial
Total	43.405	15.337	9.473	24.211	15.702	5.611	19.076	12.917	5.731
De 0 a 6 anos	182	102	33	59	38	17	48	37	19
De 7 a 15 anos	369	491	126	116	116	26	145	113	66
De 16 a 29 anos	924	925	354	420	684	178	525	505	201
De 30 a 49 anos	6.242	3.287	1.611	2.582	3.887	827	1.582	1.797	568
De 50 a 64 anos	12.586	5.052	2.578	4.849	4.455	1.091	2.091	1.786	792
De 65 a 74 anos	10.322	3.085	2.117	5.255	3.091	1.124	2.176	1.482	756
75 ou máis anos	12.780	2.395	2.654	10.930	3.431	2.348	12.509	7.197	3.329

Fonte: IGE 2012

Para que unha persoa con discapacidade poida acceder aos recursos que necesita ten que dispoñer dun certificado de minusvalía que acredite a valoración do tipo e grao de discapacidade que ten. Dita acreditación é proporcionada polos Equipos de Valoración e Orientación (EVOs)

Segundo o grao de discapacidade estas persoas poden ser beneficiarias dunha serie de servizos e axudas:

- Emprego en cooperativas e sociedades laborais de ámbito público e privado.
- Fomento da contratación indefinida en empresas ordinarias, integración laboral en centros especiais de emprego e emprego autónomo.
- Deducións na declaración da renda.
- Reducións do Imposto sobre o Valor Engadido (IVE).
- Redución no Imposto sobre Sucesións.
- Deducións no Imposto de Sociedades.
- Exención no Imposto sobre Vehículos de Tracción Mecánica.

- Exención no Imposto de matriculación de vehículos.
- Redución do 50% do importe das taxas para solicitar a prórroga de vixencia do permiso u outra autorización administrativa para conducir da Xefatura Central de Tráfico.
- Exención de taxas para acceder ás probas selectivas no emprego público estatal e para as probas de aptitude previas ao exercicio de profesións reguladas na Unión Europea.
- Tarxeta Dourada de RENFE. Reducións mínimas do 25% para viaxes rexionais, cercanías, AVE e longo percorrido.
- Descontos no precio de transporte público que ofertan concellos (Bono-Bus)
- Tarxeta de Aparcamento para persoas con mobilidade reducida, familia numerosa.
- Facilidades de acceso á educación, á formación ocupacional e á vivenda.
- Abono social de Telefónica. Descontos na instalación da liña telefónica (70%) e no abono mensual (95%) ás persoas con grao de minusvalía superior ao 65%.
- Programa de respiro familiar (Vacacións de Saude), termalismo Social do IMSERSO

A presenza social das persoas con discapacidade ten vido a aumentar ao longo dos anos. Dita presenza social pódese visibilizar actualmente nas numerosas Asociacións existentes relacionadas con este colectivo. En xeral, as Asociacións adoitan agruparse no que chamamos Federacións. En Galicia hai numerosas Federacións de asociacións de persoas con discapacidade, entre as que destacamos as seguintes:

CERMI-GALICIA. Comité de entidades representantes de persoas con discapacidade de Galicia. Ten como actividade fundamental a promoción do respecto e controlar o cumprimento dos dereitos e liberdades como cidadáns das persoas discapacitadas, tratando de evitar a discriminación e de favorecer a igualdade real e efectiva con respecto aos demais membros da sociedade. A súa actuación consiste, sobre todo, en

elaborar propostas e dirixilas aos poderes públicos autonómicos para que estas sexan negociadas e transformadas en normas, programas....

ASPACE. Entidade sen ánimo de lucro cuxo obxectivo principal é proporcionar ás persoas con parálise cerebral a atención integral que necesitan para acadar o seu desenvolvemento persoal. Conta cos seguintes programas e servizos: Avaliando Capacidades, Clasificación CIF aplicada á parálise cerebral, Programa de Vacacións Movendo Ilusións, Intercambio de profesionais, Formación de profesionais, Formación de adultos e ASPACenet buscando novas solucións tecnolóxicas que poidan ser utilizadas adecuadamente por este colectivo xa que son fundamentais na súa relación coa contorna e para o desenvolvemento dunha vida máis plena.

COGAMI: creada no ano 1990, é a entidade máis representativa en Galicia das persoas con discapacidade física e orgánica e encárgase de potenciar o movemento asociativo das persoas con discapacidade e de coordinar as diferentes entidades de Galicia relacionadas con este ámbito. Na actualidade está formada por 54 entidades, entre as que se atopan Cogami Pontevedra, Cogami Lugo, Cogami Coruña, ASOFIDISI, Agadhemo, AUXILIA Lugo, Agora de Monforte de Lemos, Aixiña de Ourense...

Os servizos que ofrece a Confederación son os seguintes:

Información e Asesoramento, Formación con programas adaptados ás necesidades e capacidades das persoas con discapacidade. Hai diferentes niveis:

Nivel I – Alfabetización: Para adquirir coñecementos formativos de lectoescritura, destrezas manuais e habilidades básicas de socialización.

Nivel II- Alfabetización: Para consolidar coñecementos e técnicas instrumentais básicas que faciliten a promoción persoal, social e laboral, así como a continuación en outros procesos formativos (formación ocupacional, grao de secundaria para persoas adultas...)

Nivel III- Graduado: Preparación por libre de probas para a obtención do graduado de Ensinanza Secundaria Obrigatoria.

Pola súa banda, esta formación pódese levar a cabo de forma presencial ou a distancia e téñense en conta tanto as necesidades da persoa como as demandas das empresas para así acadar a inserción laboral. Ofrécese Formación Profesional Ocupacional e Accións Formativas para Desempregados (deseño de cursos, realización de prácticas non laborais...).

Para realizar os cursos a distancia emprégase a comunicación por Internet de forma que os alumnos poden traballar desde o seu domicilio. Ata agora leváronse a cabo cursos de informática básica, teletraballo, administrativo e informática e aplicacións especiais para persoas con grande discapacidade.

Respecto ao *emprego*, COGAMI conta dende o ano 1996 co Servizo de Intermediación Laboral, centro colaborador do Servizo Público de Emprego de Galicia, que está integrado por máis de 45 profesionais (orientadores laborais, axentes de emprego e técnicos de inserción laboral) que buscan empregos axeitados ao perfil da persoa que o solicita. A axuda na busca activa de emprego facilítaselles mediante información, asesoramento, orientación e motivación, captación de ofertas de traballo (na páxina web de COGAMI publícanse as ofertas de cada día) e recursos formativos e laborais.

Lecer: desde a Confederación organízanse actividades de lecer adaptadas ás necesidades dos usuarios, favorecendo a inclusión e a non discriminación. Entre elas, sinalar o Proxecto Gavea (velero), o Laion, programa de vacacións, excursións, saídas á praia, campionatos deportivos, festivais, obras de teatro, exposicións, camiño de Santiago, comida de Nadal, celebración do Antroido...

Centros de Recursos para persoas con discapacidade: Os centros de recursos proporcionan servizos de apoio ás necesidades dos usuarios promovendo procesos de formación-emprego e/ou de vida autónoma.

Os centros de recursos poden contar con distintas áreas que funcionan de forma diferenciada (centro de día, centro ocupacional, formación...). Os servizos que se proporcionan dependen das necesidades de cada persoa, podendo acceder a servizos de rehabilitación físico-cognitiva (fisioterapia, hidroterapia, logopedia...), de formación (Graduado

en E.S.O, talleres, habilidades básicas para a vida diaria, novas tecnoloxías...) e de orientación laboral (cursos orientados á inclusión no mercado laboral). Poden beneficiarse ademais doutros servizos como o transporte adaptado, acompañamento, comedor, etc.

DOWN GALICIA: A Federación Galega de institucións para o síndrome de Down, ten como obxectivo coordinar, apoiar e impulsar o traballo das entidades Down (Down Vigo, Down Pontevedra “Xuntos” Asociación de síndrome de Down, Down Ourense, Asociación síndrome de Down de Lugo-Down Lugo, Down Coruña, Asociación síndrome de Down “Teima” de Ferrol e Fundación Down Compostela) co fin de mellorar a calidade de vida destas persoas e as súas familias, así como de promover o exercicio dos seus dereitos, deberes e liberdades fundamentais.

Para iso conta con diferentes programas: *Atención temperá*, *Servizos de Educación* (Logopedia, lectoescritura, cognitivo, reforzo educativo, apoio á inclusión escolar, habilidades sociais, seguimento escolar e apoio psicopedagóxico), *Formación e emprego* (Emprego con Apoio dun preparador laboral que se encarga de formar a un traballador no seu mesmo posto de traballo; programas relacionados co ámbito laboral como Formación para o emprego e Tránsito á vida adulta), *Vida adulta e independente* (oportunidade de emancipación con apoio a través de programas de Autoxestores, Formación para a vida adulta, Apoio á vida independente e Afectividade e sexualidade), *Área complementaria* (programas de Expresión corporal, Deporte, Habilidades emocionais e Novas tecnoloxías), *Área transversal* (programas de Intervención familiar, Sensibilización, Autonomía e Ocio).

FADEMGGA-FEAPS. Federación de Asociacións en favor das Persoas con Discapacidade Intelectual de Galicia. Conta actualmente con 40 entidades que atenden a 4.754 persoas e dispón dun total de 121 centros repartidos nas catro provincias galegas. O seu obxectivo é mellorar a calidade de vida das persoas con discapacidade intelectual e das súas familias.

Entre os servizos que ofrece figuran: Servizo de atención temperá, Servizo de intermediación para a inserción socio-laboral, Servizo de apoio para o desenvolvemento profesional e social en centro especial de emprego, Servizo de apoio para o desenvolvemento profesional e social en empresa, Servizo de apoio a familias, Servizo ocupacional, Servizo de atención de día, Servizo de apoio á vida independente, Servizo de vivenda ou residenciais para persoas con necesidades de apoio intermitente ou limitado, Servizo de vivenda ou residenciais para persoas con necesidades de apoio extenso ou xeneralizado, Servizo multiprofesional de diagnóstico, seguimento, avaliación, planificación e coordinación, Servizo de tutela, Servizo de ocio.

A Federación conta con diferentes áreas (Administración, Calidade, Ocio, Comunicación, Emprego e Formación, e Familia) nas que se desenvolven programas (Autoxestores, Desvantaxe social, Apoio á vida independente, Envellecemento, Presos – Ex presos, Lecer – Vacacións) e servizos (estancias individuais e grupais; apoios puntuais; información e orientación laboral; formación para o emprego: apoios para o emprego e fomento do emprego).

Dentro da Área social, desenvólvense os seguintes programas:

- *Promoción da vida independente:* ofrecendo os apoios necesarios para ir logrando un maior control sobre a propia vida. Actualmente son sete as asociacións galegas que están levando a cabo este Programa: AMIPA (Rois), ASPRONAGA (A Coruña), ASPAS (Santiago de Compostela), ASPNAIS (Lugo), ASFAVAL (Vilamartín de Valdeorras), ASPROMOR (Ortigueira) e VALLE MIÑOR (Nigrán).
- *Grupo de Autoxestores:* están formados por homes e mulleres adultos/as con discapacidade intelectual, que se xuntan de forma periódica co obxectivo de acadar unha maior autonomía persoal e social, adquirir habilidades de comunicación, aumentar as súas posibilidades de falar e decidir por si mesmas, aprender a tomar decisións na súa vida cotidiana, poder participar na vida asociativa. Na actualidade hai 15 asociacións que contan cun grupo de autoxestores: ASPAS, AMIPA, XOÁN XXIII,

PRODEME, CHAMORRO, ASPACE, APADER, ASPRONAGA, ASPNAIS, ASPADEX, VAL MIÑOR, APACESCO, AGASFRA, ACEESCA e ASPANAEX.

- *Apoio e orientación ás dificultades de saúde mental e comportamento*: Programa de apoio ás persoas con necesidades complexas. Para levalo a cabo creouse en 2003 o *Grupo de Traballo sobre os trastornos mentais e/ou alteracións de conduta* no que se poden comentar todas as dúbidas e dificultades presentadas polos profesionais en relación co desenvolvemento da intervención con persoas con trastorno dual. O Grupo de Traballo está constituído por 25 profesionais de 19 organizacións (ASPRONAGA, ASPABER, ASPADEX, CAPD de A Coruña, PAI Menni, ASPAS, AFADI, ASPANANE, ASDEME, ASPNAIS, Way, APAMP, ASPAVI, ASPADEZA, ACEESCA, ASPANAEX, San Jerónimo Emiliani, Juan XXIII y SPP) e o coordinador da Federación.
- *Presos / Ex-presos*: este programa presta atención ás persoas con discapacidade intelectual que son presos/as, expresos/as ou que se atopan en situación de risco social. A atención que se lles ofrece é individualizada e específica e ten entre os seus obxectivos valorar, intervir e levar a cabo un seguimento dos casos, deseñar e aplicar programas individualizados, sensibilizar e difundir o programa, levar a cabo unha avaliación continua do mesmo, buscar e fomentar alternativas de reinserción a nivel familiar social, laboral e persoal, evitando ingresos en centros penitenciarios, previr condutas antisociais en situacións de alto risco, etc.
- *Apoio e atención no proceso de envellecemento*: o Programa de Atención a Persoas con Necesidades Complexas apoia ás persoas con discapacidade intelectual e as súas familias no proceso de envellecemento, tratando de cubrir as súas necesidades e de mellorar a súa calidade de vida a través de diferentes actividades como estimulación cognitiva, actividades de motricidade ou mobilidade, asesoramento....

As entidades participantes son: ASPAS (Santiago), ACEESCA (Porriño), ASPRONAGA (A Coruña), AMICOS (Ribeira) e JUAN XXIII (Pontevedra e Cangas). FADEMGGA proporciona un profesional durante un ano para que as entidades poidan impulsar e levar a cabo as intervencións propias.

Lecer: Ten como obxectivo favorecer os períodos vacacionais nos que realizan diferentes actividades de carácter integrador.

Emprego: Ten como obxectivo a inserción no mundo laboral contando para iso cun Servizo de Información e Orientación Laboral (SIOL) e un Servizo para o Fomento do Emprego (SFE).

Familia: a través da atención ás familias trátase de lograr unha contorna familiar que facilite a inclusión plena na sociedade. O Programa de apoio familiar ten por obxectivo mellorar a calidade de vida das familias de persoas con discapacidade intelectual.

Formación para dirixentes: A través de FEAPS EN FORMA, escola de dirixentes, nacida en 2004 ofrécese aos directivos e dirixentes das entidades un espazo onde poidan adquirir coñecementos que lles faciliten o seu traballo. Organízase a través de Aulas Federativas en cada territorio.

Formación para profesionais: Programa dirixido aos profesionais das asociacións e da Federación para mellorar a súa competencia profesional e actualizar os seus coñecementos.

FEAGADACE: É a Federación Galega de Dano Cerebral, creada no ano 2007 por cinco asociacións: Adaceco en A Coruña, Adace-Lugo en Lugo, Alento en Vigo, Renacer en Ourense e Sarela en Santiago. Desenvolve unha serie de programas asistenciais centrados en dar información, orientación e apoio aos afectados/as e ás súas familias, rehabilitación integral, física e cognitiva, tratamento de alteracións emocionais e da conduta, fisioterapia, logopedia, terapia ocupacional, traballo social (atención, orientación e información sobre recursos e prestacións), talleres, actividades de ocio e tempo libre e grupos de apoio mutuo.

ONCE. Fundación ONCE para a Cooperación e Inclusión Social de Persoas con Discapacidade. Ten como obxectivo a formación,

elaboración de programas de inclusión laboral e o emprego de persoas invidentes co fin de promover a creación de espazos, produtos e servizos que sexan accesibles para todos.

A ONCE comprometeuse a crear no período 2004-2011 16.000 postos de traballo para persoas con discapacidade e impulsar a formación de 32.000 persoas deste colectivo.

Outras federacións galegas de persoas con discapacidade, ademais das anteriores, son: **Autismo Galicia**, **FAXPG** (Federación de Asociacións de Persoas Xordas de Galicia), **FEAFES** (Federación de Asociacións de Familiares e Persoas con Enfermidade Mental de Galicia), **G-PRODIS**, **FEGEREC** (Federación Galega de Enfermidades Raras e Crónicas).

Ademais das Federacións, hai que destacar a labor de **Special Olympics Galicia**, Asociación de Pais, Profesionais e Amigos de Persoas con Discapacidade Intelectual, creada no ano 2000 por 17 asociacións galegas co apoio da Xunta de Galicia. Ten como finalidade a promoción e a inserción social das persoas con discapacidade intelectual a través de actividades de ocio, tempo libre, cultura e deporte.

Desde a Xunta de Galicia, aprobouse en 2010 o **Plan de Acción Integral para as Personas con Discapacidade de Galicia 2010-2013**, co obxectivo de que as mulleres e os homes con discapacidade teñan unha mellor comunicación e un mellor acceso á información. Este Plan actúa en dez áreas diferenciadas e definidas en función das demandas dos interesados: protección dos dereitos, igualdade entre mulleres e homes, accesibilidade, promoción da autonomía persoal, educación, formación e emprego, servizos sociais, saúde e atención sociosanitaria, atención temperá, cultura, deporte e tempo de ocio. Cada unha das áreas ocúpase de diferentes necesidades, para o cal se desenvolven actuacións, que suman un total de 301.

En suma, existen na Comunidade Autónoma de Galicia unha gran cantidade de Federacións e Asociacións que tratan día a día de mellorar a calidade de vida das persoas vulnerables por discapacidade, pois estas presentan unhas necesidades que hai que resarcir ao tempo que potenciar o seu desenvolvemento persoal e socio-laboral. Neste marco o Plan de

Acción Integral para as Persoas con Discapacidade de Galicia 2010-2013 dá un paso máis na análise de ditas necesidades e na posta en práctica de accións para resarcilas.

Con todo, o impulso de medidas ha de promoverse en base á igualdade de dereitos e oportunidades polo que ademais do marco normativo que considera a supresión de barreiras que se opoñen á presenza integral das persoas vulnerables por discapacidade na sociedade, han de ser potenciadas accións non só polas organizacións e entidades de diversa índole senón tamén actuacións por parte dos cidadáns facilitando, entre todos, as líñas de participación inclusiva máis apropiadas. Así, a promoción de valores compartidos orientados ao ben común e á cohesión social, potenciando que todas as persoas vulnerables, en pleno exercicio dos seus dereitos, teñan as oportunidades e os recursos necesarios para desenvolverse axeitadamente e para participar tan plenamente como poidan na vida educativa, cultural, social, política, económica, e laboral disfrutando dunhas condicións de vida en igualdade de condicións cos demais debe entenderse como unha responsabilidade colectiva.

Referencias bibliográficas

COGAMI (2012). *Guía de recursos específicos para persoas con discapacidade*. Recuperado de <http://www.cogami.es/imagenes/files/2013/documentos/Gu%C3%ADa%20Servizos%202013.pdf>

Decreto 122/2011. *Plan de acción integral para as persoas con discapacidade de Galicia 2010-2013* (DOG núm. 126, 1 de xullo de 2011).

Instituto Galego de Estatística (IGE) (2012). *Censo de discapacidades*. Recuperada de

http://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0205001002

Instituto Nacional de Estatística (2008). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía persoal y situaciones de Dependencia (EDAD)*. Recuperado de

<http://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/informacion/encuestaEdad2008.htm>

Instituto Nacional de Estadística (2008). *Encuesta sobre discapacidades, autonomía personal y situaciones de dependencia 2008*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?L=0&type=pcaxis&path=/t15/p418&file=inebase>.

Ley 49/2007 de 26 de Diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (BOE, n. 310, 27 diciembre).

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal (LIONDAU) modificada por la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (BOE, n. 289 de 03 de diciembre).

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011). *Estrategia española sobre discapacidad 2012-2020*. Madrid: Editada por Real Patronato sobre discapacidad.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2009). III Plan de acción para las personas con discapacidad 2009-2012. Madrid: Secretaría de Estado de Política Social. Recuperado de http://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/III_PAPCD.pdf

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2003): *I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012*. Madrid. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO). Recuperado de

<http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12610/pndaa.pdf>

Ministerio de Trabajo, Servicios Sociales e Igualdad (2013). II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016. Aprobado por Acuerdo Consejo de Ministros 5 abril de 2013. Recuperado de

http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/pdf/II_PLAN_ESTRATEGICO_INFANCIA.pdf

Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Banco Mundial. Recuperado de

http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf

Programa Nacional de Reformas de España (2012). Recuperado de

<http://www.lamoncloa.gob.es/documents/pnrdefinitivo.pdf>

Real Decreto Legislativo (29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. (BOE, 289, 3 diciembre)

O PAPEL DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Marta Sousa e Joaquim Luís Coimbra

Universidade do Porto

Este trabalho tem como objetivo destacar a importância da Educação e Formação de Adultos inserida numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida, na adaptação dos cidadãos adultos às exigências da Sociedade do Conhecimento. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas a Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento de diferentes CNOS¹⁵.

Os dados revelaram a necessidade de investir na inserção da educação- formação de adultos em dinâmicas e projetos que motivem os adultos, desenvolvendo o seu crescimento pessoal e profissional de forma a desenvolver competências de empregabilidade e networking, preparando-os para lidar com um mercado de trabalho pautado pela instabilidade.

1. Aprendizagem ao Longo da Vida numa Sociedade do Conhecimento

A temática da Aprendizagem ao Longo da Vida tem-se vindo a destacar, de forma cada vez mais evidente, em afirmações de política internacional, tendo ocupado um lugar central nos discursos educativos a partir da década de 1970, essencialmente através de organizações como a Unesco, a OCDE e, também, o Conselho da Europa (Jarvis, 2004; Lima, 2007). O seu conceito, e de acordo com as 'Estratégias de Educação e Formação ao longo da vida na Europa: Relatório sobre o seguimento dado à resolução do Conselho de 2002', pressupõe um processo educativo e formativo ao longo de toda a vida, correspondendo ao quadro de referência para o desenvolvimento dos sistemas de educação e formação, de modo articulado com as mutações na economia e na sociedade.

De acordo com o Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), a Europa está em transição para uma sociedade e uma economia

¹⁵ Centros Novas Oportunidades

assentes no conhecimento, a designada “sociedade do conhecimento”. Sociedade esta que abarca uma mudança estrutural de longo prazo e “que tem lugar na economia, por virtude do papel acrescido da produção, disseminação e utilização do conhecimento como fonte de criação e uso da riqueza” (Lança, 2004, p. 41). Os seus efeitos “conduzem a uma profunda reorganização da sociedade, e fazem-se sentir tanto ao nível da esfera produtiva como no mundo da educação/formação, fazendo convergir “os modos de aprender” e os “modos de produzir”, exigindo o mesmo tipo de capacidades e de competências para o domínio destas situações” (Pires, 2002, p. 19). A denominada sociedade do conhecimento é baseada no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que contribuem para o desenvolvimento de redes mundiais de informação e comunicação. Neste sentido, todos os discursos políticos e/ou económicos acabam por destacar o papel da formação como forma de fazer face à crise do emprego, à necessidade de melhorar as qualificações dos recursos humanos e, assim, permitir o aumento da produtividade e da competitividade das empresas (Santos, 2004).

Neste contexto, importa realçar o papel que é atribuído ao indivíduo, no sentido em que a riqueza, a prosperidade e o sucesso económico dependem da capacidade das pessoas para inventarem, serem mais perspicazes que os seus competidores, continuando a aprender por si próprios e uns com os outros (Lança, 2004). Desta forma, e como o Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida também refere, o adulto passa a ser responsável pela sua própria qualificação, atualizando as suas competências para fazer face às mudanças no trabalho, sendo que “esta responsabilidade individual pelo êxito (“subir na vida”, p. 13 do Memorando) ou pelo insucesso (despedimento) conduz a que cada pessoa tenda a comportar-se como um ‘empresário de si’” (Carnário, 2000).

Numa sociedade do conhecimento, o risco de não adesão por parte dos indivíduos relativamente a processos de formação acarreta, supostamente, implicações de vários níveis: “a possibilidade de se desatualizar, de ficar em deficit e não poder acompanhar as exigências do seu posto de trabalho e, por isso, poder vir a ser excluído; mas talvez o pior seja não contribuir

para o projeto da sua empresa, e mais grave, do seu país, impedindo-os de se tornarem mais competitivos” (Santos, 2004, p. 354).

É preciso ter em conta, todavia, que existem públicos que têm uma maior possibilidade de aceder à formação, sendo que os mais referenciados como tendo necessidade de se atualizar, possuindo baixa escolaridade e qualificação nem sempre chegam a assistir à formação (Santos, 2004). É também nestes pressupostos, muitas vezes pouco contestados, que a Aprendizagem ao Longo da Vida se baseia, implicando, desta forma, um acesso a informações e conhecimentos atualizados, sendo que “a motivação e as competências para usar esses recursos de forma inteligente em prol de si mesmo e da comunidade, estão a tornar-se a chave do reforço da competitividade da Europa e da melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da força de trabalho” (Memorando da Aprendizagem ao Longo da vida, 2000, p. 5).

Assim, o facto de nos encontrarmos numa sociedade dominada pelo conhecimento e pelo rápido e infundável avanço tecnológico, leva-nos a encarar a aprendizagem ao longo da vida como um pilar fundamental na adaptação dos indivíduos às novas exigências. A precarização de vínculos e o desemprego crescente levam, assim, ao aparecimento de um sentimento de incerteza quanto ao futuro; desta forma, a aprendizagem ao longo da vida surge, não só, como factor de enriquecimento humano, como potenciador da revitalização civilizacional e da coesão social, mas também como um factor não desprezível de eficiência económica (Azevedo, 1999).

De facto, até recentemente pensávamos nas carreiras como sendo para a vida e supostamente estáveis num mundo que não deveria sofrer alterações, todavia, com as mutações económicas e sendo a inovação a chave do sucesso, os empregos passaram a ser mais flexíveis. Segundo Alverca, “para os jovens adultos e adultos, a alteração do conceito de carreiras e as suas implicações nos diferentes ciclos de vida, torna-se uma realidade, na generalidade apenas visível quando o processo de transição para a vida ativa se inicia, com qualificação profissional ou sem ela, e a procura de um emprego estável se torna uma realidade cada vez mais difícil de concretizar” (2004, p. 303). Deste modo, a aprendizagem ao longo da vida deve tornar-se

o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. A educação não pode ser só escolar ou pós-escolar mas deve, sim, ser contínua, apontando em todas as direções e sentidos.

Neste domínio, não é preciso aprender até morrer mas a educação torna-se um princípio básico para viver e sobreviver em sociedade (Melo, 1981), em especial numa sociedade marcada por inovações e mudanças contínuas. A aprendizagem passa a desenvolver-se ao longo da vida ativa para além dos espaços/tempos formalizados, reconhecendo-se a emergência da Sociedade do Conhecimento, marcada por novas formas de produzir, utilizar e difundir o conhecimento, diversifica-se os contextos e os processos de aprendizagem (Pires, 2002).

Os percursos de vida não foram apenas e só enriquecidos por paragens em contextos formais mas, sobretudo, por aprendizagens informais e não-formais. O princípio de educação e formação ao longo da vida deve abranger, assim, a totalidade do desenvolvimento humano podendo ser caracterizada, do ponto de vista biográfico, pela colocação, em pé de igualdade, com as experiências de educação-aprendizagem escolar e extra-escolar (Ambrósio, 2007). É necessário considerar as experiências de vida de cada adulto como aprendizagens efetivas, impedindo que as subestimem em detrimento de uma valorização hegemónica da aprendizagem formal, ainda que muitas das decisões no âmbito educativo tendam a ser geridas através desse pressuposto.

Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que o carácter contínuo da aprendizagem ao longo da vida atrai para este cenário os tipos de aprendizagem não formal e informal, anteriormente referidos. Na medida em que a educação formal é intencional e oferecida pelos sistemas escolares, a aprendizagem não-formal, por definição, ocorre fora das escolas, dos liceus, dos centros de formação e das universidades, caracterizando-se pela flexibilidade da sua forma de funcionamento, de horários, programas, locais de funcionamento, entre outros (Canário, 1999). Porém, muitas vezes os seus resultados têm pouco valor de troca no mercado de trabalho, sendo este tipo de aprendizagem, por conseguinte, tipicamente subvalorizada.

Em síntese, num contexto marcado por mudanças constantes é necessário desenvolver estratégias que permitam apetrechar os adultos com “as capacidades necessárias para prosseguirem a aprendizagem ao longo da vida, em contextos de mudança e inovação contínuas” (Morgado, 2009, p. 55). De facto, todas as alterações e exigências inerentes à sociedade do conhecimento despoletaram a emergência de profissionais portadores de aptidões e competências flexíveis, com capacidade de adaptação à mudança, e com uma atitude de reflexão contínua na definição e condução de objetivos a nível pessoal, profissional e de cidadania (Miranda, 2007), sendo a Aprendizagem ao Longo da Vida, uma das respostas para a concretização desse objetivo.

Este trabalho surge no âmbito da investigação desenvolvida no mestrado – Orientação Vocacional na Educação e Formação de Adultos: Aprender para e com a Vida - e tem como objetivo destacar a importância da Educação e Formação de Adultos inserida numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida, na adaptação do cidadãos adultos às exigências da Sociedade do Conhecimento.

1.1 Método

Relativamente às opções metodológicas que orientaram esta investigação, a escolha recaiu sobre o paradigma qualitativo que estuda a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte, sobretudo, dos próprios dados, e não de teorias prévias para os compreender ou explicar (Almeida & Freire, 2003). A análise de conteúdo, por satisfazer “harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva que nem sempre são facilmente conciliáveis” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 227), constituiu uma etapa do trabalho de investigação que nos permitiu transformar o material recolhido num “conjunto de dados”, organizando-se, posteriormente, o material em categorias e sub-categorias, permitindo-nos descobrir novas relações entre os conceitos, tendo em conta a existência da própria subjetividade, sendo para isso fundamental marcar o distanciamento de forma a dar uma coerência teórica à investigação.

Tendo em conta o objetivo desta investigação, considerou-se que a entrevista semi-estruturada permitiria o acesso a descrições porme-

norizadas e de caráter mais pessoal. A investigação incidiu num grupo composto por seis participantes, todos eles Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento em Centros de Novas Oportunidades. A escolha dos participantes que constituem a “amostra” desta investigação teve como preocupação reunir Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento de diferentes Centros Novas Oportunidades; desta forma, foram entrevistadas seis participantes (todas do sexo feminino), às quais foram atribuídos nomes fictícios para garantir o anonimato. Depois de as entrevistas serem realizadas e transcritas, procedeu-se à sua codificação e análise através do software *Qualitative Solutions Research (QSR) NVIVO 9*, tendo por base uma árvore de categorias organizada a partir dos objetivos do estudo.

1.2. Apresentação e Discussão de Resultados

Após a recolha dos dados, pretendeu-se analisá-los tendo como referência a fundamentação teórica que sustentou esta investigação. Deste modo, surgiu a necessidade de comparar algumas questões que foram abordadas no enquadramento teórico em relação àquelas que foram as experiências vividas pelos técnicos de diagnóstico e encaminhamento dos Centros Novas Oportunidades. Em primeiro lugar, foi importante desmistificar qual o papel e as funções de um técnico de diagnóstico e encaminhamento. Assim, foi apontado um conjunto de funções comuns a todas as entrevistadas e que vai de encontro ao que vinha estipulado na portaria 370/2008 de 21 de Maio: apresentar o Centro Novas Oportunidades e quais os seus objetivos; conduzir as etapas de diagnóstico e encaminhamento; definir, em função do perfil do adulto, a resposta de encaminhamento mais adequada; articular o seu trabalho com entidades formadoras, serviços e organismos competentes. Para além do estipulado na portaria já referida, todas as participantes indicaram outras competências que tiveram de desenvolver no exercício da sua profissão, como por exemplo: *“ter conhecimento de todo o sistema educativo português (...) ter competências básicas de atendimento, nomeadamente, quando se está em entrevistas, saber interagir com o candidato, procurar conhecer os aspetos que sejam importantes e relevantes para o percurso que o candidato pretende seguir (...) tem de haver competências básicas de relacionamento, de empatia, de aceitação incondicional, portanto, todos*

*aqueles chavões que, geralmente, se põe na Psicologia” (Ana)¹⁶. É de notar que, com o passar do tempo, e tendo em conta a situação económica atual, os técnicos de diagnóstico e encaminhamento depararam-se com a necessidade de trabalhar competências de empregabilidade e *networking*, desenvolvendo não só o crescimento pessoal dos adultos, mas também o seu crescimento profissional, “*estar com eles em sessões a trabalhar currículo (...) tenho de estar com eles a trabalhar as questões da carta de apresentação, tenho de estar com eles a trabalhar dimensões de networking*” (Ana).*

Importa ter em consideração que a maioria dos indivíduos nunca foi preparada para este clima “altamente competitivo entre pessoas e entre currículos individuais” (Azevedo, 1999, p. 140). De facto, muitos dos adultos que apostam na formação não têm uma profissão ou categoria profissional, mas sim um percurso marcado por diversas ‘ocupações’. Neste sentido, uma das entrevistadas refere que “*a maior parte das pessoas com quem nós trabalhamos trabalharam em hotelaria, trabalharam em limpezas, em confecção, quer dizer, não têm uma profissão. E, depois, quando se vão candidatar a um determinado cargo não encaixa, não encaixa porque aquela pessoa é indiferenciada. Esta necessidade de ir ajustando os percursos de formação mais contínua, mas mais adaptados àquilo que é a nossa realidade. Sobretudo, criar percursos profissionais adaptados à realidade daquela terra*” (Ana).

Das participantes que fizeram parte deste estudo, quatro tinham como formação de base a Psicologia, e duas as Ciências da Educação, factor apontado como sendo relevante para o desempenho da sua profissão, “*para mim, o essencial é que esse papel seja, efetivamente, executado por um psicólogo. Porque estão preparados, porque têm competências básicas de atendimento*” (Ana). Mais do que isso, o psicólogo é considerado determinante neste processo, devendo recorrer a estratégias de desenvolvimento psicológico capazes de proporcionar ao cliente experiências “de qualidade desenvolvimental susceptíveis de contribuir para a progressiva transformação dos seus investimentos atuais, no sentido de os adequar às suas necessidades e desejos pessoais, tendo em

16 Os nomes apresentados são fictícios de forma a manter o anonimato das entrevistadas.

conta expectativas, constrangimentos e oportunidades sociais” (Campos & Coimbra, 1991, p. 15).

Relativamente às discrepâncias entre o que vinha estipulado na Carta de Qualidade e a realidade dos contextos, as diferenças mais apontadas pelas participantes relacionavam-se com a forma como se processavam as etapas de intervenção, com as questões relacionadas com a calendarização do processo (tempo entre sessões, duração de entrevistas), e com a escassez de ofertas disponíveis. As etapas de intervenção surgiam mais como um constrangimento de tempo no regresso escolar/formativo dos adultos, e não como etapas desafiantes e exploratórias. Já a falta de financiamento levou a que muitas opções de encaminhamento deixassem de estar acessíveis, sendo o processo de RVCC a única opção disponível comum a todos os centros onde as participantes trabalhavam.

No que diz respeito ao papel que era atribuído ao adulto dentro dos Centros Novas Oportunidades, todas as entrevistadas destacaram a responsabilidade pelo próprio percurso que o sujeito deve ter, nomeadamente na escolha da resposta de qualificação pela qual pretender enveredar. Contudo, uma entrevistada realçou a importância de apoiar e orientar o adulto durante este processo: *“eu quero que eles se sintam envolvidos na própria construção do seu percurso (...) quero que eles sintam que nós estamos ali para os ajudar, para os orientar, mas que eles são os principais atores das suas próprias histórias”* (Salomé). Convém referir, nesta fase, e segundo as entrevistadas, que alguns adultos acabavam por optar pela oferta que, aos seus olhos, lhes parecia mais fácil e de curta duração, mesmo que não fosse a mais indicada para eles: *“neste caso, não era, de todo, a melhor opção para ele...mesmo assim, e lembro-me muito bem...disse ‘não, não, eu quero é despachar isto, quero isto e mais nada’”* (Salomé).

Relativamente aos motivos pelos quais os adultos decidiam recorrer aos Centros Novas Oportunidades, as participantes indicaram a existência de uma evolução, percebida por elas como sendo negativa, ao longo do tempo. Aquando da criação dos Centros Novas Oportunidades, os adultos dirigiam-se aos mesmos em busca de desenvolvimento e valorização pessoais, tratando-se, maioritariamente, de empregados *“que nos procuram por razões profissionais, têm consciência que têm de aumentar a escolaridade*

para fazer face às exigências do mercado de trabalho” (Inês). Por outras palavras, a procura derivava de uma vertente mais pessoal, com o objetivo de alcançar o bem estar individual, “acreditavam que aquilo constituía uma oportunidade para eles, para eles se sentirem melhor com eles próprios, para se sentirem bem, para continuarem a aprender, essas coisas. Eles queriam estar mesmo lá, queriam aquilo para eles” (Salomé).

No entanto, e com o passar do tempo, muitos adultos viram-se obrigados a frequentar os Centros Novas Oportunidades, quer por se encontrarem em situações de desemprego ou emprego precário, quer por encaminhamento do Instituto do Emprego e Formação Profissional. Tudo isto, gerou sentimentos de revolta nos adultos, como é referido por uma das entrevistadas - *“a grande maioria vem sem motivação, com muita resistência face à formação, revoltados contra o país, o governo. Às vezes é difícil trabalhar com estas pessoas” (Inês). Esta ideia é também reiterada por outra das entrevistadas que refere que “eles têm um discurso muito derrotista. Nós atendemos muitas pessoas na faixa etária dos quarenta, cinquenta, então eles vêm muito no discurso de “agora não consigo emprego, ninguém me vai dar emprego, só dão aos jovens” e, de facto, vão a entrevistas de emprego e eles dizem-lhes precisamente isso, que não têm lugares para eles, só têm lugares para os mais jovens. Aos mais jovens não dão trabalho porque não têm experiência. Pronto, o mercado está um bocadinho assim. Chegam muito revoltados” (Matilde).*

Nestas situações, os adultos são obrigados a viver constantes ‘transições’ profissionais que não correspondem ao desenvolvimento de uma carreira, antes pelo contrário, pelo que as práticas de orientação que se lhes são destinadas visam “objetivos menos ambiciosos: trata-se de ajudá-los a enfrentar ‘o melhor possível’ tais situações que podem ser, ou vir a ser, extremamente difíceis” (Guichard & Huteau, 2001, p. 24). Neste sentido, uma das entrevistadas refere que muitos adultos *“revelam maior dificuldade em adaptar-se às adversidades que vão surgindo, não acreditando no potencial da formação, candidatos que em situações de desemprego ficam altamente prejudicados mentalmente” (Inês). Aqui, compete à equipa dos Centros Novas Oportunidades criar meios e desenvolver práticas que ajudem estes adultos capacitando-os com as competências necessárias - “não têm autonomia...têm que ser alimentadas. Agora, como é que isso se faz, ainda é*

*uma coisa que nós temos de aprender” (Ana). De facto, muitos dos adultos que recorrem a estes Centros, encontram-se em situação de desemprego não possuindo estratégias e mecanismos de trabalho ou estudo, pelo que cabe aos técnicos a tarefa de contribuir para o desenvolvimento de competências, muitas vezes tão simples, como o acesso à internet - “*entram aqui sem saber o que são ferramentas de trabalho e eu uso, muitas vezes, as minhas sessões para trabalhar estas competências, para os pôr a pesquisar este ou aquele site em que até ajuda a construir, ou que os ajuda a descobrir outras coisas. Por exemplo, para alguns deles a procura de emprego é feita no jornal, não conhecem outro motor de buscar que não seja esse* (Ana).*

No entanto, e considerando todas as adversidades já referidas inerentes a este processo, todas as entrevistadas afirmaram que, na maior parte das vezes, a passagem dos adultos pelos centros teve, efetivamente, resultados positivos, especialmente no que diz respeito a uma maior valorização pessoal e ao reconhecimento das próprias capacidades e competências: “*na minha perspetiva, os ganhos são maiores que as perdas. A questão das pessoas, como já falamos, dos hábitos de leitura, a questão das novas tecnologias da informação e comunicação, o auto-conceito que a pessoa tem de si própria, a questão da pró atividade, a questão de vermos que não podemos ficar de braços parados, que temos de conhecer, de falar*”(Carolina). De facto, as reflexões sobre as próprias histórias de vida dos adultos podem ser portadoras de uma tomada de consciência crítica e emancipatória, tendo como resultado um reforço da auto-estima, da valorização pessoal e do auto-conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de competências de empregabilidade, que permitem aos adultos enfrentar as adversidades do mercado de trabalho (Dias & Fernandes, 2006).

Ainda no que concerne à preparação do adulto para lidar com as dificuldades e mutações do mercado de trabalho, há uma entrevistada que afirma que, “*considerando a questão da aprendizagem ao longo da vida, [é necessário] reforçar, nomeadamente, as competências (...) ao nível da empregabilidade das pessoas, ou seja, não no sentido de lhes criar emprego mas criar estruturas que lhes permitam atingir, ou estarem mais preparados para esta realidade da necessidade de procura de emprego. E, também, criar*

momentos em que as pessoas tenham de aprender independentemente da sua qualificação” (Ana).

No que concerne a Aprendizagem ao Longo da Vida, para as entrevistadas esta engloba aprendizagens de carácter formal, não-formal e informal, separando a necessidade de aprender da necessidade de uma certificação: *“a aprendizagem ao longo da vida, na minha lógica, nem tem que ter certificado (...) é uma coisa pessoal, eu, enquanto pessoa, sinto que necessitava de aprender isto, gostava!” (Ana).* A qualificação dos adultos é, deste modo, encarada como uma medida fomentadora da Aprendizagem ao Longo da Vida, porém, as participantes deste estudo não dissociaram a qualificação de adultos de uma certificação em massa: *“houve vários processos que foram deturpados, e aí ouvimos falar em processos de um mês, em processos em que as pessoas nem se deslocam aos centros, nem são acompanhadas (...) há aí muita certificação em massa, infelizmente. Então, neste últimos tempos, para mostrarem número, para mostrarem que se aguentam, houve muito isso, houve muito essas certificações sem ter em conta os meios” (Matilde).*

As participantes admitiram ainda que, na maior parte dos casos, não existe qualquer tipo de acompanhamento posterior aos adultos - *“não há nenhum acompanhamento posterior ao encaminhamento, a não ser que os candidatos voltem porque estão interessados em dar seguimento ao seu processo de qualificação” (Carolina).*

Todos estes aspetos levantam questões importantes relativamente à forma como os princípios subjacentes à Aprendizagem ao Longo da Vida estão a ser minados.

1.3 Conclusão

Tendo em conta a situação social e económica que o nosso país atravessa, os Centros de Novas Oportunidades deveriam representar um dispositivo onde os adultos pudessem refletir sobre a sua relação atual com o mundo, especialmente numa altura em que maior parte dos sujeitos que recorrem a estes centros se encontram em situações de desemprego, emprego precário, ou com necessidade de ajustar os seus conhecimentos. Neste sentido, destaca-se a necessidade de se investir na inserção da educação-formação de adultos em dinâmicas e projetos

que motivem fortemente os adultos, elevando a sua autoconfiança através da valorização de experiências, assentes na adoção de uma abordagem de empoderamento. Para tal, os próprios indivíduos e empresas devem reconhecer os benefícios do investimento em ações de educação/formação, considerando que o modelo económico de um emprego para toda a vida quer seja na mesma empresa, área profissional ou setor de atividade já não existe.

Não é possível deixar de destacar a importância de transformar o processo de diagnóstico e encaminhamento num momento de Orientação e não apenas num conjunto de etapas burocráticas, pouco exploratórias, que levam à escolha de determinado percurso qualificante (Sousa, 2012). Mais do que explorar para o investimento, deve-se explorar o investimento, uma vez que é na relação com os outros, com o mundo, que nos construímos (Campos & Coimbra, 1991).

Como modo de reflexão foram apontadas algumas sugestões para os constrangimentos encontrados na prática: i) Reconceptualização dos Centros Novas Oportunidades como Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida, espaços de aprendizagem e orientação contínua, abertos para adultos que queiram uma certificação, mas também para aqueles que apenas procuram uma possibilidade de efetuar aprendizagens, não procurando, especificamente, uma certificação; ii) Rever os referenciais de competências-chave; iii) Potenciar acompanhamento dos adultos depois de concluído o seu processo; iv) Rever a Carta de Qualidade, de modo a que seja possível adaptar o processo ao adulto ao invés de submeter o adulto ao processo; v) Flexibilização das metas a atingir, evitando uma certificação em massa; vi) Repensar a articulação que existe entre o Centros Novas Oportunidades e a comunidade, desenvolvendo uma verdadeira interação entre ambas as partes; vii) Rever as metodologias utilizadas nas etapas de diagnóstico e encaminhamento (Sousa, 2012).

A Aprendizagem ao Longo da Vida acontece, para a maioria das pessoas, a nível local. Deste modo, é urgente apostar numa mobilização dos recursos de proximidade (escolas, estabelecimentos de ensino superior, centros de formação, instituições privadas de solidariedade social) que permita aos adultos que desejam investir no seu processo formativo, a possibilidade

de conciliar os vários papéis que desempenham na sua vida. Assim, e uma vez que o número elevado de certificações não se traduziu em níveis mais elevados de empregabilidade, os Centros Novas Oportunidades caíram em descrédito, acabando por encerrar. O final destes centros deu origem a um período de reflexão que culminou na criação dos novos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional ainda por iniciar atividade, e permitirá desenvolver novas práticas e reflexões.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alverca, C. (2004). Percursos na orientação da vida adulta: que desafios?. In M. C. Taveira (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida* (pp.301-314). Coimbra: Livraria Almedina.
- Ambrósio, S. (2007). CRVCC – Um centro de novas oportunidades. In M. Antunes, *Educação de adultos e intervenção comunitária II* (pp.69-84). Coimbra: Edições Almedina.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: escola, trabalho e profissão*. Porto: Asa.
- Campos, B. P., & Coimbra, J. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Canário, R. (1999/2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2000). A 'aprendizagem ao longo da vida'. Análise crítica de um conceito e de uma política. *Revista de Psicologia da Educação*, 10/11, 29-52.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida. Retirado de http://ec.europa.eu/education/life-long-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf
- Dias, M., & Fernandes, J. (2006). *Certificação no Processo de RVCC: e depois? As repercussões do RVCC no adulto certificado e o papel dos profissionais na experiência de certificar*. Actas do VIII Congresso Interna-

cional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza (pp.99 a 109).

Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psicologia da Orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Jarvis, P. (2004). *Adult Education & Lifelong Learning: Theory and Practice*. London: Routledge.

Lança, I. (2004). Conhecimento, Economia e Sociedade – Da utopia à nova fronteira. In M. Ferreira, I. Lança, F. Suleman (Org.). *Portugal e a Sociedade do Conhecimento – dinâmicas mundias, competitividade e emprego*. Oeiras: Celta Editoras.

Lima, L. (2007). *Educação ao Longo da Vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.

Melo, A. (1981). A Educação de Adultos: conceitos e práticas. In M. Silva (Coord.). *Sistema de ensino em Portugal* (pp.355-382). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 355-382.

Miranda, E. M. (2007). Ensino superior: novos conceitos em novos contextos. *Revista de Estudos Politécnicos*, V(8), 161–182.

Morgado, J. C. (2009). Processo de Bolonha e Ensino Superior num Mundo Globalizado. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 37-62.

Pires, A. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Santos, M. (2004). *O Projeto de uma Sociedade do Conhecimento – De Lcv Vygotski a Práticas de Formação Contínua em Portugal*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Sousa, M. (2012). *Orientação Vocacional na Educação e Formação de Adultos: Aprender para e com a Vida*. Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia – Área de Especialização: Formação Profissional e Aprendizagem ao Longo da Vida. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

2. FORMACIÓN

“Triunfarse co que se aprende”

(Coco Chanel)

A FORMACIÓN PROFESIONAL: PASADO PRESENTE E PERSPECTIVAS DE FUTURO

Antonio Florencio Rial Sánchez

Universidade de Santiago de Compostela

A formación profesional convivió no noso Estado cos distintos subsistemas educativos nunha evolución un tanto vacilante, case sempre positiva, se se toma como referencia o “dar resposta ás demandas do sistema produtivo”. Ao longo deste texto queremos situarnos e argumentar en favor desa “sincronía”, aínda admitindo a existencia de pequenos desaxustes, ás veces provocados por deseños curriculares mal fundamentados, por posicionamentos políticos, polo propio recrutamento do profesorado ou por outras disfuncións

Se analizamos a traxectoria histórica da Formación Profesional (FP), atopamos o seu inicio formal no Estatuto de Ensino Industrial de 1924.

No entanto, chégase a este momento tras unha longa etapa que arrinca en 1765 coa fundación da Real Sociedade Económica de Amigos do País, polo Conde de Peñafiorida e outros nobres da época. A partir de aí, o Plan de ensinos industriais de 1850, a Lei Moyano 1857 onde só daba unha marxe para os ensinos especiais de elite “Enxeñeiros” a creación das escolas de artes de 1871 e o Real Decreto de 1907, tratarán de potenciar o ensino dos obreiros introducindo os estudos nocturnos.

O noso percorrido neste texto situámosto no Estatuto de 1924, completado e ampliado polo de 1928, por considerar que é cando realmente nace un subsistema de FP e se produce unha institucionalización real da Formación Profesional.

A Gaceta de Madrid n.º 310, 5/11/1924 publicaba o devandito Estatuto, que marca o comezo dunha verdadeira Formación Profesional industrial adaptada aos requirimentos do traballo e que será posteriormente complementado polo Estatuto de Formación Profesional de 1928. Ambos reorganizaban o ensino profesional coa finalidade de axustalo ás demandas dos sectores económicos do momento, formando persoal obreiro, xefes de

taller ou técnicos directores e enxeñeiros. Este é o feito do que partimos para ir sinalando e fundamentando os avances que experimentou a FP.

A verdadeira formalización destes ensinos arrinca, pois, nesta etapa coa introdución de aspectos como a planificación da formación, axustada aos avances industriais, dando cobertura ás novas profesións e ofertando un réxime mixto de formación escola-posto de traballo. É, sen dúbida, o primeiro gran avance e xerme da Formación Profesional actual, ten un percorrido de máis de 20 anos e remata a súa andaina en 1955 despois de pasar do Ministerio de Traballo, Comercio e Industria ao de Instrución Pública no período da República.

As súas modalidades cubrían as necesidades de cualificación do sistema produtivo a través de cinco modalidades de formación:

- Preaprendizaxe
- Aprendizaxe do oficial
- Aprendizaxe do mestre
- Aprendizaxe do Técnico (posteriormente Enxeñeiros Técnicos)
- Reaprendizaxe por cambio de oficio voluntario ou forzoso

A maior parte da formación realizábase en réxime nocturno para ser compatible co traballo. O curriculum compúñase de ensinos tecnolóxicos, materias de apoio científico e prácticas de obradoiro.¹⁷

A Lei da FP industrial de 1955 xorde por unha necesidade de dar resposta á transformación industrial que entón comezaba a repuntar no noso Estado. Preséntase así un subsistema formativo da educación que utiliza termos novos como “traballador cualificado”, “ramas e especialidades”. O ensino combina agora máis teoría e práctica, achegándolle ao alumno formación cultural e científica, que permitirá dotalo de ferramentas conceptuais para poder entender sistemas de fabricación

¹⁷

Aínda que seguimos a secuencia da FP máis xenuína, non queremos deixar sen facer unha pequena referencia á lei de bases de Ensinos Medios e Formación Profesional de 1949, que creaba o “Bacharelato elemental e superior profesional”. impartido nos Institutos Laborais, que achegaron sobre todo facilidades para cursar estes estudos mixtos a moitos pobos e pequenas cidades de España.

complexos e adquirir destrezas para levarlos a cabo, ademais de proporcionarlle elementos para a organización e mando, no caso dos mestres industriais.

Estes estudos estruturábanse en dous niveis, “oficialía” e “mestría”, que cubrían moi ben os postos de traballo do sistema produtivo, aínda que cómpre subliñar que, se cadra e debido a razóns políticas, os alumnos non facían prácticas na industria. Isto xeraba unha disfunción entre a teoría e a práctica que tanto precisaba o escenario industrial. A realidade suplíase, en parte, coas moitas horas de “obradoiro” que os alumnos realizaban nos centros e tamén co bo facer dun profesorado captado, entre os máis prestixiosos profesionais do sistema produtivo, tras un rigoroso proceso de selección. De feito, o recrutamento do profesorado procedente da industria, con competencia probada, foi o feito que máis prestixio lle outorgou a este período.

Á etapa descrita da FP debémolles moitos dos grandes cambios que neste Estado comezaron a ver a luz a partir do ano 1960. Por estas datas pónese en marcha as industrias navais e as de automoción e de produción de electricidade, que provocarían o cambio dunha sociedade, até entón eminentemente rural agrícola-artesanal, nunha sociedade marcadamente industrial e urbana. Moitos dos bos resultados desta lei son tamén froito dunha medida financeira que, a partir de 1954, obrigaba as empresas a doar o 1% do salario basee dos traballadores para o mantemento da FP, aínda que tamén hai que recoñecer o labor da Xunta Central de FP e o apoio directo das industrias.

En distintos estudos e traballos de investigación que durante os últimos anos fixemos no Grupo Galego de Estudos Formación e Inserción Laboral (GEFIL) da Universidade de Santiago de Compostela, coordinado por quen escribe este texto, facemos fincapé que esta etapa, xunto coa que agora estamos a vivir, son as máis frutíferas en termos de aprendizaxe e sincronía do sistema educativo e do produtivo.

Que pasou coa FP na Lei de 1970? Desde o noso punto de vista considerámola “lei gris para a FP”, sobre todo, no que se refire á excelencia que hoxe, cando menos, está en vías de conseguirse. Aínda que non

dubidamos de que na súa concepción progresista apuntaba cambios culturais e científicos para o noso país, no que respecta á formación para o traballo non os conseguiu. O sistema de recrutamento que permitía a entrada a alumnos que fracasaban no sistema educativo básico, o currículo cheo de contidos con pouca conexión entre teoría e práctica, contribuíron máis ao desprestixio que ao logro de calidade e bo recoñecemento social. Pero, a pesar deste xuízo negativo, temos que subliñar que coa chegada nos últimos anos de alumnos procedentes do Bacharelato Unificado Polivalente (BUP) e coa introdución de prácticas nas empresas, o sistema mellorou moito e mesmo empezou a conseguir un certo prestixio no nivel de FP2, que posteriormente se trasladaría aos ciclos superiores que son agora os que sustentan, dunha maneira clara o bo facer actual da FP.

A historia está chea de coincidencias no relativo ás características dos sistemas que foron xurdindo nas diferentes épocas históricas. Xeralmente había un predominio claro do que hoxe denominamos Formación Profesional inicial regulada, pero tamén se ofertaban estudos para distintas profesións e modalidades como os réximes nocturnos, que impartían todo ou parte do currículo regulado, e outras institucións que ofrecían clase de profesións singulares. Traemos isto a colación porque a actualidade na FP retoma moitas cuestións postas en práctica xa anteriormente, aínda que salvando cada momento histórico, que como ben sabemos ten singularidades non extrapolables no tempo a todos os ámbitos e con máis argumentos na FP, dado que esta posúe un carácter dinámico marcado sempre pola evolución tecnolóxica.

Coa promulgación da Lei de Organización Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) e a visión dos 22 anos transcorridos desde aquel 3 de outubro de 1990, consideramos que a FP acadou a súa maioría de idade, achegándoa á sociedade e ao propio traballo e conseguindo os maiores froitos desde as súas orixes. Consideramos que na actualidade a FP goza dunha boa saúde camiñando cara á consecución da excelencia, na idade de “ouro” que está a vivir. Os feitos que motivan e fundamentan estas aseveracións son: a sintonía entre as empresas e a estruturación do subsistema formativo actual, o recoñecemento social e prestixio desta formación, a consideración como “ensino superior” da formación impartida nos ciclos superiores, a validación de materias cos ensinos impartidos na

universidade, a consecución dun emprego de calidade ou “decente” como o denomina a Organización Internacional do Traballo (OIT), polos alumnos que a cursan con éxito, a participación do partenariado social no seu deseño, a creación do Instituto Nacional de Cualificacións (INCUAL), a boa sintonía con Europa cos seus programas específicos, e moitos outros aspectos, que fixeron e fan posible este recoñecemento e que podamos defender esta denominación.

Europa e a revolución tecnolóxica: a actualidade e a perspectiva de futuro

Moitos dos pasos que se foron dando para o presente logro, eran impensables hai dez ou vinte anos. Tal vez este progreso e innovación se deban, fundamentalmente, a dous feitos históricos: a entrada de España na Unión Europea e a revolución informática e tecnolóxica que trastornou os medios de desenvolvemento existentes, pasando a ser o motor do desenvolvemento presente, demandando permanentemente sistemas de produción áxiles eficaces e eficientes, e provocando novas esixencias de cualificación e de formación *jus-time*.

Tampouco as accións se produciron dunha soa vez. Nos sistemas educativos os cambios de organización requiren cambios culturais profundos que son difíciles de conseguir en lapsos de tempo non inferiores a dez anos. Aínda que aquí temos que recoñecer o gran esforzo que fixeron os mesmos profesores na súa evolución cara ás boas prácticas, e tamén a disposición dos empresarios ao asumir as responsabilidades da formación nas súas empresas, aínda sendo conscientes de que queda camiño por andar.

O primeiro chanzo importante foi, sen dúbida, o Programa Nacional de Formación Profesional, que deu pé á constitución dunha unidade ou órgano técnico de ligazón que permitiu a coordinación das funcións atribuídas ás administracións educativa e laboral. Hai que recoñecer, así mesmo, o valor que lle imprimiu a esta reforma a participación dos axentes sociais, o establecemento do Sistema Nacional de Cualificacións, a actualización do Catálogo de Títulos Profesionais, a Lista dos Certificados de Profesionalidade, o establecemento dun sistema de correspondencia e

validación entre a formación regulada, a ocupacional e a experiencia laboral. O impulso viuse, así mesmo, reforzado co establecemento dunha idónea transparencia das cualificacións no ámbito europeo, e o estudo da evolución das cualificacións a través do Instituto Nacional de Cualificacións (INCUAL) e dos Institutos das Comunidades Autónomas.

Todo isto propiciou unha planificación da oferta e a renovación dos contidos con base nos requirimentos de cualificación, tomando como referencia os perfís profesionais, definidos en termos de competencias, que permitiron ordenar a oferta en familias profesionais, ciclos formativos, módulos e/ou cursos de formación profesional.

Por outra banda, os estudos sectoriais que, entre outras funcións, exploraron as dimensións económicas, tecnolóxicas, formativas e de emprego facilitaron información que permitiu identificar a dimensión cuantitativa das necesidades de cualificación, e aplicar a correspondente oferta formativa a cada sector. Esta adaptación da oferta formativa (en termos cualitativos e cuantitativos) ás necesidades de cualificación da contorna socioeconómica, constitúe un innegable indicador da calidade destes estudos. O binomio formación-emprego e o papel dinamizador da Formación Profesional no desenvolvemento económico rexional e local son os trazos que definen a formación profesional moderna.

Aínda que respecto ao argumentado posiblemente estamos a nos deixar levar polas boas propostas e intencións do propio plan somos conscientes de que este logro non é total, pero tamén de que ningunha das administracións con responsabilidades neste período, deixou de avanzar cara a esa consecución.

A Lei de Cualificacións de Formación Profesional (Lei orgánica 5/2002, de 19 de xuño) marca o progreso actual da FP. Se nos anos noventa considerabamos a súa posta de longo, baseándonos nos cambios, e sobre todo no xiro tocante as percepcións sociais destes ensinos, esta lei é a que a afianza o sistema facendo que acolla todas aquelas accións formativas sobre o traballo, independentemente do escenario en que se impartan. Crea, así mesmo, un Sistema Nacional de Formación Profesional e Cualificacións que dá unidade, coherencia e eficacia de face á

modernización e avance á que se dirixen os restantes países da Unión Europea.

Os principios que orientan e guían esta lei serán o de igualdade, no acceso á Formación Profesional, a participación dos axentes sociais e os poderes públicos. Bases a partir das que se creará un Sistema Nacional de Formación Profesional e Cualificacións. Son feitos moi destacables:

- A ordenación dun sistema integral de formación profesional, cualificacións e acreditacións.
- Os fundamentos nos que se basea entre os que destacamos o acceso en igualdade de condicións á Formación Profesional, en especial, daqueles grupos máis desfavorecidos.
- As cualificacións orientadas a capacitar para o exercicio de actividades profesionais, de modo que se poidan satisfacer tanto as necesidades individuais como as dos sistemas produtivos e do emprego. Os interesados reciben información e orientación idóneas en materia de Formación Profesional e cualificacións para o emprego. Ao tempo incorpóranse á oferta educativa aquelas accións de formación que capaciten para o desempeño de actividades empresariais e por conta propia, así como para o fomento das iniciativas empresariais e do espírito emprendedor. Por último, avalía e acredita oficialmente a cualificación profesional calquera que sexa a forma de adquisición.

Pode dicirse, pois, que a FP actual é, dos subsistemas educativos que cohabitan no noso Estado, o máis coherente coas demandas da sociedade.

Temos que concluír, logo, que para interpretar a FP actual hai que considerar o seu devir histórico desde unha visión positiva, mergullándonos en feitos como o bo facer do profesorado e a capacidade de adaptación-formación, que tiveron que desenvolver para dar resposta aos requirimentos de cada cambio, propiciado pola lexislación ou polas demandas que desde o mundo produtivo esixíanselle. De todos os xeitos ao profesorado hai que esixirlle se cabe a inmersión permanente no “continuum-formativo”, que propicien cambios metodolóxicos profundos e innovacións constantes.

Creemos que é necesario seguir apostando pola evolución constante dos programas formativos, segundo os cambios que demandan os perfís profesionais e as demandas sociais, tendo en conta das profesións emerxentes e cumprindo coas novas esixencias da Lei orgánica 2/2006 (LOE). Na mesma aparece arreo o concepto de aprendizaxe ao longo da vida, como reflicte o seu artigo 5: “Todas as persoas deben ter a posibilidade de formarse ao longo da vida, dentro e fóra do sistema educativo, co fin de adquirir, actualizar, completar e ampliar as súas capacidades, coñecementos, habilidades, aptitudes e competencias para o seu desenvolvemento persoal e profesional”, marcando un novo desafío para os centros e os profesores como o de poder cursar parcialmente módulos formativos que responden ás cualificacións con valor para a empregabilidade, independentemente da idade.

Temos tamén que destacar que por primeira vez se expón con rigorosidade unha integración real do tres subsistemas de formación profesional. E unha importante evolución e melloría da FP desde os seus comezos, tanto na súa concepción como na súa organización e profesorado, e incluso na actualidade.

Apéndice de actualidade: Real Decreto 1529/2012 de 8 de Novembro, “Bases para a FP Dual”

Cuxo obxecto é o desenvolvemento regulamentario do contrato para a formación e a aprendizaxe, regulado polo Estatuto dos Traballadores, Real Decreto Lexislativo 1/1995 de 24 de Marzo. E as modalidades de Formación Profesional Dual nas modalidades de:

- Formación exclusiva en centro formativo, consistente en compatibilizar e alternar a formación que se adquire no centro de formación e a actividade laboral que leva a cabo na empresa.
- Formación con participación na empresa, consistente en que as empresas lle faciliten aos centros de formación os espazos, as instalacións ou os expertos para impartir total ou parcialmente determinados módulos profesionais ou módulos formativos.
- Formación en empresa autorizada ou acreditada e en centro de formación, que consiste na impartición de determinados módulos pro-

fesionais ou módulos formativos na empresa, complementariamente aos que se imparten no centro de formación.

- Formación compartida entre o centro de formación e a empresa, que consiste en coparticipar en distinta proporción nos procesos de ensino e aprendizaxe na empresa e no centro de formación. A empresa deberá dispor de autorización da Administración Educativa e/ou da Administración Laboral correspondente para impartir este tipo de formación e estará adscrita ao centro co que se comparta a formación.
- Formación exclusiva na empresa que consiste en que a formación se imparte na súa totalidade na empresa.

Real decreto 1027/2011, de 15 de Xullo. Marco Español de Cualificacións para a Educación Superior (MECES).

O MECES é un instrumento internacional recoñecido que permite a nivelación coherente de todas as cualificacións da Educación Superior para a súa clasificación, relación e comparación e que serve así mesmo, para facilitar a mobilidade das persoas no espazo europeo da educación superior e no mercado laboral internacional.

Estrutúrase en:

- Nivel 1: Técnico Superior
- Nivel 2: Grao
- Nivel 3: Máster
- Nivel 4: Doutor.

Real Decreto 1618/2011, de 14 de Novembro sobre recoñecemento de estudos no ámbito da Educación Superior. Poderán ser obxecto de recoñecemento os títulos de:

- Universitarios de Graduado
- Graduado en Ensinos Artísticos
- Graduado en Artes Plásticas e Deseño

- **Técnicos Superiores de Formación Profesional (30 ECTS mínimo)**
- Técnico Deportivo Superior

Por último, queremos destacar cales son os desafíos que fai falta, desde o noso modesto punto de vista, traballar para que esa consecución de “excelencia”, que non vemos lonxe a pesar dos vaivéns e turbulencias que vivimos, sexa real. Consideramos que se debe seguir apostando polas relacións entre as empresas e os centros responsables de formación; aproximar máis, se cabe, a formación ao traballo, creando ou consolidando novas figuras profesionais, como os titores de empresa; flexibilizar os currículos adaptándoos á evolución tecnolóxica e esixencias do mercado; axustar a oferta formativa ás demandas, comprendendo a organización e as características do sector produtivo correspondente, así como os mecanismos de inserción profesional. Tamén cremos que é necesario potenciar o autoemprego e a creación de empresas de carácter cooperativo entre os alumnos egresados, prestándolles apoio técnico e financeiro para poder conseguir un desenvolvemento tecnolóxico, industrial e de servizos adaptado ás necesidades actuais e ao desenvolvemento sustentable. Creo firmemente que na FP está unha potente ferramenta para a saída da crise.

Referencias bibliográficas:

- Lee Boterf, G. (1991) *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Barcelona: Gestión 2000.
- Rial Sánchez, A.; Zabalza Beraza, M. A. e Outros (1995-1998) *The Formation in the Interprise Diagnosis of Formation Necessities Profesional Profile and Strategical Formation Plan*. (Proxecto LEONARDO)
- Rial Sánchez, A.; Zabalza Beraza, M. A.; Barbier, M. e Outros (1991-1993). *Los aspectos Cualitativos de la Alternancia*. (Proxecto PETRA)
- Rial Sánchez, A (1997) *La formación Profesional Introducción Histórica, Diseño de Curriculum y Evaluación*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Rial Sánchez, A. (2000). *La formación para el trabajo: Nuevos escenarios formativos, nuevos requerimientos de competencias y cualificaciones*. En

A. Monclús (Coord.) (pp. 233-255). *Formación y Empleo Enseñanza y Competencias*. Granada: Comares.

Rial Sánchez, A. e Lorenzo Moledo, M. M. (2009) *A Formación para o Traballo en Galicia da Enseñanza Obreira a Profesional*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: PASSOS PASSADOS, PRESENTES E FUTUROS

José Manuel Castro

Instituto de Emprego e Formação Profissional de Portugal

Este texto procura destacar (isolando) resumidamente alguns elementos do passado e do presente da história da formação profissional em Portugal, visando lançar alguns olhares e pontos de vista sobre um incerto (como sempre o foi) futuro. Percorremos este texto como um caminho (dando sentido aos sentidos dos passos), orientado para um presente que julgamos conhecer (e que tão presente tem estado nos temas dos 14 congressos já realizados). Acerca do(s) futuro(s) tentaremos interpretar com algum rigor conceptual os sinais que vamos recebendo (como um astrónomo observa o firmamento), embora correndo o risco de avançar com incertos prognósticos, e portanto relendo esses mesmos sinais numa perspetiva, porventura, astrológica!

Num tempo infelizmente já distante um saudoso amigo falava, a propósito da orientação (e da formação), de uma “saída do labirinto”, entendendo aqui labirinto como um local sem qualquer lógica ou inteligibilidade para quem nele se encontra perdido. Numa afirmação certamente provocadora, hoje quer-me parecer que também a formação profissional parece prisioneira no interior dum labirinto? (seja do sistema formal de ensino, das exigências político-económicas ou das lógicas de mercado).

Escrevia esse amigo (Fernando Rocha, 1997) que só se consegue sair dum labirinto de forma radical ou ardilosa. Saída radical foi a Dédalo (o próprio construtor do labirinto de Creta) que pura e simplesmente saltou (no caso voou) para fora dele. Saída ardilosa teve o herói ateniense Teseu que se salvou (depois de morto o Minotauro) regressando ao ponto de partida, guiado pela inspiração de Ariana.

Neste quadro de metafórica leitura não me parece (em termos de Formação Profissional) que se possa regressar ao passado e ao ponto de partida (e entrada), nem que tampouco seja possível construir (forçando) novos caminhos de travessia deste labirinto. Do mesmo modo e em relação

ao presente também não me parece possível (por muita vontade –e imaginosas asas- que se tenha) “saltar fora” para outras paisagens, para outras paragens, processo com (ainda) mais riscos sempre que nos aproximarmos demasiado do centro do sistema (seja ele solar, escolar ou económico), revivendo a tragédia de Ícaro.

Para não nos continuarmos a perder (a divagar devagar) neste também palavroso labirinto, convém que nos situemos no que significa este difícil ponto de partida: Formação Profissional. Que noções envolve este conceito? Formação para o trabalho (lema destes Congressos), educação profissional, ensino técnico, capacitação de profissionais, qualificação inicial, formação de adultos, educação tecnológica, educação de adultos, aprendizagem ao longo da vida?

No caso português alinhemo-nos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Pires, 1987) e que no Artigo 16.º mostra a formação profissional como uma modalidade especial de educação escolar:

Acrescentando ainda no artigo 19.º (Formação profissional)

1 – A formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida ativa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.

3 – A formação profissional estrutura-se segundo um modelo institucional e pedagógico suficientemente flexível que permita integrar os alunos com níveis de formação e características diferenciados.

5 – A organização dos cursos de formação profissional deve adequar-se 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.

8 – Serão estabelecidos processos que favoreçam a recorrência e a progressão no sistema de educação escolar dos que completarem cursos de formação profissional.

Desta transcrição efetiva do que está estabelecido em lei pelo estado português, será importante extrair duas referências conceptuais:

a) A FP constitui uma intervenção/ação educativa, que visa intencionalmente produzir qualificações profissionais.

b) Assim entendida a FP envolve a preparação dos indivíduos para o desempenho dos vários papéis sociais nos seus diferentes contextos de vida (que procura realizar integradamente), mas reconhecendo particular relevância ao papel de trabalhador e dos contextos de trabalho (citando L. Imaginário)

Como questão mundial sempre em reconstrução a UNESCO (2012) propõe alargamento do conceito (inglês) VET (*Vocational Education and Training*) – Educação e Formação Profissional (EFP), para TVET (*Technical and Vocational Education and Training*) entendido como Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP) Procura-se com esta nova designação, assumir um entendimento no qual os sistemas de formação possam responder às exigências do mercado de trabalho, ajudando ao mesmo tempo os cidadãos a adquiram os saberes para a vida, as competências necessárias para o trabalho e para a aprendizagem permanente. Procura-se fomentar o equilíbrio adequado entre aprendizagens e saberes gerais, com competências e conhecimentos profissionais específicos. Na verdade, o que parece estar em causa na EFTP é a capacitação para o aprender a aprender e como se adaptar, em vez de simplesmente realizar a preparação para profissões específicas. Reconhece-se assim a importância do contributo da Educação e Formação Técnica e Profissional para o crescimento económico, inclusão, equidade social e sustentabilidade.

1. Passos passados da FP

Orientados por estes conceitos e sem nos perdermos (novamente) regressemos pois rapidamente aos passos passados da formação profissional no nosso país.

Em Portugal a tradição da formação profissional, em termos formalmente estabelecidos, tem pouco mais de dois séculos, ainda que tenha adotado designações diversas, desde as primeiras tendências “industrializantes”

do Marquês de Pombal (impondo a laicidade no ensino) com a criação da Aula do Comércio (1759);este papel precursor do Marquês permite também outra leitura (mais ampla e que aqui não realizaremos) com a reforma da Universidade e onde a formação profissional demorou outros dois séculos a assentar.

A progressiva “construção” de um modelo de preparação intencional para o trabalho (entendido com arte e ofício) assentou sempre nos esforços da industrialização (ténue) do país, desde Passos Manuel a Fontes Pereira de Melo, sublinhado pela Associação Industrial Portuense com a criação da Escola Industrial do Porto (1852). A continuação deste ténue processo de progressiva afirmação do Ensino Profissional (com escolas industriais e comerciais) teve o seu tempo marcado pelas vicissitudes históricas e sociais da I e II república que aqui não aprofundaremos, pela necessidade de analisar e discutir a (re)afirmação da Formação Profissional

Cinquenta anos tem a afirmação de Drucker: “a educação dos adultos é tão normal numa sociedade instruída como a educação das crianças numa sociedade alfabetizada” (UNESCO; Montreal, 1963). A terminologia formação profissional (ainda só como conceito) começou a aparecer no léxico do ensino técnico-profissional no início dos anos 60 (1962), especificamente no II Colóquio Nacional do Trabalho onde é proposto um “Plano Nacional de Formação Profissional”, que em Portugal se desenvolveria em termos de uma Formação Profissional Acelerada/FPA (Rodrigues, 1967), cujos antecedentes remontam aos finais do séc. XIX, sobretudo na Rússia com a expansão dos caminhos-de-ferro. Também nos outros países da europa se irá desenvolver a FPA sobretudo, como refere A. Alho (2008), a coberto de uma “acústica da guerra” tanto na necessidade de profissionalizar num ápice novos contingentes de operários para substituir os mobilizados e, no final das guerras mundiais, como solução para integração dos desmobilizados. Decerto que em Portugal o seu desenvolvimento, no âmbito do Ministério do Trabalho (Corporações) e do Fundo de Desenvolvimento da Mão de Obra (1962), não terá estado muito longe desta “acústica da guerra”... (no caso colonial).

Segundo uma referência de A. Cruz Rodrigues (1967) a formação profissional desenvolvia-se sobretudo no âmbito dos ministérios da Educação Nacional e Corporações e Previdência Social, ainda que também estivesse

presente nos ministérios do exército, da marinha, da saúde e assistência (enfermagem, técnicos e auxiliares clínicos), ministério da comunicações (CTT, eletricidade e telecomunicações), justiça., obras públicas, agricultura, secretarias estado da indústria, aeronáutica e até nas “Casas dos Pescadores.

Neste enquadramento a formação profissional era considerada extraescolar, não só porque tivesse lugar institucionalmente fora da escola, mas porque o seu lugar era para lá da escola (isto é, para lá do curriculum escolar “tradicional”). Numa leitura ampla (do mesmo autor) considerava-se até que este era um modelo de educação permanente (somando a educação escolar e a extraescolar), considerando-o como “*um sistema de educação verdadeiramente total.../... e não apenas um prolongamento da educação escolar ou escolaridade prolongada*” (p.11.)

Acentuava Rodrigues (1967) esta modernidade discursiva afirmando que “*a formação profissional extraescolar exige cursos relativamente curtos, intensivos, altamente racionais, de planos pouco rígidos e susceptíveis de rápida e capazmente se adaptarem a novas necessidades do mercado de trabalho*” (p.15). A afirmação de uma (certa) “educação permanente” obrigava a reivindicar para a formação profissional o reconhecimento de um “*estatuto que a promova da situação de parente menor dos demais regimes de formação profissional, visando o acesso a sucessivos níveis de qualificação, tanto quanto possível à maneira e semelhança das garantias que o regime escolar normalmente oferece*” (p.15). Neste enquadramento a FP desenvolvia-se nas modalidades de aprendizagem, qualificação, reconversão, reclassificação, reciclagem, readaptação, reabilitação, aperfeiçoamento e promoção.

O ensino técnico-profissional (aqui não muito aprofundado) situava-se exclusivamente no âmbito do Ministério da Educação Nacional, com cursos ditos industriais e comerciais (anos 60) mas que não eram, propriamente exemplos de “escolas de sucesso”. Isto tanto pela configuração dos cursos –5 anos de duração-, pela oposição dos empregadores (à frequência pelos seus empregados), e sobretudo pelo abandono precoce durante o curso, motivado tanto pelas dificuldades em conciliar trabalho e escola, como pelo “namoro” das empresas por trabalhadores já “limados” (mas ainda que sem qualificação) tentados pelo salário imediato. Segundo Rodrigues (1967) em 1962/63 matricularam-se no ensino liceal 129.439 alunos e no ensino técnico

122 142. Concluíram o curso liceal (1º, 2º e 3º ciclo) 32.322 alunos e o ensino técnico 19.216 (ainda que no ensino técnico se incluam as conclusões do chamado “ciclo preparatório, pelo que não sabemos com rigor os que concluíam o fim do ciclo de estudos ETP)

Como se poderá presumir não foram fáceis (já ao tempo...) as relações dos organismos reguladores da FP (sobretudo o FDMO) com ministério da educação, sendo assinalada (até na comunicação social desse tempo) a ausência do ministro da educação dos diversos atos fundadores da FPA (onde estiveram presentes o presidente da República e ministros da finanças e obras públicas), sinal claro da tentativa da desvalorização desta formação.

Mas o mais crítico dos pontos de discórdia foi a implementação do projeto da Aprendizagem em 1966, com a proposta da criação dos centros de aprendizagem, dirigida aos jovens com menos de 18 anos e nenhuma qualificação. De acordo com Alho (2008) como a aprendizagem incluía alguns conteúdos da formação geral e não só formação técnica e profissional, o ministério da educação teria certamente uma palavra a dizer nesta matéria.

Era convicção do então ministro da educação que se tratava de uma duplicação da formação promovida pelas escolas técnicas. Em 1967 foi até pedido a Salazar para arbitrar este conflito, agudizado pela abertura dos centros de formação profissional do calçado, têxtil e metalomecânica, frutos de protocolos entre o FDMO e as organizações corporativas patronais e sindicais desses setores. Infelizmente (e novamente) também este não foi um processo bem-sucedido com o confinamento da Aprendizagem a áreas perfeitamente limitadas (pescas, panificação, hotelaria, calçado e metalomecânica) e o seu progressivo estiolamento. Salvaram-se, num bom sentido, os Centros Protocolares (11 dos quais constituídos até 1974) e a sua orientação para uma oferta de formação muito diversificada, em termos de cursos e públicos.

Alho (2008) assinala que o desenvolvimento da FPA no âmbito do FDMO, conduziu a que em 1964 fossem formados os primeiros 9 “estagiários”(Lisboa), e em 1968 (agora já com três Centros – Lisboa, Venda Nova e Tramagal) se atingissem os 258. No final de 1974, já com 12 centros, qualificaram-se 1870 estagiários (onde o Porto, centro nº 2 criado em 1969, tinha só à sua conta 413 formandos).

Agora que assistimos a contundentes críticas acerca “impossíveis e irrealistas promessas de qualificação” para justificar eventuais desvios da qualidade dos processos formativos, convém lembrar que em 1964, na entrega desses primeiros diplomas (Alho, 2008), foi reafirmado o objetivo de até ao ano de 1973 se formarem 450.000 trabalhadores, suportados na prevista criação de 350 centros de formação profissional. Nesse período seriam formados cerca de 25.000 trabalhadores, 17.000 nos centros protocolares e 8.000 nos centros FPA (sendo 61% da população certificada –CFP– oriunda dos setores das Pescas e Hotelaria...)

2. Presentes (Caminhos e promessas – 1974-2012)

Este passado de visões e de divisões foi profundamente sacudido pela revolução de 25 de Abril de 1974 e que desencadeou um longo encadeado (nem sempre articulado) de transformações que me proponho reler sumariamente. Como muitos de nós fomos contemporâneos destes processos e destas mudanças (quer como alunos, quer como profissionais e alguns como decisores), optei sobretudo uma leitura quase cronológica dos acontecimentos, para poder filtrar alguns elementos para destaque e mais aprofundada discussão.

No âmbito do ministério da educação sistema foi-se “ajustando” a um contexto sociopolítico muito exigente, despoletado logo com a extinção do ensino comercial e técnico em 1975 (modelo de ensino que já tinha sobre si uma espécie de “sentença de morte” na sequência da reforma de veiga simão de 1973) e posterior unificação do ensino secundário. Ensino unificado que previa e propunha contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida ativa e a comunidade, favorecendo a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho (Campos, 1980)

Os primeiros sinais do “movimento” de relançamento do ensino técnico (tecnológico) verificam-se com a criação do 12º ano de escolaridade (e da sua via profissionalizante em 1980). Daí em diante assistimos ao relançamento do Ensino Técnico Profissional (1983) com cursos técnico profissionais e profissionais, à reforma do ensino secundário em 1989, com a implementação do projeto das escolas profissionais e a criação dos cursos

secundários predominantemente orientados para a vida ativa (CSPOVA (versus cursos secundários predominantemente orientados para o prosseguimento de estudo-CSPOPE), que, finalmente, se “transformarão” em cursos tecnológicos em 1994. Já neste século, surgem em 2003 as primeiras linhas orientadoras do Catálogo Nacional de Qualificação e do Catálogo Modular da Formação Profissional, acentuando a prioridade às formações de nível III, a racionalização da oferta formativa, visando complementaridades entre escolas profissionais, escolas secundárias e centros de formação, referenciais de formação, reforço da estrutura modular, formação em contexto de trabalho e organização da formação numa matriz de três componentes – sociocultural, científica e técnica. Em 2004 abre-se às escolas secundárias do ensino público a possibilidade de terem oferta formativa de cursos do ensino profissional.

Do lado do ministério do trabalho, as linhas de evolução da FPA (dos anos 60), em torno do modelo da progressão, evoluem para a formação em cooperação (já no âmbito do recém criado Instituto do Emprego e Formação Profissional- IEFPP), e o desenvolvimento da “experiência” apoiada pela organização brasileira Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1980 com a construção de módulos de qualificação. Em 1984 é relançado o modelo da formação profissional em alternância/Aprendizagem e ações de Qualificação e de Educação-Formação, emergindo em 2000 os Percursos Formativos Qualificantes Baseados em Unidades Capitalizáveis.

A última década foi particularmente rica na ligação “virtuosa” entre a educação e formação profissional, a qualificação, e a educação de adultos. Assentou no desenvolvimento de vários processos que intencionalmente visaram ligar educação e formação profissional, consagrados na criação da ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (2000/2003) e na implementação dos cursos de educação e formação de adultos (nível básico) dos centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (CRVCC), das ações Saber+, modalidades incrementadas (2006) pela Agência Nacional para a Qualificação, alavancadas na Iniciativa Novas Oportunidades e nos centros novas oportunidades (CNO), com o fortíssimo crescimento das formação/certificações de nível secundário (quer em termos EFA, RVC e ofertas de formação para jovens). Agora, sob a responsabilidade Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, aguardam-se os

desenvolvimentos destes processos (marcados pela extinção dos CNOs em 2013 e rarefação das ofertas qualificantes para adultos).

Hoje estamos pois como estamos (...) e por agora não é (será) ainda o tempo de avaliar este presente (que ainda não é passado), sobretudo quando –como todos sabemos– os investimentos educativos não se apresentam como produtos financeiros tóxicos, e muita da sua eventual rendibilidade (mesmo em termos da famosa e formosa empregabilidade) será avaliada no contexto de processos desenvolvimento social e humano, que hoje ainda temos dificuldades em “medir”.

Uma leitura crítica deste incerto presente permite-nos enumerar alguns dos eventuais disfuncionamentos dos sistemas de educação/formação profissional no percurso entre 1974 e 2012:

- 1) A variabilidade e inconsequência de muitas iniciativas, com denominações diversas e sempre em atualização;
 - 2) A frágil e fragmentada representação social dos sistemas de educação/formação profissional
 - 3) As modalidades que competem entre si (no centro e nas margens do sistema), como por exemplo agora a Aprendizagem/Ensino Dual.
 - 4) A incipiente procura social do ensino profissional (quase sempre associada a alunos com fracassos escolares, em situação de abandono escolar e grupos desfavorecidos...)
- b) A desconfiança dos parceiros sociais;
- e) Uma articulação “invisível” com o desenvolvimento económico e coesão social

Destes “caminhos e promessas” entre 1974-2012 é possível filtrar dois elementos para destaque e mais uma aprofundada discussão: a contribuição do fundo social europeu e a urgência da valorização das aprendizagens não formais e informais.

- 1) O fundo social europeu teve um relevante papel no desenvolvimento dos sistemas de educação e formação profissional em Portugal. As intervenções do FSE, em todos os Estados-membros e desde os primórdios da Comuni-

dade, e (agora) União Europeia, procuraram ter sempre um carácter supletivo relativamente à formação profissional formal, realizada pelo subsistema formação ou pelo subsistema educação. Na sua essência esteve associado (coerentemente) com formações pontuais e avulsas, destinadas a atualizar, reciclar, aperfeiçoar, reconverter competências e qualificações anteriormente obtidas no sistema de educação/formação. Sabe-se que os resultados foram diversos, nos vários Estados-membros, não só, porventura, devido à diferente qualidade e quantidade dessas formações mas ainda, talvez essencialmente, porque elas de algum modo se acrescentavam, “enxertavam” em sistemas de educação/formação também eles de muito diferente qualidade e quantidade (em termos de capacidade de formação). Ou seja, e no limite: num sistema de educação/formação que funcionava bem, qualquer acréscimo de formação pontual e avulsa produzia resultados visíveis e significativos; em contrapartida, num sistema de educação/formação com deficiências de organização e funcionamento, até formações de qualidade corriam o risco de produzir resultados praticamente invisíveis e insignificantes. No caso português o financiamento dos sistemas de formação foi sempre fortemente suportado pelo FSE e permitiu um desenvolvimento alargado das modalidades, contextos, públicos, ações, profissionais e instituições onde a formação profissional se afirmou. Esta afirmação, marcada tanto pela diversidade e inovação, como pela massificação e esbanjamento, permitiu contudo o desenvolvimento de um corpus de profissionais, saberes e competências que inexistiam em Portugal antes de 1987 e que sustentaram muitos dos desenvolvimentos que vimos assistindo, com a “globalização” da figura do formador (mais de 300.000 certificados), com a universalização das entidades formadoras certificadas e acreditadas (700) e com a progressiva impregnação da formação/educação numa pluralidade de instituições de múltiplos territórios socioprofissionais (associações empresariais, sindicatos, autarquias, juntas de freguesia, organizações de desenvolvimento local, etc.) sem que daí tenha resultado efetivamente a notoriedade pública da sua valorização e importância.

2) Numa leitura do desenvolvimento histórico dos sistemas de FP e de acordo com Bjornavold (2000) constatamos o extremar da urgência da valorização das aprendizagens não-formais e informais. Situação que se torna bastante nítida no atrito entre os países com sistemas de formação muito desenvolvidos, centrado na formação inicial, com um forte estatuto da formação dual

(combinando escola e trabalho e diminuindo o campo para o reconhecimento de adquiridos fora do “formal”) e os países com pouca “tradição” do ensino/formação profissional, onde esta a relativa debilidade é “compensada” pela importância do geral e teórico, pela valorização do ensino académico e diplomas universitários. Abre-se assim o caminho e campo para o tal “armazém de competências”, expressão excessiva, mas demonstradora da importância de aliar processos de formação/qualificação com percursos de educação e formação de adultos, numa ampla perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

3. Futuros

Falar do futuro da FP é talvez o momento mais “arriscado” desta intervenção, pois aqui sim, se cruzam a astronomia e a astrologia, mesmo que sabiamente o Padre António Vieira lembrasse que este presente é o futuro do nosso passado (e portanto hoje seremos o ontem de amanhã). Confusos? Ótimo, pois esse é o meu ponto de partida: confusões

1) A estruturação do mercado de trabalho parece não ter qualquer relação direta com os sistemas de EFP, ainda que influencie indubitavelmente a transição dos jovens do sistema educativo para um emprego (CEDEFOP dixit), e por isso os modelos europeus que parecem funcionar com melhores níveis de desempenho, evidenciam possuir um elevado nível de integração e coordenação entre o estado, entidades formadoras e os empregadores.

2) No entanto o desemprego e exclusão do mercado de trabalho estão mais ligados à falta geral de emprego nos atuais contextos sociais, económicos e políticos, do que às atitudes, insucessos ou características dos indivíduos e às suas qualificações profissionais.

3) As abordagens que negam a importância do contexto económico, centram a sua atenção na incapacidade individual, partindo do princípio que o desemprego decorre de uma ausência de qualidades das pessoas atingidas.

A responsabilidade pelos sucessos e pelos fracassos é transferida para o indivíduo. De acordo com esta perspectiva, os poderes públicos devem, desde logo, fornecer oportunidades de formação, considerando-se que as pessoas que, apesar de tudo, ainda permanecem desempregadas não têm vontade de trabalhar ou são mesmos incapazes

De acordo com estes três pontos admito que melhor linha de aproximação à evolução dos sistemas de educação e formação técnica e profissional se possa focar na discussão dos (eventuais) cenários para o futuro do mercado de trabalho.

Vale a pena por isso, arriscar discutir (de relance) uma publicação de Junho de 2013 (CEDEFOP) “Vias para a retoma: três cenários de competências e mercados de trabalho para 2025”, documento focado na chamada “oferta e procura” de competências. São traçados três cenários para o futuro (2025) tendo sempre por base de comparação os níveis de emprego existentes antes da “crise”: um cenário base (modesta retoma económica), um cenário otimista (retoma económica acelerada) e um cenário pessimista (recessão económica persistente).

Apona-se no cenário base que a União Europeia (27+), volte a registar em 2017/18 os mesmos níveis de emprego da época antes da crise, no cenário otimista esses níveis serão atingidos em 2015/16, enquanto no cenário pessimista os níveis serão atingidos –ainda que duvidosamente– só em 2025. Deste modo só nos cenários de base e otimista é que a UE atingirá 75% de taxa de emprego em 2020 (população entre 20 e 64 anos), sem que se apresentem diferenças nas tendências demográficas globais ao nível do mercado de trabalho. Como resultado disso a força de trabalho continuará envelhecer, ainda que o número de pessoas com elevado nível de qualificações continue a aumentar na medida em que os jovens tendem a possuir qualificações mais elevadas que os trabalhadores mais velhos que abandonam a vida ativa.

Só num curto relance atentemos no total de oportunidades de emprego, no cenário de base (UE-27+) para período 2012-25

Gráfico 1 - Total de oportunidades de emprego, cenário de base (UE-27+) 2012-25 (em milhares):



Fonte: Nota informativa CEDEFOP, 2013.

“Vias para a retoma: três cenários de competências e mercados de trabalho para 2025”

Dacordo com o cenário (realista?) traçado nesta publicação resultam algumas consequências, ainda que eventualmente especulativas:

a) A proporção de trabalhadores que exercem profissões altamente qualificadas irá aumentar (em 2025, 44,1% da população empregada exercerá um trabalho altamente qualificado, comparativamente a 41,9% em 2010 e 36,5% em 2000), mas a percentagem de empregos não qualificados registará também um aumento contínuo, passando de 9,8% em 2000 e 10,2% em 2010 para 11,2% em 2025).

b) Todavia, mesmo os empregos “não qualificados” que tradicionalmente exigem um baixo nível de qualificações ou nenhuma qualificação deverão, apesar disso, implicar tarefas cada vez mais complexas. Neste caso, mais que do nível de qualificação exigido para um emprego, será preciso ter em conta a evolução do grau de complexidade da rotina.

c) Até 2025, independentemente do nível de qualificação exigido, os empregos disponíveis serão cada vez mais aqueles que não poderão ser facilmente

substituídos por via da tecnologia, de mudanças organizacionais ou da contratação externa. Esses empregos (disponíveis) exigirão sobretudo capacidades de raciocínio, comunicação, organização e decisão.

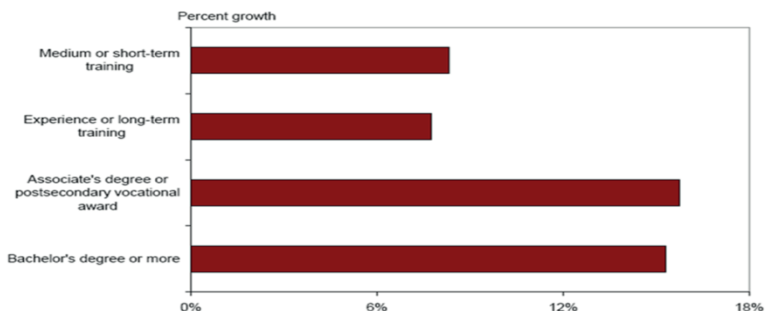
d) Embora os empregos tendam a exigir níveis de qualificação cada vez mais elevados, a elevada taxa de desemprego e a fraca procura de emprego poderão contribuir para aumentar o número de pessoas com excesso de qualificações para os lugares disponíveis. O excesso de qualificações pode levar a uma redução da produtividade, gerando-se sentimentos de desmotivação entre as pessoas.

e) Quando as competências não são aplicadas ou desenvolvidas, tornam-se inevitavelmente obsoletas. As pessoas que perdem o emprego num período de recessão tendem a tornar-se desempregados de longa duração por via de uma desatualização das suas competências e atitudes. Existem indícios de que os jovens continuarão a enfrentar dificuldades em encontrar emprego, particularmente nalguns países da Europa, apesar de estes jovens serem menos numerosos e mais qualificados.

Ainda numa perspetiva e prospetiva especulativa, façamos uma leitura de relance pelo que se passa do outro lado do atlântico através do documento *Preparing de workers of today to de jobs of tomorrow – Council of Economic Advisers* (2009).

Gráfico 2 – Crescimento do emprego nos Estados Unidos da América, entre 2006-16, por níveis de qualificação/educação ou formação exigida

Figure 6: Projected Employment Growth from 2006-2016 by Occupation's Education or Training Requirement



Source: BLS Occupational Employment Projections, press release (Table 9).

Fonte: BLS Occupational Employment Projections, press release.

Da leitura deste quadro se percebe a importância das formações de curta/média duração, associadas a ações complementares de natureza pós-secundária. Assim deverão ser necessários trabalhadores mais qualificados, com formação pós-secundária, mas que pensem criticamente e resolvam problemas. Na perspectiva deste relatório será responsabilidade do sistema de formação (entidades formadoras) produzirem programas de formação exigentes e altamente qualificantes e ligados às necessidades emergentes necessidades do mercado. Mais do que um problema e uma responsabilidade das próprias pessoas, deverão ser as entidades formadoras a assegurarem a qualidade dos seus percursos formativos (com reconhecimento social e profissional e exigentes sistemas de garantia de qualidade).

Face a estes cenários, como se organizará a formação profissional para encontrar algumas respostas para estes problemas? Dependendo de um conjunto de fatores que não controla (nem serão, de certo modo, controláveis), importará ter em conta um conjunto de temas transversais que visem intervir intencionalmente nas modalidades de formação profissional visando e fomentando o desenvolvimento humano holístico e inclusivo (e no qual os papéis de trabalhador, produtor, consumidor e cidadão merecerão certamente um lugar de destaque). Estas são algumas das questões que certamente se salientarão:

- 1) Acentuação da valorização de um núcleo duro de atitudes, disposições, valores, como a iniciativa, criatividade, capacidades de comunicação, de resolução de problemas, trabalho em grupo, recolha e tratamento de informação.
- 2) A evolução da hiperespecialização para uma qualificação progressiva e permanente, com a secundarização das competências técnicas específicas (mantendo-se a centralidade do nível de qualificação e o título profissional).
- 3) A urgência de “entranhar” a formação nos novos modelos de organização do trabalho (e modalidades de emprego, nomeadamente as diversas formas de precarização/intermitência).
- 4) Novos currículos (aqui entendidos como as aprendizagens tidas como necessárias numa época e num contexto), nos quais o ensino esteja orientado para as aprendizagens reais (saber fazer?) realizadas pelos aprendentes (distinguindo o *schooling* do *learning*), adotando e adaptando novos processos de avaliação dos resultados das aprendizagens; favorecendo e incitando

o esforço e a progressão permanentes; viabilizando um apoio personalizado na escola/centro/empresa; aprofundando a modularização e a profissionalização; e , finalmente investindo na integração (institucional/curricular), em articulação com outras modalidades de ensino.

4) A importância dos contextos de trabalho, lugares de aprendizagem, e espaços de alternância (como processo de orientação, de qualificação ou de inserção), assegurando a qualidade das aprendizagens em contexto de trabalho e acreditação dos seus resultados.

Neste percurso, augurando agora alguma luminosidade sobre o futuro, devemos salientar a relevância da Orientação, que historicamente sempre se desenvolveu na sombra dos sistemas Educação e Formação Profissional, seja “oleando o sistema” (Campos, 1992) visando a sua produtividade, seja apoiando as pessoas – enquanto intervenção psicológica – na elaboração de projetos profissionais individuais exequíveis.

Na certa incerteza de que vamos tendo sempre mais notícias, e por mais que sejamos confrontados com a (velha) incerteza de que múltiplos percursos podem conduzir a resultados equivalentes, da inexistência de correspondências lineares entre formações, profissões, trabalho e emprego e das (novas?) variadas possibilidades de construção de qualificações, sejam em percursos formais, não formais (e modularizados) e informais (mas intencionais), trata-se agora de procurar “imaginar” sistemas, serviços e profissionais que apoiem os aprendentes na escolha de vias de profissionalização (incluindo o acesso a informações atualizadas sobre o Mercado de Trabalho) e intervenções de (auto) avaliação de capacidades e interesses e aquisição de mestrias de gestão da carreira.

Neste processo (tanto de orientação como de formação) os grupos mais desfavorecidos deverão de ser objeto de discriminações positivas. Os ativos menos qualificados carecerão quase sempre de mais e melhor orientação, aconselhamento e acompanhamento para aderirem a projetos de formação — sem paternalismos, porém, e de modo a apoiá-los a tornar-se sujeitos plenos da sua própria vida. Mais do que para a formação, um desempregado encontra-se “orientado”, essencialmente, para encontrar aquilo que não tem: um emprego. Deverão por isso ser procuradas formas e/ou modalidades nas quais os desempregados possam combinar trabalho com oportunidades de

formação e de aprendizagem ou alternar períodos de trabalho e de formação (que poderão ser mais motivantes do que outros incentivos sociais). Descy&-Tessaring (2005) alertam-nos porém para o “fracasso” da formação pública “quando ministra cursos “breves”, numa lógica de formação “corretiva”, aumentando as taxas de emprego mas não garantindo o aumento duradouro de rendimentos. A apresentação de propostas de formação a desempregados que não visem uma efetiva requalificação, mas apenas a sua empregabilidade imediata (e inserção profissional), poderá acabar por minar as suas perspectivas de uma integração consolidada no caso de uma retoma do crescimento económico e de alterações ao nível da procura de competências.

Finalmente, não contem pois que esteja aqui capaz de propor um novo sistema de formação profissional. No caso português a eventual “debilidade” dos sistemas de educação e formação técnica e profissional (retomando o TVET da UNESCO) não é necessariamente um fado ou uma maldade do destino.

A crença na possibilidade da construção rigorosa, mesmo passo a passo, dos referenciais de um sólido sistema de EFTP, mesmo aberto, pressupõe a disponibilidade de um saber historicamente constituído, sólido e pronto a servir de base a essa construção (Imaginário 2011). Tal ciência não existe, nunca existiu e não é provável (nem desejável) que alguma vez venha a existir. O sistema de educação/formação —paradigma incontornável de qualquer comparação entre aprendizagens, inclusive informais— constitui afinal (sobre isto parece não haver grandes dúvidas) um subsistema do sistema social global, acerca do qual apenas possuímos saberes dispersos e precários. Os “edifícios” que apesar disso vamos construindo resultam de conflitualidades socialmente negociadas e consensualizadas q.b., sempre sujeitos a “restauração”, e de quando em quando a “demolição” — não há saberes que os consigam eternizar, intersectados como continuamente são, quer pela emergência de novas racionalidades da mesma matriz quer, talvez principalmente, pela intersecção de racionalidades outras, da ordem não tanto do saber como do querer, do desejar, do intuir.

Daí a importância de uma intervenção moderadora, reguladora (não regulamentadora), flexível, suscetível de criar confiança, sem porém escolarizar a sociedade em geral e as suas organizações e instituições em particular.

Uma contribuição para a obtenção, a par e passo, desse resultado poderia consistir, por exemplo, em estabilizar a (uma) terminologia sobre a educação/formação, sempre assaz fluida e imperfeita, é certo, mas estabilização que obviaria a que, como frequentemente se verifica, ela mude logo depois de, com algum esforço, os jovens e as suas famílias, os agentes educativos, os empresários se terem finalmente apropriado da até então vigente.

Este edifício de formação profissional (restaurado e sucessivamente demolido) assenta inevitavelmente numa perspetiva que contemple a aprendizagem ao longo (e ao largo) da vida. Isto mesmo tenta consciência da perigosa ambiguidade social que sustenta este conceito, que é ao mesmo tempo um fator causal de mudança e também uma resposta à própria mudança social (e portanto uma política e uma prática) e na qual a(s) oportunidade(s) tanto configuram promessas, como ameaças. Ambiguidades que se multiplicam no seu entendimento como processo individual ou institucional, como movimento social ou mercadoria, como um processo com valor real ou ilusório, sistema de universalização ou forma de globalização. A aprendizagem é iminentemente um processo individual que acontece num dado contexto, do qual resulta uma das suas mais angustiantes ambivalências: a de ser entendida em contextos mais “desfavorecidos” como um (às vezes penoso) percurso individual de aquisição de saberes, competências ao longo de vida (e em todos os seus domínios) e noutros contextos ditos mais “desenvolvidos” (eventualmente com menos problemas nas dívidas soberanas...) como um processo socialmente regulado e realizado através de percursos sistemáticos e organizados, quer em termos formais ou não formais.

No final deste percurso labirinto, sem eventuais saídas ardilosas ou radicais, numa leitura contraditória às vezes de astrónomo, outras de astrólogo, faz sentido pensar na história milenar do homem que perdeu um objeto num lugar escuro e que o vai procurar num sítio onde há luz. Claro que muito provavelmente o objeto não estará ali, mas mesmo assim será melhor procurar com luz: se não encontrarmos o objeto, talvez encontremos outra coisa, ao passo que, às escuras, certamente que nada encontraremos.

Dizia Fernando Rocha (e que aqui recorro de memória): ““Da nossa parte não diremos “assim seja”: temos feito e continuaremos a fazer o que esteja ao nosso alcance para que seja assim!””

Seja pois assim., naquilo que depender de nós!

Referências bibliográficas

- Alho, A.A.C. (2008). *F. P. A.: a fábrica leccionada: aventuras dos tecnocatólicos no ministério das corporações*. Porto: Profedições. ISBN 978-972-8562-55-7
- Bjornavold, J. (2003). *Assegurar a visibilidade das competências: identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal na Europa*. Lisboa: CEDEFOP. CDU 377(4)(047.3) 331.3(4)(047.3)
- CEDEFOP (2013) Vias para a retoma: três cenários de competências e mercado de trabalho para 2025. ISBN 978-92-896-1294-4, doi: 10.2801/33247. Retrieved from www.cedefop.europa.eu/files/9081_pt.pdf
- Campos, B. P. (1992). A informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16.
- Campos, Bárto Paiva (1980) *Orientação vocacional no unificado e formação de professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castro, J. M. e Pego, A. (1999/2000). A carreira já não é o que era. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15/16, 13 – 20.
- Descy, P., Tessaring, M. (2001) *Formar e aprender para gerar competências: segundo relatório sobre a investigação no domínio da formação profissional na Europa: sinopse*.- Luxemburgo : Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. ISBN 92-896-0024-1
- Guichard, J., Huteau, M., & Aubret, J. (2007). *Orientation et insertion professionnelle concepts clés*. Paris: Dunod.
- Hely, Arnold S.M (1963) *Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes: d'Elseigneur à Montréal*. Paris: UNESCO
- Imaginário, Luís & Castro, José Manuel (2011)- *Psicologia da formação profissional e da educação de adultos: passos passados, presentes e futuros colectânea de textos*. Porto: Livpsic. ISBN 978-989-8148-74-2
- Law, B. (1993). Understanding Careers Work. *The Career Development Quarterly*, 41(4), 297-313. doi:10.1002/j.2161-0045.1993.tb00403.x

- Pires, E.L. (1987). *Lei de bases do sistema educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.
- Rocha, F. (1997-1998). A saída do Labirinto ou o outro lado da Orientação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13-14, 7-14.
- Rodrigues, A.C. (1967). *Formação profissional de adultos ou formação profissional extra-escolar*. Lisboa: Fundo de Desenvolvimento da Mão-De-Obra.
- UNESCO (2012) Shanghai Consensus: Recommendations of the Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training 'Transforming TVET: Building skills for work and life. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/concensus-en.pdf>
<http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Home/CNQ/>

A PLANIFICACIÓN DA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL E A SÚA CONTRIBUCIÓN AO DESENVOLVEMENTO HUMANO SUSTENTABLE NO EIDO COMARCAL

Laura Rego Agraso

Universidade da Coruña

O territorio e a sociedade humana son os dous elementos que constitúen a base para o estudo do desenvolvemento como alocución de futuro. Na interpelación de ambos aparece o que se adoita denominar popularmente desenvolvemento. Sen embargo, a súa nominación sen engadirlle un adxectivo carece de univocidade, podendo levar a interpretacións diferenciadas en función do lector/a. É, polo tanto, o adxectivo que acompañe ao desenvolvemento o que determina as accións a levar a cabo para logralo así como as metas que con el se pretenden acadar. Caracterízase así de facto a súa definición e en base a ela, o papel que xogarán os axentes sociais –o sistema de formación profesional entre eles-, tamén será diferente, tanto no seu contido como no seu protagonismo.

Neste sentido e tomando como referente o contexto que nos ocupa, pretendemos neste capítulo afondar acerca do papel que debe xogar a ordenación da formación profesional do sistema educativo no desenvolvemento dos territorios comarcais e locais en base a lóxicas favorables á sustentabilidade tanto humana como ambiental. Comezaremos así, por definir o modelo de desenvolvemento que tomaremos como referente (PNUD, 1990) e de forma posterior, centraremos a atención na comarca como ente supramunicipal de referencia á hora de favorecer o desenvolvemento dos territorios en Galicia. A partir de ambos elementos abordaremos o papel que debe xogar a planificación territorial da formación profesional no contexto galego en base a investigacións xa realizadas noutras universidades españolas. A partir de aí, proporemos unha serie de criterios a ter en conta á hora de desenvolver unha planificación territorial da formación profesional en Galicia realizada en base ao humanamente sustentable.

1. O desenvolvemento humano sustentable: nacemento e consolidación dunha nova maneira de entender a vida humana no planeta.

A tradicional disxuntiva á hora de definir que modelo de sociedade é preciso construír e cara a onde se deben dirixir os esforzos dos estados-nación nun futuro próximo comeza a coller forza a partir dos anos 70 do século pasado. Especialmente porque a diferenza dos modelos de desenvolvemento predominantes –e centrados no pensamento económico ortodoxo–, os modelos de desenvolvemento alternativos que van xurdindo vanse centrar na redución da pobreza en lugar de no aumento da riqueza. A súa formulación vai pasar de centrarse nos países a nivel xeral a tomar ao individuo e á comunidade como foco de atención. Ademais, segundo Albuquerque (2012), podemos afirmar que este movemento alternativo do desenvolvemento coincide na súa totalidade en rexeitar a suposición de que o crecemento económico conduce ao desenvolvemento. Todas e cada unha das dimensións que compoñen as teorías alternativas do desenvolvemento foron construíndo unha nova perspectiva do mesmo, engadíndolle á visión economicista novos elementos e centrando a atención sobre eles.

Outra das dimensións que define este desenvolvemento alternativo é a posta en cuestión da orde internacional. A partir de 1976 vanse publicar unha serie de documentos que van incidir en que dita orde prexudica seriamente as posibilidades de desenvolvemento dos países subdesenvolvidos: o Informe RIO (1976), o Informe Brandt (1980) e o Informe Nyerere (1990) . Todos eles coinciden, como sinalamos, en que a orde internacional establecida impide o desenvolvemento dos países subdesenvolvidos, a pesar de que difiren no que respecta ás políticas de cambio que é preciso desenvolver para mudar esta situación.

A última achega a esta perspectiva alternativa é a do desenvolvemento humano, a cal está sendo usada actualmente polo Programa das Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD). Con ela faise un intento por facer referencia á mellora da capacidade dos individuos para satisfacer as súas propias necesidades, tal como no seu día xa propuxera o propio Amartya Sen (2001). Recolleu así, o enfoque que se coñece como das necesidades básicas que fora introducido por Dudley Seers

en 1969 na 11ª Conferencia Mundial da Sociedade Internacional para o Desenvolvemento (SID) (Bustelo, 1999). Baixo este modelo, un plan que non formule obxectivos orientados a reducir a pobreza, o desemprego e a desigualdade xa non pode considerarse un plan de desenvolvemento.

De igual modo, a influencia do enfoque das necesidades básicas vese claramente no indicador que naceu para tratar de medir o desenvolvemento dende o PNUD en 1990: o Índice de Desenvolvemento Humano (IDH), o cal vai estar composto por tres dimensións: sanitaria – lonxevidade-, educativa -alfabetización e escolarización- e económica -nivel de renda-. É así como no concepto de desenvolvemento humano se van incluír unha serie de dimensións sociais indisociables do termo desenvolvemento, unificando nunha soa acepción tódalas propostas e correntes teóricas que se poden incluír dentro do concepto alternativo de desenvolvemento.

O concepto de desenvolvemento humano implica un dos cambios máis positivos da década dos noventa, dado que por primeira vez recoñécese a nivel internacional que o desenvolvemento contempla obxectivos máis amplos que os relativos ao crecemento económico. Tal e como nos indica Obregón Davis (2008:27) vanse situar os dereitos humanos, o desenvolvemento social, a equidade de xénero, o respecto á diversidade étnica e cultural e a protección do medio ambiente na axenda de valores que debemos considerar como globais. As políticas de desenvolvemento van estar marcadas pois, polas sucesivas declaracións dos Cumios das Nacións Unidas realizados nos anos 90, destacando especialmente a Declaración do Milenio no ano 2000. Trátase do que autores como Ocampo e Uthoff (2002:89-90) van denominar globalización de valores, é dicir, as Nacións Unidas e, moi especialmente, o PNUD, van instaurar a nivel internacional unha nova perspectiva do desenvolvemento que inclúe todos e cada un dos aspectos sinalados anteriormente.

Nos Informes máis recentes acerca do desenvolvemento humano (PNUD, 2013), alúdese precisamente aos profundos cambios que está experimentando o planeta a raíz da instauración desta nova corrente de pensamento, especialmente en canto ás diferenzas –cada vez máis pequenas- entre o Norte –industrializado- e o Sur –na súa maioría en vías de desenvolvemento-. Sen embargo as desigualdades tenden a aumentar

dentro dos propios estados, entre un pequeno sector da poboación que acumula unha grande parte da riqueza, mentres que unha maioría social queda á marxe non só de ditos beneficios, senón da cobertura das súas necesidades máis básicas. De feito, a situación reinante en 2013 pode percibirse como un relato sobre dous mundos diferentes: un Sur renacente, especialmente notable en China e India, onde hai un grande progreso en desenvolvemento humano, o crecemento (económico) semella sólido e as perspectivas de redución da pobreza son alentadoras; e un Norte en crise, onde as políticas de austeridade e a ausencia de crecemento económico dificultan a situación de millóns de persoas desempregadas e de persoas privadas de beneficios, a medida que os pactos sociais son sometidos a unha intensa presión (PNUD, 2013:01). Segundo este mesmo Informe, podería afirmarse que existe un Sur no Norte e un Norte no Sur (Íbidem:02), especialmente debido a que as elites dun e doutro lado do ecuador están cada vez máis globalizadas e conectadas, sendo as que máis se levan enriquecendo na última década. Con respecto aos países do Sur que actualmente se atopan en vías de desenvolvemento e están experimentando veloces cotas de crecemento económico, o propio PNUD recoméndalles (PNUD, 2013) que é preciso garantir unha maior equidade; permitir a libre expresión e participación cidadá; facer fronte aos desafíos ambientais e xestionar o cambio demográfico. O aumento da fortaleza económica do Sur debe estar acompañado por un pleno compromiso co desenvolvemento humano, aspecto que se ven poñendo en dúbida dende varias instancias. De feito, se tomamos en consideración o informe elaborado pola OIT respecto do traballo no mundo no ano 2004 en relación aos efectos da globalización, pode percibirse claramente a tendencia contraria: o aumento do crecemento económico non se reflicte na mellora das condicións sociais da poboación. Dito informe (OIT, 2004) pon de manifesto que para unha maioría de persoas, a globalización non foi quen de satisfacer as súas aspiracións lexítimas de acceder a un emprego decente. De feito, nesta data o desemprego mundial afectaba a máis de 185 millóns de persoas, mentres que a economía somerxida seguía medrando en todo o mundo, especialmente en América Latina, África e Asia, onde se aproximaba ao 40%. Ademais, a un grande número de traballadores/as negábenselle moitos dos seus dereitos, entre eles os sindicais,

aproveitando precisamente, que nos seus países non existe a obriga de aplicar leis laborais ou que estas son excesivamente laxas.

Actualmente, esta situación empeorou notablemente, destacando os datos do ano 2012 (OIT, 2013) que, tralo quinto ano da crise financeira mundial, o total acumulado de desempregados/as é de 197 millóns de persoas. Ademais, outros 39 millóns abandonaron o mercado de traballo, en vistas de que as posibilidades de atopar un emprego se lle revelaron insalvables, xerando ao mesmo tempo, un déficit de 67 millóns de postos de traballo en todo o mundo dende o ano 2007. Tal e como vaticinaba a propia OIT no ano 2004, os efectos da globalización non se limitan aos países que foron marxinados inicialmente do proceso ou que tiveron menos éxito nos seus esforzos por integrarse na economía global, senón que incluso naqueles nos que a globalización acadou un éxito relativo, os custos sociais son considerables (OIT, 2004:39) .

Por outra banda, tamén é posible percatarse das dificultades – imposibilidades para algúns- que conleva o crecemento económico á hora de atender ás lóxicas da sustentabilidade ambiental. Neste sentido, nos anos 90 trátase de fusionar o concepto de desenvolvemento sustentable co de desenvolvemento humano, a pesar de que para algúns o desenvolvemento sustentable xa englobaba as cuestións sociais e humanas vinculadas ao desenvolvemento (Caride e Meira, 1998), mentres que para outros era o concepto de desenvolvemento humano o que englobaba as cuestións ambientais na súa propia definición (Cambra Bassols, 1999). En todo caso, a dobre alusión a ambos termos á hora de definir o modelo de desenvolvemento –humano e sustentable- debería eliminar algunhas das discrepancias existentes neste sentido, posto que con el referímonos á construción dunha sociedade que non só sitúe ao ser humano no centro das súas preocupacións, senón que o faga dende unha perspectiva de solidariedade tanto intraxeracional como interxeracional (Aguado Moralejo, Echebarría Miguel e Barrutia Legarreta, 2009).

Sen embargo, coa aparición do Índice de desenvolvemento humano (IDH) cuestiónase dende a perspectiva máis ambientalista que este non inclúa cales van ser os custos ambientais do crecemento no compoñente de renda do propio IDH. Aparece así, unha crítica que pon en dúbida que mediante a lóxica económica actual sexa posible acadar obxectivos como a

eliminación da pobreza, a universalización da educación, o aproveitamento sustentable dos recursos naturais ou a convivencia en harmonía co medio ambiente. Baixo este paraugas e de forma máis recente, outras teorías poñen de manifesto a necesidade de avanzar no modelo de desenvolvemento humano sustentable ou incluso de rexeitalo para substituílo por outras alternativas de convivencia humano-ambiental. Aludimos por exemplo á teoría do decrecemento (Latouche, 2007; Taibo, 2010) ou á denominada Economía do Ben Común (Felber, 2010).

2. Onde enmarcar o desenvolvemento humano sustentable? A comarca en Galicia como ente supramunicipal para o desenvolvemento.

O concepto de comarca xorde como oportunidade para articular esa entidade intermedia e diferente da provincia, que constituíse unha base supramunicipal axeitada para facilitar a xestión da Administración local e as súas relacións con respecto ao nivel estatal. A pesares de que a comarca acadou un certo protagonismo no debate político e institucional actual a nivel de Estado español, non existe unha definición clara ou unha relación das súas características básicas. A comarca erixiuse nunha sorte de nomen iuris sen perfís definidos e válido tanto para a defensa dunha nova estruturación territorial das administracións locais, como para a defensa dunha nova ordenación territorial da acción das administracións superiores (Ferreira, 2000:15). En definitiva, nunca deixou de considerarse un ente local intermedio de similar natureza a unha mancomunidade de municipios, nuns casos, e a unha provincia, noutros (Ibidem: 15).

En ocasións alúdese á inexistencia dun referente histórico que permita concretar con exactitude a identidade desta institución, como unha das causas desa indefinición. Sen embargo o antecedente histórico do que hoxe podemos entender por comarca atópase no proceso de comarcalización xudicial xurdido da Constitución de Cádiz de 1812, cuxo resultado foi a aprobación en 1834 da subdivisión do territorio español da época en partidos xudiciais . Baixo esta nova lexislación Galicia quedaría dividida en 47 partidos que, a pesar de posteriores modificacións, mantivéronse sen apenas cambios, en recoñecemento á súa adaptación á realidade sociolóxica galega (Cabaleiro Casal, 2001:06).

Pretendendo acadar unha definición do que podemos entender por comarca hoxe en día, acudimos ao Dicionario da Real Academia Española (2013). En tal documento defínese a comarca como unha división do territorio que comprende varias poboacións, o que se podería precisar con facilidade facendo referencia a que é un nivel supramunicipal e infraprovincial. Ao longo da historia, a comarca quedou sinxelamente niso, nunha división do territorio sen maior significación que a puramente simbólica o que para moitos rematou por convertela nunha institución pantasma carente de funcións propias. Sen embargo, no caso do Dicionario da Real Academia Galega (2013), alúdese á comarca como aquel territorio natural que abrangue concellos e vilas con características xeográficas, económicas e culturais comúns, tomando en consideración que no territorio galego esta entidade revélase como asentamento tradicional, historicamente recoñecido. De feito, a orde histórica de asentamentos no caso galego comeza pola Casa -formada pola vivenda e as restantes posesións familiares-; o Lugar -conxunto de casas dispersas pero próximas-; a Parroquia -demarcación administrativa local dentro do municipio- e a Comarca -conxunto de parroquias con características xeográficas similares- (Sequeiros Tizón, 1993:18, Cit. en Cabaleiro Casal, 2001). Esta división, recoñecida socioloxicamente, non o foi tanto a nivel lexislativo, polo que podemos afirmar que esta falla de clarificación conceptual ven tamén da man da inexistencia dunha norma xurídica ou dun referente normativo que regule o concepto e que delimite as súas funcións, competencias e atribucións esenciais, facendo visible a súa utilidade na xestión do territorio e, en xeral, nas funcións de goberno.

Non é o obxectivo deste estudo, tratar de establecer unha definición tipo do concepto de comarca, nin sequera nos ocuparemos de repasar as referencias que a esa división ou agrupación territorial se fixeron nas diferentes disposicións lexislativas -xa sexa na Constitución ou nas leis da Administración local e rexional-. O que nos interesa neste caso é ofrecer unha perspectiva en relación ás potencialidades sociais e, máis concretamente, educativas que dita entidade territorial posúe dentro do territorio galego, enmarcando así a necesidade de organizar a formación profesional regrada atendendo á idiosincrasia propia dos sistemas produtivos e sociais de índole comarcal, como primeiro paso do que

poderíamos denominar a súa contribución ao desenvolvemento humano e sustentable de Galicia.

Tal como vimos sinalando, a comarca carece dun referente definido e concreto que poida marcar o camiño a seguir á hora de tratar de ofrecer un apoio aos estamentos locais e intentar, a partires da unión destes entes, salvagardar as cotas de autonomía que os municipios teñen acadado e acceder a novos ámbitos de actuación, facendo fincapé no propio proceso descentralizador. Isto vese acompañado da sinalada carencia dunha normativa xurídica que afiance esa demarcación territorial e lle conceda un valor e unhas atribucións específicas na trama composta polo Estado, as Comunidades Autónomas, as provincias e os municipios. Merece a pena destacar que no caso galego isto non sempre foi así, posto que a partir de 1990 iniciouse dende a Xunta de Galicia un proceso de comarcalización do territorio que tomou como referencia un modelo de desenvolvemento a cabalo entre o endóxico e o rexional e, a partir do cal se dotou de ordenación legal e orzamento ás comarcas galegas. Trátase do precedente lexislativo que distribúe o territorio galego en comarcas, organizando a comunidade autónoma nun mapa comarcal. Referímonos ao Decreto 65/1997, do 20 de febreiro, polo que se aproba definitivamente o Mapa de Desenvolvemento Comarcal de Galicia (DOG 03/04/1997). Dito Decreto nace do proceso de comarcalización iniciado en 1990 pola Xunta de Galicia que toma como referencia a comarca entendida como ámbito de desenvolvemento local, é dicir, segundo un dos seus artifices (Precedo Ledo, 1993), a base teórica ou conceptual da que se parte alude a dous modelos complementarios do desenvolvemento: o modelo de desenvolvemento rexional e o modelo de desenvolvemento comarcal, entendido este último como estratexia rexional de desenvolvemento local. Os obxectivos que se pretendían acadar coa implantación en Galicia deste modelo aludían a (Precedo Ledo, 2004:32) fixar e manter as capacidades relacionadas cos recursos locais, funcionando como unha peza básica para acadar un desenvolvemento territorial equilibrado [...] contando coas pequenas cidades como centros organizadores dos territorios locais e os puntos de dinamización e inserción de cada comarca no sistema xeral.

En síntese, enténdese a comarca como o ente territorial máis axeitado para levar a cabo políticas de desenvolvemento, principalmente asociadas ao crecemento económico dende a perspectiva do modelo de desenvolvemento local, é dicir, tomando como referente os recursos endóxenos do territorio e creando interdependencias entre eles. Téndese así a unha opinión compartida de que é esta entidade supramunicipal a escala territorial máis eficiente para poñer en marcha unha acción de desenvolvemento local, máxime cando factores tales como a identidade territorial, a cultura local e a cohesión e solidariedade das comunidades sociais adquiren cada vez maior presenza, tanta que o territorio deixou de ser considerado como un “espazo soporte” para converterse nun recurso activo do desenvolvemento (Íbidem: 32).

Baixo este novo Plan de Desenvolvemento Comarcal, o papel que deberían xogar as comarcas aparece resumido en tres funcións que lle son básicas (Precedo Ledo, 2004:33-34):

1. Aportar unha escala apta para unha planificación territorial participativa e integradora que aplicando o concepto de “compatibilidade ecolóxica” permita reintegrar tanto a planificación económica, a sociodemográfica e tamén a medioambiental nunha metodoloxía unificadora.
2. Actuar como marco estratéxico para o desenvolvemento local integrado, tomando en conta tanto a capacidade produtiva endóxena, a identidade cultural e a cohesión social como a competitividade nos mercados externos dos produtos locais.
3. Obrar como marco para a coordinación territorial. A comarca era o espazo mellor dimensionado para decidir as inversións no territorio e consensuar os obxectivos mediante a cooperación das distintas Administracións implicadas e a cooperación público-privada.

En consecuencia a todo o formulado nestas liñas, era necesario especificar o papel que debería xogar cada comarca no desenvolvemento rexional, con especial atención ás súas vantaxes comparativas con respecto a outras. Este Plan de desenvolvemento fórmulase de forma teórica e administrativa como un instrumento de ordenación social e económica do territorio galego, aínda que á hora de trasladarse á realidade comarcal, as

propostas desenvolvidas a nivel teórico tiveron difícil plasmación no terreo. O impacto real do Plan de Desenvolvemento Comarcal foi desigual no conxunto da comunidade autónoma, posto que a adhesión destas ao mesmo foi voluntaria, chegando a formar parte do mesmo un total de 34 comarcas, das 53 existentes e delimitadas polo Mapa comarcal de recente creación (Doval Adán, 2009). De forma engadida, a falla de financiamento específico para levar a cabo as accións propostas no plan, que incluían a creación dunha serie de órganos sen personalidade xurídica, así como dun aparato técnico-institucional con forma xurídico-privada, levou aos propios centros a solicitar financiamento da Unión Europea baixo as Iniciativas Comunitarias Leader, Stride, Proder, Interreg e outras. Este feito foi minando cada vez máis as posibilidades de dar cuberto os obxectivos de desenvolvemento inicialmente formulados.

Foi así como a posta en marcha do Plan en Galicia non tivo, aparentemente, a mesma consideración e sorte que tivo a súa formulación teórica no estranxeiro. De feito, tras desenvolver a rede de centros e Fundacións comarcais, así como contratar aos seus respectivos traballadores/as, no ano 2008 a propia Xunta de Galicia desvincúlase do seu financiamento. Debido a isto, os logros do Plan de Desenvolvemento Comarcal limitáronse á aprobación dun Mapa Comarcal mediante o cal Galicia quedou dividida en 53 comarcas sen personalidade xurídica nin competencias definidas (Doval Adán, 2009), así como a creación dunha serie de infraestruturas que, actualmente ou non existen ou, se o fan, é renunciando aos obxectivos iniciais propostos polo Plan que os creou. Outro efecto engadido é que o Mapa comarcal non ten unha ampla difusión e uso entre os distintos organismos da comunidade autónoma, exceptuando o ámbito académico e os estudos ligados ao Instituto Galego de Estatística (IGE). Tanto é así, que coexisten en todo o territorio agrupacións funcionais diversas que non se axustan ás delimitacións territoriais comarcais establecidas no devandito mapa. De feito, tal e como podemos apreciar na táboa que segue, en Galicia atopámonos con distintas entidades territoriais, as cales en función das súas finalidades, van ofrecer servizos á cidadanía. Ditas entidades non se corresponden necesariamente coas demarcacións comarcais, senón que poden estar conformadas por concellos vinculados a

diferentes comarcas, se tomamos como referencia o Mapa comarcal aprobado en 1997.

Táboa 1. Principais agrupacións territoriais utilizadas en Galicia a principios do século XXI.

PRINCIPAIS AGRUPACIÓNS TERRITORIAIS EMPREGADAS EN GALICIA A COMEZOS DO SÉCULO XXI					
Entidade territorial	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Galicia
Comarcas Oficias	18	13	12	10	53
Mancomunidades de Municipios	13	3	15	12	43
Partidos Xudiciais	14	9	9	13	45
Administracións Tributarias	8	3	5	6	22
Áreas de Hospitalización Sanitaria	5	3	3	8	18
Áreas funcionais ¹⁸	3	3	3	3	12

Fonte: Doval Adán (2009).

Sen embargo e a pesar das limitacións, continuamos entendendo que a descentralización e a territorialización de iniciativas resultan cruciais á hora de operar eses cambios necesarios e continuamos vendo na comarca unha oportunidade administrativa que facilite unha xestión de proximidade dos equipamentos, redundando na igualdade de oportunidades, sen que isto repercuta de xeito negativo na autonomía dos concellos ou da Comunidade Autónoma. A formación dos recursos humanos debe ser polo tanto, un dos elementos que é susceptible de ser xestionado tomando a

¹⁸ En 1998 baixo a influencia do Plan de Desenvolvemento Comarcal créanse mediante o Decreto 335/1998, do 27 de novembro, as denominadas áreas funcionais, é dicir, agrupacións supracomarcais de planificación que deberán actuar naqueles momentos en que as comarcas resultaran demasiado pequenas para facelo, aínda que respectando sempre a integridade territorial de cada unha delas.

comarca como ente de referencia, tal e como xa se propuxo no seu día (Mira Lema, 1998).

3. A planificación da formación profesional inicial a nivel local e comarcal e a súa contribución ao desenvolvemento humano e sustentable dos territorios comarcais galegos.

A contribución da formación profesional regrada ao desenvolvemento humano e sustentable, non pode darse sen tomar en consideración o seu impacto na formación dos recursos humanos, así como no establecemento de redes sociais que propicien un maior cumprimento dos seus obxectivos. Baixo esta condición, para contribuír a este modelo de desenvolvemento, as ensinanzas de formación profesional deben poñer o acento na ordenación territorial da formación, así como naqueles elementos que teñen unha maior capacidade de influír no territorio.

Cando falamos de planificación en educación, podemos aludir a ámbitos e procedementos moi diversos, determinados fundamentalmente polo nivel de concreción curricular ao que fagamos referencia. Seguindo unha clasificación educativa baixo o modelo de ensino-aprendizaxe tradicional e centrándonos nunha diferenciación en función do espazo, podemos diferenciar a planificación de aula, de centro ou da comunidade de centros –a pequena ou gran escala-. Neste apartado pretendemos tomar en consideración a planificación da formación profesional como un elemento que contribúe –baixo criterios unificados e metas previamente establecidas- a acadar pola vía da empregabilidade e da inserción laboral, mellores niveis de desenvolvemento na poboación. Baixo este punto de vista, é necesario abordar a cuestión de en que medida a ordenación territorial -entendida como un procedemento que ten como obxectivo crear ou propiciar mellores condicións de vida para a poboación (Rentería Rodríguez, 2008:135)- pode concibirse como unha ferramenta no eido da formación profesional regrada de cara á ampliación de oportunidades vitais.

Dito concepto –ordenación territorial– pode ser aplicado a moi diversos ámbitos e sectores, posto que inicialmente foi definido como a expresión espacial das políticas económicas, sociais, culturais e ecolóxicas de toda sociedade cuxo obxectivo é o desenvolvemento equilibrado das

rexións e a organización física do espazo segundo un concepto reitor. Así se formula na Carta Europea de Ordenación do territorio publicada pola Conferencia Europea de Ministros Responsables da Ordenación do Territorio (CEMAT) en 1983. A ordenación territorial pode entenderse como unha externalidade á sociedade, imposta por expertos ou políticos, ou ben como unha tarefa na que todos –estado, mercado e sociedade civil– temos algo que dicir (Rentería Rodríguez, 2008). Baixo esta última perspectiva, a ordenación territorial podería servir aos obxectivos do desenvolvemento humano e sustentable, posto que pasa dunha democracia formal a un proceso democratizador real e próximo ao cidadán, no que é precisa a súa implicación para determinar o futuro do seu territorio.

Dentro do sistema de formación profesional establécense nos currículos correspondentes, aquelas realizacións profesionais a acadar polo alumnado e incluso, os criterios de realización que serán empregados na súa avaliación por parte do profesorado. Sen embargo, na maior parte da lexislación actual que regula as ensinanzas de formación profesional regrada podemos atopar tamén outras alusións que lonxe de homoxeneizar os procesos formativos, pretenden dotalos de diferenciacións específicas que están altamente relacionadas coa ordenación territorial da formación. Estámonos referindo por exemplo ao proposto no Real Decreto 1147/2011 ou tamén á modificación da Lei 56/2003 –mediante o Real Decreto-Lei 3/2012- cando no artigo 4º se sinala que o deseño e xestión das políticas de emprego debe ter en conta a súa dimensión local para axustalas ás necesidades do territorio, conseguindo así favorecer as iniciativas de creación de emprego neste mesmo contexto. Tamén a nivel europeo se mantén esta mesma posición ante a descentralización e as iniciativas de inserción laboral. Así se sinala na Estratexia Europea do Emprego –inspiradora da modificación legal á que vimos de aludir-, onde se pon de manifesto a expectativa da Comisión Europea de que os cambios substanciais no tratamento do paro veñan da man da asociación entre a innovación e a emerxencia do ámbito local nas políticas de emprego (De Pablos e Martínez, 2008:117).

Sen embargo, a pesar de que esta perspectiva se aborda nestes e outros escritos legais vinculados á formación profesional, a realidade mostra situacións que se separan deste obxectivo, esencialmente por unha falla de

integración do sistema de formación profesional no tocante á macroplanificación –semella que a formación para o emprego e a formación profesional regrada camiñan por vías paralelas pero que non chegan a confluír baixo metas concretas comúns- e tamén por un proceso de descentralización pantasma –que tecnicamente chega ata o nivel municipal, pois existen centros de formación profesional case en cada concello, pero as competencias en educación seguen centralizadas no goberno rexional, reducíndose a participación das entidades locais na súa representación nos consellos escolares-. Esta situación de descoordinación institucional xeneralizada –especialmente entre a formación para o emprego e a formación profesional regrada-, impide para Felgueroso e Jiménez-Martín (2010), unha planificación eficaz a curto, medio e longo prazo dunha oferta formativa integrada e baixo metas comúns para un mesmo territorio.

A planificación da formación profesional no territorio máis próximo –concello ou comarca-, entendendo neste caso a ordenación territorial como parte esencial da mesma en aras das finalidades do desenvolvemento humano e sustentable, debe asumir unha serie de criterios en función dos cales actuar. Son varios os autores/as que avogan por ter en conta de forma previa ao comezo do proceso de planificación, que o territorio –especialmente o local- é unha entidade cambiante e en permanente construción. En palabras de García del Dujo e Muñoz Rodríguez, (1999:182) todo territorio que dá cabida a un colectivo de suxeitos atópase continuamente nun proceso, por natureza sistémico, de morfofostase e morfoxénese, [...] de desterritorialización e territorialización constante. Ningún espazo está definitivamente dado, rematado ou esgotado, senón que se caracteriza pola sucesión constante e acumulación de compoñentes inestables. Neste sentido é preciso, pois, ter en conta que nos movemos nun contexto en transformación permanente e que o cambio debe ser un axente máis a considerar na planificación formativa e de emprego.

Esta premisa é de vital importancia se temos en conta que toda planificación responde a unha imaxe previa e preestablecida de como será o futuro. A planificación pretende contribuír á construción dese futuro e adaptar as circunstancias actuais a aquelas que se prevén, ben sexa a curto, medio ou longo prazo. O tempo constitúese así como outra variable

previa a ter en conta antes de comezar o proceso planificador que vincula a formación profesional e o territorio. Para Fernández (1989, Cit. en Herrador, 2006:187), por exemplo, esta variable tempo pode traducirse no ámbito da política de formación profesional, en incorporar na educación básica elementos de anticipación do que se supón que poden ser as necesidades de tódolos traballadores/as nun futuro próximo –tecnoloxías da información e a comunicación ou aprendizaxe de idiomas por exemplo-, así como propiciar o desenvolvemento de capacidades e actitudes xerais que faciliten posteriores aprendizaxes específicas (aprender a prender) e a adquisición de coñecementos e habilidades transferibles dun contexto a outro.

En canto ao modelo que sustenta a planificación territorial no ámbito educativo, tras unha revisión da literatura existente, decatámonos de que a cuestión atópase insuficientemente desenvolvida ou abordada de forma parcial, especialmente se nos centramos na provisión de servizos educativos públicos. Pitarch Garrido (2000) recolle nun artigo publicado en Cuadernos de Geografía, algúns dos modelos de planificación para a localización de servizos públicos, así como os tipos de modelos de localización dos propios servizos educativos.

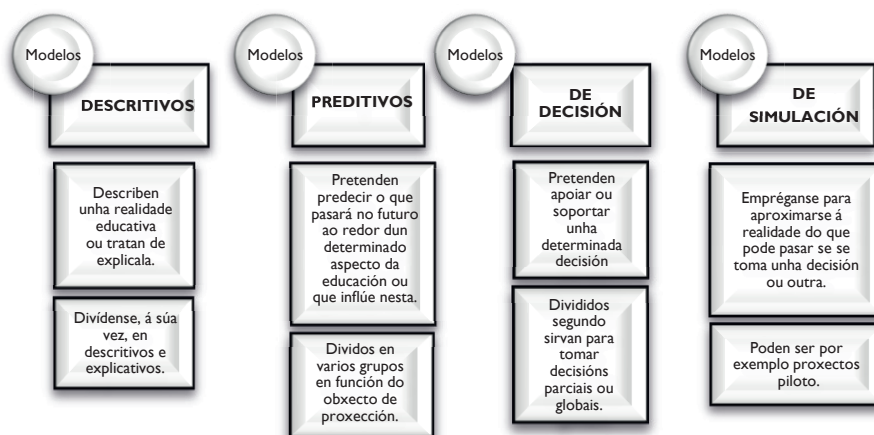
Entre os primeiros, destacan por unha banda, os teoremas da Teoría do Lugar Central e por outra, aqueles que adoptan a Lóxica do Lugar Central (Rushton, 1988, Cit. en Pitarch Garrido, 2000). Ambos parten da Teoría do lugar central, pero os primeiros intentan aplicala ás condicións reais, polo que a planificación rexional se vai basear en examinar a estrutura da oferta de servizos dende os lugares centrais e definir a relación espacial entre a oferta e a demanda coa finalidade de promover proxectos de planificación para modificar a estrutura real dos asentamentos achegándoa a unha estrutura ideal (Pitarch Garrido, 2000). Os que discrepan desta postura, adoptan a Lóxica do Lugar Central recoñecendo que esta teoría é pouco ou nada aplicable en condicións xeográficas e sociopolíticas reais. Consideran que a provisión de servizos muda dun contexto a outro, polo que a tarefa do planificador vai ser atopar unha forma óptima a partir das condicións dadas -sociais, físicas e económicas- de cada territorio. En todo caso, a aceptación desta última Lóxica conleva asumir tres principios de especial relevancia (Íbidem:122):

1. O propósito da función urbana é responder ás necesidades de servizos dunha poboación dispersa.
2. As localizacións destas funcións deben servir á poboación con eficiencia e equidade.
3. O comportamento dos consumidores e provedores no sistema de servizos debería reflectir o comportamento típico do contexto social, económico e cultural no que se desenvolven.

Respecto desta última cuestión, é importante sinalar que foron os modelos de localización-asignación (location-allocation models) os que puxeron de manifesto a importancia de analizar o comportamento, tanto de consumidores como de produtores, construíndo así unha representación da realidade moito máis axustada. Ditos modelos introducen unha serie de aspectos a considerar na planificación espacial dos servizos públicos que, ata o momento, non foran considerados, como o comportamento dos provedores de servizos; os procesos de elección espacial do consumidor/a; os factores distancia, tempo ou custo de transporte e a procura de explicacións ás intertidumes que poidan xurdir no proceso.

No caso concreto da formación profesional, o comportamento dos participantes na acción formativa –a súa demanda e distribución nos ciclos por exemplo- representa un factor tradicionalmente esquecido no modelo de planificación que procura o máximo axuste entre o sistema educativo e as necesidades do sistema produtivo, centrando exclusivamente a súa acción na oferta destas ensinanzas. Cabrera Rodríguez (1996) xa puxo de manifesto esta situación ao constatar, por exemplo, que a entrada e distribución dos mozos/as na formación profesional non garda relación coas necesidades que en cada momento require o sistema produtivo, senón que responde a cuestións sociolóxicas e de transmisión cultural.

Figura1. Tipos de modelos de planificación dos servizos educativos.



Fonte: elaboración propia a partir de Pitarch Garrido (2000).

No caso da formación profesional os modelos predictivos son os máis reiterados nas investigacións que se desenvolven actualmente –incluso o presente traballo conta con aspectos que poden ser enmarcados dentro deste modelo de planificación–, posto que están moi estendidos os estudos sobre as necesidades sociais vinculadas coa educación, especialmente no que respecta ás cualificacións profesionais. A ordenación territorial dos ciclos formativos non require tanto dunha avaliación de custos –que tamén–, senón da aceptación por parte dos participantes. Neste caso, son prioritarios para a análise, a demanda realizada polos empresarios/as de determinadas cualificacións e a realizada polo alumnado acerca das mesmas.

Todos estes modelos de planificación educativa, a fin de contas, asumen que os equipamentos situados a nivel local ou comarcal son o soporte material para a prestación de servizos, polo que a súa localización óptima baséase no interese colectivo (García Berrocal, 2012), o cal fai que , á súa vez, se constitúan nun factor de vital importancia para o benestar social e o apoio ao desenvolvemento dun territorio. Trataríase, tal como sinalan Fernández Soria e Mayordomo Pérez (1996, Cit. en García del Dujo e Muñoz Rodríguez, 1999:182), de facer política educativa pensando o proceso educativo como algo incardinado e en estreita relación cos contextos e as realidades cotiás do suxeito.

Baixo esta mesma perspectiva aparecen os mapas escolares como iniciativas que poden axustarse a calquera dos modelos anteriores – descritivo, predictivo, de decisión ou de simulación- pero que, en todo caso, deberán proporcionar unha visión sincrónica e diacrónica do contexto educativo tomado como referente (Castro Rodríguez e Rodríguez Rodríguez, 1997:254). Aluden, pois, a realidades concretas e a planificacións de corte rexional ou local, tomando en consideración que as circunstancias propias de cada territorio inciden decididamente nas necesidades educativas detectadas e na maneira en que a distribución dos equipamentos responde a elas. A pesar disto, semella que na formación profesional regrada non existen mapas elaborados, cando menos a nivel galego, que teñan en conta as características de (Ídem): globalidade do proceso; metodoloxía interdisciplinar; descentralización educativa ou perspectiva regrada e non regrada (escolar e extraescolar). Todas elas, imprescindibles para levar a cabo un labor que permita predicir e tomar decisións sobre o futuro en canto ao ámbito que nos ocupa.

Outro dos referentes ao que podemos aludir neste sentido, é o proxecto de reforma da formación profesional regrada na cidade de Gandía (Valencia) que se levou a cabo nos anos 90 polo Departamento de Xeografía da Universitat de València a petición do propio concello. Dito proceso nace tomando en consideración as características que tamén asumimos como propias nesta investigación (Salom Carrasco e Pitarch Garrido, 1999:268): a escala local; a necesidade dunha planificación integrada e a participación dos axentes sociais e sectores implicados.

Sen embargo, as fases que compuxeron a investigación citada abarcan un espectro de acción máis amplo que o aquí formulado posto que, ademais da descrición da oferta formativa, delimitouse a área relevante a efectos de planificación -mercado laboral e área escolar-, analizouse a demanda e finalmente fixéronse unhas propostas de adecuación baseadas na confrontación dos pasos sinalados. A partir dos datos obtidos agrupáronse as actividades profesionais en distintos tipos de sectores: estratéxicos, importantes pero estancados e emerxentes, tomando en consideración o papel de cada un deles no desenvolvemento comarcal. Ao mesmo tempo, tivéronse en conta o número de unidades escolares

previstas -a demanda de formación- e as preferencias do mercado laboral da zona. A partir de aquí determináronse aquelas cualificacións que, en función de todo o analizado, se consideraron máis apropiadas para a área en cuestión.

Con todo, as apostas pola ordenación territorial local da formación profesional non semellan estar moi estendidas, a pesar de que, tal e como vimos, as intencións lexislativas apuntan nesa dirección. Aínda así, algúns autores como García Garrido e García Ruíz (2005) consideran que a tendencia de que a formación profesional debe estar orientada ás características rexionais e locais cobra forza nos últimos anos, sobre todo a raíz da constatación de que as solucións concibidas dende o centro do poder político dificilmente encaixan coa optimización da realidade da formación e o emprego.

4. Algunhas conclusións a ter en conta á hora de planificar a formación profesional no eido local/comarcal en Galicia.

En síntese, podemos sinalar que a ordenación territorial ven representar un paso máis nos procesos de adaptación e participación do eido local nas realidades formativo-productivas que lles afectan e na planificación das mesmas. Ditos procesos de planificación deben ter en conta, en función de todo o sinalado ata o de agora, unha serie de criterios para que, ao noso entender, poidan contribuír ao desenvolvemento humano e sustentable. Pitarch Garrido (2000) sinala que existen cando menos, cinco aspectos fundamentais a ter en conta á hora de planificar un modelo de localización dos centros de Educación Secundaria:

- a) O custo. Segundo a autora, a educación, como actividade do sector terciario debe incluír un criterio de eficiencia en función do custo, co obxectivo esencial de minimizar o gasto público na medida do posible. Engadiremos neste sentido que dentro de iniciativas deste tipo atópanse os usos compartidos dos recursos e equipamentos educativos, os cales axudan a minimizar os custos dos mesmos, así como orientan unha planificación integrada dos servizos públicos.

- b) A equidade social. As iniciativas públicas deben estar dirixidas ao conxunto da sociedade, sen incorrer en ningún tipo de discriminación, polo que a planificación debe contar con esta como un dos seus obxectivos esenciais.
- c) A equidade locacional. Baseada na equidade social, a equidade locacional alude as diferenzas entre espazos ou territorios, polo que o seu control nos procesos de planificación é de vital importancia. Especialmente, para non incorrer en desigualdades territoriais.
- d) A demanda. Ao aludir a unha ensinanza non obrigatoria –no noso caso a formación profesional- é preciso incidir en que os estudos de demanda se baseen en proxeccións que poden sufrir variacións considerables. Por este motivo é especialmente relevante contar con estudos de demanda o máis acertados posibles e que atopen a súa correspondencia cos datos históricos ao respecto dun territorio concreto.
- e) A eficiencia deste tipo de servizos en relación co sistema produtivo. A educación –e máis especificamente a formación profesional- vincúlase directamente co sistema produtivo en tanto existe acordo na comunidade científica en que a escola debe formar cidadáns para a sociedade e particularmente, para o desempeño dunha profesión.

A estas cuestións, e en vistas do que viñemos referenciando ata o momento, engadiríamos as seguintes a ter en conta no proceso de planificación da ordenación territorial dos ciclos formativos:

- f) O modelo de servizos públicos educativos. Posicionarse ante a disxuntiva centralización-descentralización de servizos é crucial á hora de valorizar e construír unha determinada planificación educativa no referente á formación profesional.
- g) Estudos previos de necesidades a nivel participativo. Consultar aos axentes sociais implicados no proceso é de vital importancia á hora de levar a cabo calquera iniciativa dende o eido público. Isto non só promove a democracia

participativa, senón que proporciona referencias fundamentadas á hora de establecer as cualificacións no territorio.

- h) Estudos do mercado laboral, da demanda estudiantil e das necesidades de cualificación do territorio baseadas no desenvolvemento endógeno como parte do humano e sustentable. O adxectivo endógeno muda a perspectiva de desenvolvemento dun territorio, centrando as iniciativas a levar a cabo non só na oferta formativa, senón tamén no mercado laboral. Moitos dos oficios tradicionais que actualmente se ven ameazados ou extinguidos –canteiros, cesteiros, oleiros, traballadores do téxtil (antigamente liño) ou do metal, pescadores ou mariscadores-, proviñan de actividades económicas que, co gallo da globalización, se deixaron morrer a favor doutras máis produtivas a curto prazo pero tamén menos respectuosas co medio e coas persoas. Actualmente persisten algunhas destas actividades económicas, mais outros modelos de desenvolvemento centrados no crecemento indiscriminado, minorízanse cada vez máis. É por iso que se fai necesario unha reconciliación co medio e coas persoas que forman parte del, especialmente nos territorios comarcais, motivo polo cal é preciso favorecer a cualificación destas profesións e centrar o desenvolvemento das localidades nas súas propias potencialidades e recursos naturais, innovando acerca do propio e facéndoo viable nunha economía cada vez máis competitiva. Xogan especial papel nas tarefas vinculadas a esta cuestión os mapas educativos e de recursos realizados mediante análises multifactoriais e procurando lazos de unión entre as variables concorrentes (Castro Rodríguez e Rodríguez Rodríguez, 1997); a análise sociolóxica das demandas estudiantís respecto da formación profesional (Cabrera Rodríguez, 1996) –valorar influencia do xénero, da idade, das circunstancias persoais, das crenzas, do prestixio social de determinadas profesións e da desvalorización

doutras-, así como a perspectiva empresarial ante a cualificación –se a consideran ou non precisa para desenvolver a profesión, se prefiren unha formación no posto de traballo, etc.- ou a implicación da Administración local e autonómica en tódolos procesos da planificación.

- i) Outras planificacións a grande escala levadas a cabo en función das políticas territoriais a implantar. En aras dunha coordinación maior do proceso planificador, é necesario atender a outros documentos que reflectan os macroobxectivos a acadar no conxunto da rexión para basear as liñas de actuación local nestas grandes finalidades, cumprindo así co criterio de equidade social e territorial.

En definitiva, a ordenación territorial dos ciclos formativos contribuirá ao modelo de desenvolvemento proposto, tomando en consideración, cando menos, as premisas aquí sinaladas. A distribución territorial dos ciclos formativos non pode permanecer allea ás realidades socioproductivas dos territorios, precisamente se temos en conta que existe unha descentralización e uns recursos previos neste sentido que poden ser empregados dunha forma máis racional e eficaz.

Referencias bibliográficas

- Aguado Moralejo, I.; Echebarria Miguel, C. e Barrutia Legarreta, J.M. (2009). El desarrollo sostenible a lo largo de la historia del pensamiento económico. *Revista de Economía Mundial*, 21, 89-110.
- Albuquerque, F. (2012). Foro virtual sobre desarrollo territorial y economía del desarrollo. Un intento de situar el enfoque del Desarrollo Territorial dentro de los Estudios sobre el Desarrollo. Recuperado de <http://www.de-lalbuquerque.com/images/subidas/Documento%20foro%20virtual%20enfoque%20DEL.pdf> (Data de consulta 18/09/2013).
- Bustelo, P. (1999). *Teorías contemporáneas del desarrollo económico*. Madrid: Síntesis.
- Cabaleiro Casal, M.J. (2001). Importancia y vigencia de la comarca como demarcación territorial para la implantación de estrategias de desarrollo ru-

ral de carácter endógeno. El caso gallego. En AEEA, SPER e IDEGA. IV Coloquio Hispano-Portugués de Estudios Rurais. Recuperado de http://webs.uvigo.es/contaudi/pdf/Importancia_vigencia_de_la_comarca_2.pdf (Data de consulta: 30/01/2013).

Cabrera Rodríguez, L.J. (1996). La explicación sociológica de la demanda y distribución del alumnado de formación profesional. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 76, 193-218.

Cambra Bassols, J. (1999). Desarrollo y subdesarrollo del concepto de desarrollo: Elementos para una reconceptualización. En Universidad del País Vasco (UPV). *Actas del Congreso Análisis de Diez Años de Desarrollo Humano*. Bilbao: UPV.

Caride Gómez, J. A. e Meira Cartea, P. A. (1998). Educación ambiental y desarrollo: la sustentabilidad y lo comunitario como alternativas. En Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria - 2ª Época*, 2, 7-30.

Castro Rodríguez, M.M. e Rodríguez Rodríguez, J. (1997). Mapa escolar ¿para que? Valoración e reflexións trala súa elaboración no concello de Boiro (A Coruña). *Revista Galega do Ensino*, 16, 253-267.

Conferencia Europea de Ministros Responsables da Ordenación do Territorio (CEMAT) (1983). Carta europea de ordenación del territorio. Torremolinos: Consejo de Europa. Recuperado de http://virtual.eapc.cat/file.php/1/continguts_cursos_EAPC/urbanisme/bloc_1/unitat_1/media/ceot.pdf (Data de consulta 13/03/2013).

Decreto 65/1997, do 20 de febreiro, polo que se aproba definitivamente o Mapa de Desenvolvemento Comarcal de Galicia (DOG 03/04/1997)

De Pablos, J.C. e Martínez, A. (2008). La Estrategia Europea de Empleo: Historia, consolidación y claves de interpretación. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 77, 105-133.

Doval Adán, A. (2009). Desarrollo comarcal, ordenación y cooperación territorial en Galicia. En Asociación Española de Ciencia Regional (2009). *El Desarrollo Regional en periodos de cambio*. Congreso de la Asociación Española de Ciencia Regional. XXXV Reunión de Estudios Regionales. IV Jornades valencianes d'estudis regionals. Valencia: Asociación Es-

pañola de Ciencia Regional. Recuperado de <http://www.reunionesdeestudiosregionales.org/valencia2009/htdocs/pdf/p60.pdf> (Data de consulta 30/01/2013).

Felber, C. (2010). *La economía del bien común*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Felgueroso, F. e Jiménez-Martínez, S. (2009). Crecimiento sostenible y reforma laboral ¿Qué va antes? ¿El huevo o la gallina?. Recuperado de http://www.crisis09.es/ebook_propuesta_laboral/Propuesta_reactivacion_laboral_art_2.pdf (Data de consulta: 04/05/2012).

Ferreira, A. X. (2000): *La comarca en la historia: una aproximación a la reciente historia jurídica de la comarca*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

García Berrocal, R. (2012). Análisis espacial de los equipamientos educativos (oficiales) en la ciudad de Montería, Colombia. Estudios Socioterritoriales. *Revista de Geografía*, 12, 159-179.

García Del Dujo, A. e Muñoz Rodríguez, J.M. (1999). El factor territorial en la política educativa: ¿Es posible una fundamentación pedagógica?. *Aula*, 11, 177-189.

García Garrido, J. L. e García Ruíz, M. J. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas.

Herrador, F. (2006). La formación profesional como política pública de estabilidad. *Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 173-190.

Latouche, S. (2007): *Sobrevivir al desarrollo. De la descolonización del imaginario económico a la construcción de una sociedad alternativa*. Barcelona: Icaria.

Mira Lema, J. L. (1998). Un novo modelo de Formación Profesional. Implantación en Galicia. *Revista Galega do Ensino*, 20 (Especial Formación Profesional), 21-47.

Obregón Davis, S.A. (2008). *Planeación para el desarrollo humano y bases metodológicas para su instrumentación. Análisis de las experiencias en Andalucía y Jalisco*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces-Consejería de la Presidencia.

- Ocampo, J. e Uthoff, A. (2002). *Retomar la agenda del desarrollo. En F. Solana (Ed.) (2002). América Latina XXI: ¿avanzará o retrocederá la pobreza?*. México: Fondo de Cultura Económica y Parlamento Latinoamericano.
- Organización Internacional do Traballo (OIT) (2004). Por una globalización justa: Crear oportunidades para todos. Xenebra: OIT. Recuperado de <http://www.ilo.org/public/spanish/wcsdg/docs/report.pdf>
- Organización Internacional do Traballo (OIT) (2013). Tendencias mundiales del empleo 2013. Xenebra: OIT. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmstp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_202216.pdf.
- Pitarch Garrido, M.D. (2000). Los modelos de planificación espacial de los servicios públicos: el caso de los servicios educativos. *Cuadernos de Geografía*, 67-68, 119-136.
- Precedo Ledo, A. (1993). El plan de desarrollo comarcal de Galicia. *Revista El Campo*, 127, 02-27.
- Precedo Ledo, A. (2004). El modelo de desarrollo comarcal. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles (A.G.E.)*, 38, 29-45.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (1990). *Informe sobre desarrollo humano 1990*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano 2013*. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso. New York: PNUD Recuperado de <http://hdr.undp.org/es/centrodeprensa/kitsdeprensa-informessobredesarrollohumano/informe2013/>
- Real Academia Española (RAE) (2013). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <http://www.rae.es> (Data de consulta: 20/05/2013).
- Real Academia Galega (RAG) (2013). Diccionario da Real Academia Galega. Recuperado de <http://www.realacademiagalega.org/>(Data de consulta: 20/05/2013).
- Real Decreto 1147/2011, do 29 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo (BOE 30/07/2011).

España. Real Decreto-Lei 3/2012, do 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral (BOE 11/02/2012).

Rentería Rodríguez, M.T. (2008). Desarrollo y retos de la participación de la sociedad civil en los procesos de ordenación territorial. *Perspectiva Geográfica*, 13, 127-142.

Salom Carrasco, J. e Pitarch Garrido, M.D. (1999). La reforma de la formación profesional reglada en la ciudad de Gandía: una metodología para su puesta en marcha. *Cuadernos de Geografía*, 65-66, 267-289.

Somavía, J. (1999). Trabajo Decente: Memoria del Director General de la OIT. Recuperado de <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/rep-i.htm> (Data de consulta: 24/09/2010).

Sen, A. (2001). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Planeta.

Taibo, C. (2010). *Su crisis y la nuestra. Un panfleto sobre decrecimiento, tragedias y farsas*. Madrid: Catarata.

INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR REFLEXÃO SOBRE A *PRAXIS* NUM CONTEXTO PROFISSIONAL DE INCERTEZA

Mariana L. Casanova

Lara Pacheco

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Perspetivando a intervenção psicológica no Ensino Superior de um ponto de vista desenvolvimental podemos destacar duas etapas de transição que se tornam focos de intervenção, no sentido de facilitar a adaptação e promover o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes: a transição para o Ensino Superior e a transição para o mercado de trabalho. Deste modo, estas duas etapas implicam desafios desenvolvimentais pela descontinuidade pessoal que geram, incorporando a definição de *transição* dos modelos estruturais cognitivos e construtivistas (Erikson, 1963; 1968; Campos, 1993). Contudo, é ao nível da transição para o mercado de trabalho que surge uma maior rutura uma vez que esta mudança implica uma transformação nos pressupostos acerca de si próprio e do mundo, uma reorganização pessoal e relacional profunda e, assim, desenvolver novas estratégias de resposta face aos desafios do contexto a nível comportamental, cognitivo, afetivo (Campos, 1993). Deste modo, teremos de dar um novo destaque ao papel da intervenção psicológica no Ensino Superior, não só contribuindo para uma formação integral e desenvolvimento pessoal de indivíduos ativos, empoderados socialmente responsáveis e interventores mas, também pelo facto do contexto em que se inserem atualmente exigir mais de nós (como indivíduos e sociedade), clamando por uma transformação que nos permita a construção de uma sociedade e mercado de trabalho mais justos, colaborativos e equitativos.

1. A intervenção psicológica no Ensino Superior

Tendo como objetivo o desenvolvimento pessoal, nesta fase de transição para o mercado de trabalho, a intervenção psicológica aborda de forma sistémica quer dimensões pessoais e relacionais, quer vocacionais e profissionais, estabelecendo uma articulação entre questões afetivas,

motivacionais, cognitivas e comportais. Deste modo, o objetivo desta intervenção passa pela reorganização do sistema pessoal e sua relação com o mundo e pelo desenvolvimento psicológico, e correlativo desenvolvimento da identidade, o que implica intervir no sistema pessoal, considerando o sistema transpessoal de cada indivíduo. Pretende-se, desta forma, criar condições para a reflexão, resignificação e integração das experiências de vida e desta etapa, para a atribuição de significados a esta transição, reconstrução da identidade e construção de projetos de vida (Campos & Coimbra, 1991).

A intervenção psicológica no Ensino Superior, considerando os seus alvos e os seus objetivos desenvolvimentais, envolve diversos tipos de atividades, desde a Consulta Psicológica individual, a dinamização de grupos de desenvolvimento pessoal, a organização de eventos ou atividades de exploração vocacional/profissional, a organização de atividades que facilitem a adaptação ao ensino superior, a consultadoria a docentes, a realização de estudos acerca da população estudantil e da sua transição para o mercado de trabalho (como fontes de informação importante para a intervenção), o contacto com o mercado de trabalho, trazendo instituições e empresas às universidades, entre muitos outros. Independentemente do formato da intervenção (individual / grupo) e do momento desenvolvimental em que é realizada, o objetivo deverá ser sempre a promoção do desenvolvimento psicológico do estudante, sendo que as atividades promovidas desde o 1º ano de uma licenciatura podem permitir contribuir para a construção de projetos de vida e para a construção de uma identidade pessoal coerente e consistente. Neste contexto, a intervenção visa integrar estratégias construtivistas e desenvolvimentais promotoras da construção de narrativas de vida que facilitem a resignificação de experiências pessoais, com estratégias de balanço de competências, criando uma oportunidade “para (...) fazer a auto-avaliação do seu percurso profissional, pessoal e social” (Imaginário, 1997). Esta exploração de competências não assenta numa mera estratégia informativo-instrutiva mas como elemento necessário para exploração e reformulação de significados atribuídos a experiências e aprendizagens dos estudantes. Paralelamente é fundamental criar espaço para a exploração do mundo do trabalho, suas características e desafios, no sentido de, por um lado,

antecipar possíveis dificuldades e projetar potenciais futuros (numa perspetiva temporal no sentido de promover a coerência pessoal) e, por outro lado, facilitar a construção de projetos realistas e flexíveis.

Assim, através da articulação da promoção da exploração e acção, com momentos de reflexão e integração, temos como objetivo implementar estratégias de exploração reconstrutiva, de modo a atender aos significados dos estudantes, à experiência vivida no atual contexto e macro-estrutura, procurando ter em atenção o sistema pessoal e extrapessoal e, assim, facilitar a atribuição de significado ao real e ao mundo do trabalho (Campos & Coimbra, 1991). Deste modo, podem ser utilizadas diversas estratégias promotoras da reflexão e questionamento, tomada de perspetiva do outro (*role-playing* e *role-taking*) e promoção do auto-conhecimento.

Naturalmente a intervenção deverá ter em consideração as necessidades desenvolvimentais dos estudantes nesta etapa (ex.: mitos e desconhecimento em relação ao mundo de trabalho; sentimentos de incerteza relativamente às capacidades técnicas desenvolvidas ao longo da formação, à sua identidade profissional, ao seu sentido de autonomia e à complexidade inerente à tomada de decisão; entre outras), mas também as suas necessidades instrumentais (dúvidas sobre como procurar trabalho, como construir um *curriculum vitae* intencionalizado, quais as exigências de uma entrevista de emprego; entre outras). Por outro lado, será sempre necessário atender às idiosincrasias dos estudantes e às especificidades das necessidades de diferentes grupos, no sentido da adaptação da intervenção às suas expectativas e necessidades, respeitando uma lógica de projeto (e não de “pacote” de intervenção). Deste modo, a intervenção neste contexto pode passar por objectivos tão diversificados como: fomentar o auto-conhecimento; facilitar o desenvolvimento de estratégias adaptativas para esta nova etapa de vida; promover a construção de um projeto de futuro realista e flexível; promover a tomada de consciência do desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do ciclo de vida; contribuir para a construção de uma identidade profissional, entre outros.

2. Reflexão sobre a *praxis* num contexto profissional de incerteza

Estes desafios complexificam-se no atual contexto sociocultural, económico e profissional caracterizado por fenómenos decorrentes da

globalização (rápidos ritmos de mudança social, tecnológica e económica a nível global e de transmissão de informação), ou pela individualização enquanto processo hegemónico de socialização (Bauman, 2001/2009). Neste contexto a incerteza parece constituir-se como *zeitgeist* das sociedades contemporâneas ocidentais, tendo efeitos especialmente perniciosos no mercado de trabalho – como refere Bauman (2001/2009, p. 36) “*A vida laboral está saturada de incerteza.*”. A flexibilidade no trabalho tornou-se uma exigência constante, afastando-nos do conceito de especialização e do trabalho como uma garantia de segurança. Verifica-se uma generalização do trabalho temporário e precário (e, no limite, a inexistência de trabalho para todos) numa *economia política da incerteza* (Bauman, 2001/2009). Neste contexto social e cultural, o que era duradouro e estável (posição social, emprego, relações interpessoais) tornou-se instável e vulnerável. Desta forma, o processo de construção de projetos de vida e percursos profissionais muda radicalmente com o fim do “trabalho para sempre”, com um ambiente de medo generalizado e em que “*todos são potencialmente redundantes ou substituíveis*” (Bauman, 2001/2009, p. 36). E este mundo do trabalho passa a ser caracterizado pela escassez, instabilidade, descontinuidade, desconfiança, recomeços “arriscados” e abruptos (Sennett, 1998/2001).

Peter Marris (1996) reflete acerca da incerteza no atual contexto social, cultural e político (e novas características de que se reveste face às incertezas do passado, em geral criadas pela natureza e não tanto pelo homem) e de como esta se encontra desigualmente distribuída. Assim, propõe o conceito de *depolíticas da incerteza* (num sentido cultural e simbólico como formas organização de relações de força e poder) como gerando também uma desigual distribuição do poder para lidar com a incerteza. Os mais fracos e desfavorecidos tenderão a deparar-se com maiores dificuldades na gestão da incerteza, sendo as estratégias que são levados a utilizar nesse sentido, um reforço desta desigualdade e, conseqüentemente, da sua condição de desfavorecidos (ou seja, *self-defeating strategies*). Nesta perspectiva, a capacidade/poder para lidar com a incerteza depende mais de circunstâncias/contingências e da resiliência pessoal, do que de recursos pessoais (ou competências). Esta análise permite dar ênfase às origens sociais de dificuldades pessoais e psicológicas (seja o desemprego,

a depressão ou a ansiedade). Estas *self-defeating strategies* advêm de uma integração pelas comunidades e indivíduos de discursos socialmente veiculados: culpabilização da vítima (Ryan, 1971/1976) que leva à auto-culpabilização (e.g.: o desempregado que não é empreendedor...) - “...to mistrust oneself is less frightening than to see how dangerously untrustworthy the societies we inhabit may be.” (1996, p. 12).

Deste modo, geram-se mudanças macro-sistémicas na vida profissional, como o aumento da competitividade e pressão para a produtividade; percursos menos previsíveis; maior mobilidade; contratos temporários; ênfase em competências tecnológicas, por um lado, e interpessoais, pelo outro; complexificação de tarefas; crescente articulação entre dimensões pessoais e profissionais; etc. (Amundson, 2005; 2006). De facto, este contexto gera consequências a nível pessoal, como um sentimento de insegurança e desconfiança, e uma vivência a “curto prazo” e, assim, uma crescente complexidade “narrativa” que se caracteriza pela dificuldade em encontrar significados para a existência pessoal e em construir narrativas de vida coerentes. Se as exigências do exterior são contínuas e progressivamente mais imprevisíveis, então os padrões de coerência interna implicam uma constante reorganização sistémica (Guidano & Liotti, 1983). Assim, o indivíduo encontra-se num processo de readaptação permanente, aumentando a exigência em relação a dimensões como a congruência pessoa-ambiente e sentido de realização pessoal (Savickas, 2004).

Assim, o estudante universitário confronta-se com situações de incerteza, primeiramente no que se refere à construção de projetos de futuro (dificultada pela imprevisibilidade e suas consequências na projeção no futuro) e, posteriormente, na transição para o mercado de trabalho, o que remete para as características deste mercado, sendo atualmente esperado que tenha de lidar com situações assimiláveis à incerteza ao longo de todo o seu percurso profissional, pelo que estas deverão ser integradas ao nível da intervenção. É também este o caso dos profissionais que se deparam com experiências de trabalho marcadas por começos e recomeços (com adaptação aos mesmos), com desemprego de longa duração ou com mudanças drásticas nas condições de trabalho.

3. Reflexões Finais

Deste enquadramento social, económico e cultural podemos retirar implicações para a intervenção no Ensino Superior ao nível vocacional/profissional e na transição para o mercado de trabalho. Se, por um lado, se torna mais difícil dar sentido à existência e à experiência num contexto profissional imbuído de incerteza e imprevisibilidade, por outro lado, torna-se ainda mais premente que o indivíduo construa uma narrativa de vida coerente e que permita dar significado à mudança e à rutina. De facto, perante esta crescente complexidade “narrativa” (Guidano & Liotti, 1983) surgem novas exigências psicológicas, pelo que, neste contexto, é ainda mais necessário o desenvolvimento de projetos de futuro que facilitem a adaptabilidade face a começos e recomeços na vida profissional, mantendo um sentido de coerência interna e a reorganização psicológica perante os estímulos do exterior (Peavy, 1997/1998; McAuliffe, 1993; Coimbra, 2005). Neste sentido, a intervenção psicológica deve ser contextualizada na contemporaneidade, alertando os estudantes e profissionais para os desafios de “novos tipos” de incerteza (Casanova, 2010; Pacheco, 2010).

Nesta sociedade individualizada e face a novas formas de incerteza, teremos de facilitar a adaptação ou o desenvolvimento de estratégias para lidar com estes novos tipos de incerteza, promovendo a preparação do indivíduo para *este* contexto social e *este* mercado de trabalho? Como poderá a Psicologia e a intervenção psicológica no atual contexto de incerteza promover a mudança e ter um papel ativo no mundo e não simplesmente “*ajudar o indivíduo a adaptar-se a viver no deserto*” (Arendt, 2005)?

Antes de mais parece-nos fundamental integrar na intervenção psicológica a reflexão sobre as estruturas sociais, culturais e políticas que condicionam a construção de projetos de vida e não a centrar em estratégias simplificadoras que apenas ensinam o indivíduo a adaptar-se de um modo mais funcional. Propomos enquadrar a relação que o indivíduo estabelece com os sistemas sociais nos quais se insere e não considerar apenas o sistema individual, o que implica considerar as raízes sociais/políticas dos desafios e dificuldades individuais/psicológicas vividas pelo indivíduo na intervenção psicológica/vocacional/profissional e desenvolver estratégias

que permitam dar sentido à mudança, à transformação, ruturas ou descontinuidades profissionais, mantendo uma coerência e consistência interna.

Paralelamente é fundamental não assumir um papel que reproduza a desigualdade e exclusão através de discursos (ou práticas) de culpabilização da vítima (eg.:o desempregado que não possui competências de empregabilidade ou que não é empreendedor), mas assumir uma perspectiva psicológica, social e política críticas de modo a contribuir para o desenvolvimento, empoderamento e autonomização daqueles que se encontram em situações de vulnerabilidade (Coimbra & Menezes, 2009; Marris, 1996).

Deste modo, o desenvolvimento do auto-conhecimento pode surgir como possível estratégia para fazer face a um contexto social marcado pela incerteza, bem como o “*empowerment*” do indivíduo face a um mercado de trabalho focado no desenvolvimento de competências (o que resulta num discurso de inadequação do indivíduo e, portanto, na culpabilização do mesmo pela sua inadequação) e caracterizado pela escassez e imprevisibilidade (desvalorizadas como reais causas do desemprego). Esta tomada de consciência de si próprio e do mundo que o rodeia poderá funcionar como suporte para que o indivíduo reconquiste um espaço de autoria da sua narrativa e, conseqüentemente, no mundo que o rodeia. Aspiramos, portanto, a uma intervenção que promova o “desenvolvimento-em-contexto” (considerando o atual macro-sistema) no sentido de uma “transformação no interior”, de um sujeito pró-ativo, crítico e autor da sua própria mudança. Procuramos, assim, apelar a uma reflexão sobre a prática considerando que esta nos pode permitir ultrapassar os riscos que a intervenção psicológica pode correr se não respeitar o princípio de que uma ciência social “...*devoid of concern with social justice is morally bankrupt.*” (Fryer & Fagan, 2003).

Referências bibliográficas

Amundson, N. (2005). The potential impact of Global changes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5 (2), 91-99. doi: 10.1007/s10775-005-8787-0.

Arendt, H. (2005). *The promise of politics*. New York: Schocken Books.

- Bauman, Z. (2001/2009). *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Campos, Bárto Paiva (1993). Consulta Psicológica nas Transições Desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5-9.
- Campos, B.P. & Coimbra, J.L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Casanova, M. L. (2010). Dimensões Historico-Sociais da Incerteza Psicológica: Contributos Metodológicos e a Construção de um Instrumento Original. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Coimbra, J. L. (2005). Subjective perceptions of uncertainty and risk in contemporary societies: Affective-educational implications. In I. Menezes, J. L. Coimbra & B. P. Campos (Eds.), *The affective dimension of education: European perspectives* (pp. 3-12). Porto: Centro de Psicologia da Universidade do Porto.
- Coimbra, J. L., & Menezes, I. (2009). *Society of individuals or community strength: Community psychology at risk in at risk societies*. Documento policopiado.
- Erikson, E. (1963). *Children and society*. New York: W.W. Norton and Co.
- Fryer, D., & Fagan, R. (2003). Toward a critical community psychological perspective on unemployment and mental health research. *American Journal of Community Psychology*. 32 (1/2), 89-96. doi: 0091-0562/03/0900-0089/0
- Guidano, V. F. & Liotti, G. (1983). *Cognitive Processes and Emotional Disorders. A structural approach to psychotherapy*. New York: The Guilford Press.
- Imaginário, L. (1997). Questões de orientação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 39-46

- McAuliffe, G. J. (1993). Constructive Development and Career Transition: Implications for Counselling. *Journal of Counselling & Development*. Vol. 72
- Marris, P. (1996). *The politics of uncertainty: Attachment in private and public life*. London: Routledge.
- Peavy, R.V. (1997/1998) Postmodern Vocational Development and Counselling: Constructing Possible Futures, *Cadernos de Consulta Psicológica*. 13-14, 28-37
- Pacheco, L. (2010). A vinculação às Figuras Parentais, Parceiro Romântico e Melhor Amigo e a Vivência da Incerteza. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ryan, W. (1971/1976). *Blaming the Victim*. (Revised Edition). New York, NY: Random House.
- Savickas, M.L. (2004). Um modelo para a avaliação de carreira In *Avaliação psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 21 - 42). Coimbra: Quarteto
- Sennett, R. (1998/2001). *A corrosão do carácter: As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.

3. COMUNIDADE

“A sociedade non pode en xustiza prohibir o exercicio honrado das súas facultades á metade do xénero humano”

(Concepción Arenal)

VULNERABILIDADE SOCIAL: FRACASO ESCOLAR E SOCIEDADE DE MERCADO

Antonio Vara Coomonte

Universidade de Santiago de Compostela

1. Punto de partida

Pretendo facer unha reflexión na que predomine a argumentación filosófica xeral, ou de principios (máis que os datos técnicos ou estatísticos) ao redor da relación dos conceptos de vulnerabilidade social, fracaso escolar e mundo produtivo. Pero advertindo que este mundo pode ser entendido como “sociedade de mercado” no sentido de “mercadeo” no que predomina o criterio do beneficio económico da produtividade (pode dicirse capitalista), ou entendido de forma moi distinta con predominio de criterios de “utilidade social” no que conta máis a “orientación ao ben común”.

Logo non é o mesmo un sistema escolar relacionado e encadrado na filosofía do sistema neoliberal, cuxos valores son a competitividade individual mediante o esforzo (que non é neutro) e o beneficio da aprendizaxe (que non da educación), que o sistema escolar orientado por un sistema produtivo no que a meta é a utilidade social e onde a produtividade e a educación se poñen ao servizo do ben común con criterios éticos e morais¹⁹.

É dicir, no sistema escolar como produto da planificación do sistema político, e a través do mesmo, preténdese que aprendamos a ser cooperadores ou a ser competitivos. Non hai sistema escolar neutro. A lexislación e a normativa escolar entrañan unha filosofía social en consonancia coa filosofía sociopolítica da que dimana. Tendemos á análise técnica e esquecemos as consecuencias filosóficas que encerra.

Exposto o principio anterior, pódese dicir, en liñas xerais (e subliño a xeralidade) que os que a nivel persoal (polas súas capacidades) e a nivel social (pola súa orixe sociocultural) son máis vulnerables, tamén o son para

¹⁹

Véxase ao respecto Christian Felber (2008) *La economía del bien común*, Deusto Ediciones, Bilbao.

o fracaso escolar; desde o que se xera, á súa vez, a vulnerabilidade para o mundo laboral. E iso ao longo de todo o sistema escolar.

É dicir, pódese establecer unha correlación (non mecánica senón dinámica) entre o capital socio-cultural desde o que se accede e permanece no sistema escolar, o consecuente capital escolar alcanzado certificado mediante un título, e o capital laboral conseguido e valorado con arranxo á filosofía do mercado imperante. Entendido o sistema escolar en toda a súa amplitude.

Os máis vulnerables son os carentes de recursos, ben persoais, ben socioculturais ou ben económicos, debidamente interrelacionados. A vulnerabilidade adóitase aplicar máis ao fracaso nos estudos obrigatorios, pero é gradual á evolución do sistema escolar. Por exemplo, a nivel universitario como grao escolar máximo, os que non teñen recursos económicos para pagar a matrícula son vulnerables a abandonar os estudos ou a levalos con máis dificultade. Outra cousa é que se faga máis fincapé en entender o fracaso escolar como non titular ao final da ESO e o abandono escolar temperán, polas consecuencias socio-educativas difíciles de reparar que supoñen.

Entendo que o sistema escolar ten que ser eficaz xa que está destinado á formación persoal e profesional de cada escolar para que iso reverta despois na conformación social desexada. O sistema escolar non ten finalidade en si mesmo, como se dá a entender moitas veces. A súa eficacia mídese pola conxunción das dimensións “calidade no rendemento”, “equidade” xa que debe ser para todos os que participan, e o reverter diso na ética do sistema social e produtivo desexado.

2. Algúns puntos a destacar brevemente.

2.1. O nivel socioeconómico e sobre todo o nivel cultural da familia.

Estudos nacionais e internacionais (e o sentido común) coinciden na importancia decisiva do devandito nivel no éxito e no fracaso escolar. Accédese ao sistema escolar cun determinado capital cultural co que se axusta ou non ao capital escolar establecido. Por exemplo, cun código lingüístico elaborado ou restrinxido. Se o libro de texto e o discurso do

profesor están en código elaborado, un pode imaxinar as dificultades de comprensión que terá un alumno que chegue cun código restrinxido.

2.2. O fracaso escolar comeza en primaria.

España ten menos alumnos excelentes e máis atrasados aos nove anos, que a media dos países desenvolvidos, en lingua, matemáticas e ciencias, cunhas notas que os afastan da media de ditos países, e cuns puntos débiles moi parecidos aos que manteñen os alumnos aos 15 anos, segundo as probas PIRLS e TIMSS de 2011 no IEA (International Association for the Avaliación of Educational Achievement, 2013).

Segundo o devandito informe, en comprensión lectora, a media da OCDE é 538, dunha puntuación máxima de 571, obtendo España unha puntuación de 513, habendo por baixo 15 países. Portugal obtén 541, empatado con Alemaña. En matemáticas a media da OCDE é 522, España obtén 482, Portugal 532 sendo superior a Alemaña que obtén 528. En ciencias a media OCDE é 523, España 505, Portugal 522 e Alemaña 528.

Táboa 1. Alumnos por niveis educativos

LECTURA	Rezagados	Intermedios	Excelentes
ESPAÑA	6%	90%	4%
OCDE	3%	87%	10%
MATEMÁTICAS			
ESPAÑA	13%	86%	1%
OCDE	7%	88%	5%
CIENCIAS			
ESPAÑA	8%	88%	4%
OCDE	6%	87%	7%

Fonte: IEA, 2013.

Se o fracaso escolar comeza en primaria é aquí onde hai que atallalo, o que é propio dun sistema social e escolar eficaz, porque de non facelo vaise acumulando fracaso e gástanse recursos humanos e materiais de forma ineficaz. É dicir, se o fracaso e o abandono escolar fórxanse na primaria, é aquí onde hai que actuar cunha intervención política e escolar eficaz.

E hai que evitar tanta repetición de curso como existe en España xa que, tal e como está deseñada, non serve de moito. A OCDE no seu último

informe sobre a situación económica de España en 2013, insiste en que debe reducirse drasticamente a porcentaxe de repetidores.

Segundo *Las cifras de la educación en España*, edición 2013, nas referidas ao curso 2010-2011, a acumulación de atrasos antes de 4^o da ESO é do 38,8 %; acumula atrasos en primaria o 16,4 % e, por primeira vez na ESO o 22,4 %. E a porcentaxe dos que rematan a ESO sen o correspondente título de graduado é do 23,8 %, sendo homes o 28,9 % e o 18,5% mulleres.

2.3. O modelo de FP español é o contrario do que aconsella a OCDE.

Tamén a OCDE, no informe que se acaba de citar, recomenda que a FP e os contratos para a formación, deben estar combinados dentro dun sistema único.

Alemaña, e outros países da contorna cultural, atoparon a fórmula para loitar contra o paro xuvenil a través do ensino dual. A taxa de paro xuvenil rolda o 8 %, a máis baixa da UE. Moitos analistas e políticos sinalan que a formación profesional dual é decisiva á hora de reducir a taxa de paro xuvenil. Pero parte da sociedade alemá considera que este ensino dual se caracteriza pola rixidez e a inxustiza, “porque non logra elevar socialmente aos fillos das familias en condicións máis difíciles; ademais segrega moi cedo aos alumnos brillantes, que van por un carril e os outros que van pola vía dual” (Claude Mohrs, alcalde de Wolfsburg).

Hai que atopar, polo tanto, a fórmula adecuada que permita un ensino básico na que se compaxine teoría e práctica e sen ningún tipo de discriminación social temperá.

2.4.- Os mozos non poden emanciparse.

Moito se escribe sobre a relación entre estudo e posto de traballo, con datos en ocasións contraditorios e faltos de maior comprobación empírica. Sabemos que en España temos a mocidade con maior nivel de estudos, que non é o mesmo que a mellor formada, e unha das taxas de paro da mocidade máis elevadas.

Respecto diso prefiro utilizar os datos do Consello da Mocidade de España, no Observatorio da Emancipación de 2013, onde se argumenta que o 80 % dos mozos españois vive cos seus pais até os 30 anos. E ademaisponse de manifesto que un 83,9 % teñen estudos, a diferenciar entre os que teñen entre 16 e 24 anos e os de 25 a 30. Dos primeiros un 90 % están matriculados nalgún tipo de estudo mentres que dos segundos só o fan un 46,3 %, tendo en conta ademais que un terzo dos mozos, maioría mulleres, entre 25 e 29 anos dedícanse aos labores do fogar.

2.5. España é o país da UE con máis sobrecualificación.

Con datos de Eurostat de Decembro de 2011, España é o país da UE con máis sobrecualificación. É un problema grave que entraña moitas contradicións do sistema social e escolar. O nivel de estudos da poboación universitaria, sobre todo e en parte de FP de 2º grao, ha ir crescendo de forma non paralela á creación de postos de alta cualificación, nunha economía baseada na cultura do ladrillo e do turismo.

A porcentaxe de persoas que desempeñan un traballo por baixo do seu nivel de formación é, en España, do 31 % para os nativos e do 58 % para os estranxeiros. En Portugal é do 20 % e 31 % respectivamente. En Alemaña do 20 % e do 31 %.

3. A necesaria mentalidade estrutural na argumentación

O deseño do armazón do sistema escolar (a súa ordenación e a súa regulamentación) non é neutro, como xa apuntei, senón que se enmarca no armazón das filosofías que dimanan das sucesivas “configuracións do poder estatal” no sistema social, e da súa consecuenta “configuración do sistema de valores”; e todo iso no conxunto da dinámica do “todo social histórico” que entraña unha orientación determinada da vida. Así non é o mesmo a orientación da vida en Alemaña, coa súa tradición luterana e pragmática, que en España coa súa tradición católica e idealista. Posiblemente aquí radique o moi distintos que son estes países, por exemplo, á hora de deseñar o ensino obrigatorio e a certificación do mesmo; e tamén o deseño da ordenación da formación profesional nos seus sistemas escolares.

As razóns dos discursos (académicos ou políticos) coa súa correspondente engrenaxe expositiva, non son só meras razóns técnicas

senón argumentos a partir dunha filosofía que, conscientemente ou non, confírelles sentido. E a filosofía, como interpretación dos feitos e como orientación da vida, non só é diversa senón que pode ser contraposta, o que leva unha actitude dialóxica ou de confrontación. Hai que comezar por clarificar o compromiso e asumilo.

Pois ben, quero expresamente dicirles que teño unha perspectiva estrutural á hora de analizar e explicar o que ocorre na sociedade. É dicir, creo que os feitos da sociedade están configurados en sistemas (principalmente o económico, o político, o educativo e escolar, o relixioso e o de valores) que cobran sentido na relación dinámica establecida entre eles e, ao mesmo tempo, co armazón do todo social histórico que os envolve e que ten a súa peculiar morfoxénese.

E sendo consciente dos prexuízos que o termo estruturalismo conleva, quero puntualizar de inmediato que me adiro ao “estruturalismo diacrónico” que fai fincapé na “dinámica” das relacións e que resulta incompatible co “estruturalismo sincrónico” que considera aos sistemas como “aparellos” e aos individuos como suxeitos pasivos.

A sociedade compórtase como un campo dinámico de forzas que entran en xogo na dinámica histórica na que se formou o devandito campo e no que os individuos son axentes (non suxeitos pasivos) que xogan, cunha autonomía relativa (non total) conforme ás regras de xogo interiorizadas.

É dicir, os individuos participan no xogo do sistema escolar (son axentes) pero coas predisposicións sociais adquiridas no medio concreto no que nacen e medran. A partir delas desenvolven a pertinente traxectoria de vida e a estratexia escolar conducentes á consecuente posición socio-laboral coa que desenvolverse na vida.

En consecuencia, a vulnerabilidade social (capital social de orixe), o fracaso e o éxito escolar (grao de capital escolar acadado) e a posición laboral (capital laboral) han ser analizados na súa dinámica estrutural pertinente para que cada unha das dimensións cobre sentido en función das outras; pero sen esquecer esa dinámica do marco histórico no que ditas dimensións se desenvolven.

4. A referencia estrutural da escola respecto ao marco histórico e a súa morfoxénese. O exemplo da tradición luterana.

O que digo a continuación paréceme moi importante en canto á contextualización do tema que abordo, pero a outros pode parecerlles (e quizais o sexa), un exercicio de retórica intelectual. Tamén un atrevemento por tratar un tema tan complexo que non se pode desenvolver ben nunhas poucas liñas. O lector pode saltarse este apartado e pasar ao seguinte e se nalgún momento ten a curiosidade de ver a formulación que fago, acudir a el.

Aos pobos e ás nacións condicionalles o marco histórico no que se ha ir forxando a súa personalidade nacional. Moitas poden ser as variables intervinientes que de modo significativo marcan o rumbo dinámico do devandito marco. Pero agora vou destacar unha das que considero máis importantes: o sistema relixioso e o correspondente sistema de valores que entraña que, xerado nun pasado máis ou menos remoto, pervive cun peso máis ou menos significativo nas sociedades actuais que xa non son tan relixiosamente practicantes. Por exemplo: Finlandia que foi un país visceralmente luterano hoxe non o é tanto na práctica relixiosa pero segue sendo unha nación de intensa actitude luterana.

Quero dicir que esta forma de interpretar a vida, algo terá que ver co modo de concibir o sistema educativo e escolar. E a mesma reflexión poderíase e deberíase aplicar a países de tradición católica como Portugal ou como España. Pero agora, por intereses prácticos e didácticos, interésame máis a correlación entre relixión luterana e sistema socioeducativo.

Ao dicir isto, teño a obriga intelectual de ter en mente a achega do clásico Max Weber (1985: 8 e 9) na ética protestante e o espírito do capitalismo, que di que o capitalismo ben entendido nada ten que ver co “afán de lucro” e a “tendencia a enriquecerse” (sobre todo a enriquecerse monetariamente no maior grao posible) xa que este capitalismo ben entendido identifícase coa aspiración á ganancia lograda co traballo incesante e racional, a ganancia sempre renovada e a rendibilidade “xa que todo esforzo individual non endereitado á probabilidade de conseguir unha rendibilidade está condenado ao fracaso”.

A prosperidade social, entón, non pode ser froito máis que de accións ben feitas porque son rendibles xa que se non son rendibles, para que serven? A dinámica social ha ser pois unha racionalización de intereses pragmáticos que conduzan ao desenvolvemento rendible, é dicir: deben conducir ao progreso económico que comeza e remata en progreso social. E o fundamento de todo iso é o traballo ben feito por parte de todos.

Para Max Weber o capitalista no que centra a atención ha ser innovador, non un aventureiro nin un especulador, senón un home sobrio, ascético, que rexeita gozar das súas riquezas para a súa satisfacción persoal e que se contenta coa satisfacción de actuar ben porque a súa obra é eficaz.

E este modo de entender a vida e a produción capitalista non ten a súa orixe na dinámica do propio desenvolvemento económico (léase en contra de Marx que era demasiado economicista) senón na relixión protestante e, dentro deste ámbito, no protestantismo ascético do calvinismo no que o traballo ben feito debe ser a meta de cada día tanto para o traballador como para o empresario.

Desde a tradición católica sempre se nos ocultou (lémbrese a teoría do “curriculum oculto”) a importancia social e educativa do pensamento luterano. Incluso os textos de Historia da Educación non lle prestan a atención requirida con arranxo á súa importancia. O que é todo un exemplo da tese xeral que estou a apuntar.

Para facer a síntese que pretendo vou desempeñar a *Historia xeral da pedagogía* de Francisco Larroyo²⁰ que aínda que non adica ao tema moita extensión si fai un bo compendio que me serve para mellor precisar os datos. Resalto de entrada que, con Larroyo, reafírmome en que as ideas pedagóxicas e escolares que propuxo Lutero “causaron unha gran conmoción” na sociedade alemá de entón.

Paréceme decisivo o feito de propor o exercicio da “razón persoal” na lectura da Biblia e os Evanxeos. Porque non é o mesmo propor e defender este criterio de razón que propor anulala porque as verdades xa

²⁰

Utilizo a edición de 1973, que é a 12ª edición actualizada da editorial Porrúa, México.

están establecidas, son dogmáticas e hai que acatalas. Por extensión, a proposta da actitude de razoar, esténdese a toda a vida social, o que constitúe todo un fundamento educativo para a organización política da sociedade e a consecvente regulamentación e organización da vida escolar proposta.

O exercicio da razón persoal que incumbe a todos (que non é exclusivo de privilexiados) e a lectura da Biblia que incumbe tamén a todos os bos cristiáns, van ser os eixos da simultánea e recíproca reforma relixiosa e social que ten como consecuencia a proposta dunha educación xeral para todos, sen distinción de idade, clase social, raza e sexo. Non se esqueza que estas propostas se fan entre os séculos XV e XVI e compárese coa realidade educativa e social do resto de Europa.

A nivel educativo hai que destacar o *Sermón acerca da necesidade de enviar aos nenos á escola* (1530), onde expresamente fala da obrigatoriedade do ensino:

“É tan urxente a formación das novas xeracións que o poder público (de preferencia municipal) debe estar autorizado para obrigar aos seus súbditos aos cadros de persoal educativos”.

E máis aínda, ese ensino para todos debería ser impartido en alemán, a lingua materna ou a lingua natural do pobo, o que ademais de ser un principio elemental de aprendizaxe eficaz para todos (en contraposición á elitista escolarización duns poucos e en linguas clásicas) tamén favorecía a lectura da Biblia xa traducida ao alemán polo propio Lutero.

Quixen resaltar que a reforma luterana non foi só relixiosa senón que foi ao mesmo tempo social. Agora quero facer fincapé na súa expansión. Son varios os países que a adoptan, principalmente os países nórdicos, Holanda, a Bélxica flamenca e Inglaterra; despois os EE. UU como colonia inglesa; todos eles caracterizados por esa moral pragmática do capitalismo weberiano que expuxen.

Pois ben, para mellor entender o que quero dicir, fagan vostedes o exercicio de pensar no continente americano de norte a sur e extraian conclusións respecto desa correlación entre a moral relixiosa dos países colonizadores e o resultado do progreso social dos países colonizados. Por

exemplo, entre EE. UU e Canadá e o resto do continente americano. Non creo que sexan necesarias máis aclaracións.

Evidentemente no progreso social e na consecuente orientación da vida, está incluído o sistema educativo e o escolar; e a súa imbricación estrutural é a que me interesa. Respecto diso quero enunciado a continuación algúns temas xerais, (e convidar ao estudo e á investigación dos mesmos, tentando facer unha comparación coa relixión católica).

En liñas xerais, eses países luteranos, e sobre todo os nórdicos, distinguíronse por desenvolver a chamada “sociedade do benestar”, na que a vulnerabilidade social foi prioritariamente atendida, incluída a que conduce ao fracaso escolar²¹.

En liñas xerais son países con gran tradición no mantemento da escola básica obrigatoria e gratuíta, procurando combinar as condicións de rendemento e de equidade.

En liñas xerais son países con gran tradición lectora (xa expliquei o porqué). Como exemplo moi clarificador está o caso de Finlandia co seu decreto, de hai máis de dous séculos, sobre a obrigatoriedade de saber ler para poder contraer matrimonio, garantindo tamén así o acceso á lectura da Biblia. O nivel lector dos pobos está relacionado co seu desenvolvemento social e coa competencia lectora que demanda a escola para unha boa comprensión do seu currículo. Evitando así moito fracaso escolar. Como dixen antes, o código lingüístico dos estudantes pode ser elaborado ou restrinxido á hora de entrar na escola, pero o código lingüístico da escola é o elaborado, feito moi relacionado en pura lóxica co éxito e o fracaso escolar.

En liñas xerais, e como xa se viu, son países que teñen unha dinámica social orientada pola eficacia dos feitos sociais, procurando que sexan rendibles. Por tanto teñen tamén sistemas escolares cun

²¹ Os momentos de incerteza económica que atravesamos afectan tamén á concepción do estado do benestar social. Véxanse, por exemplo, as intencións recentemente manifestadas polo goberno holandés de centro esquerda para substituír dito estado pola “sociedade participativa”, no que a solidariedade deixa de ser indirecta para pasar a ser directa, e fundamentalmente con xestión municipal e sen tanto auxilio do estado.

ordenamento e funcionamento que ha ser eficaz, garantindo así a rendibilidade social do investimento realizado.

En liñas xerais, por esa concepción que teñen do traballo eficaz, os países luteranos tiveron sempre unha excelente formación profesional á que lle prestaron gran atención social e escolar sobre todo coa modalidade do ensino dual na empresa que outros países queren imitar pero que é difícil de conseguir porque non é fácil cambiar as actitudes, incluídas as do mundo empresarial.

En liñas xerais, os países de tradición luterana teñen un curriculum que favorece a potenciación de competencias para desenvolverse na vida, no canto de ter un curriculum con predominio do teorizante que se justifica só por si mesmo, e pola aprendizaxe memorística. O que conleva didácticas e deseños curriculares distintos que á hora de ser avaliados internacionalmente con arranxo ás competencias adquiridas poidan acadar valoracións máis positivas.

En liñas xerais pódese dicir que son países con pouco fracaso escolar no ensino obrigatorio, entre outras razóns porque atallan os problemas de fracaso, sobre todo a nivel primario, tan axiña que como se producen, o que fai que ese fracaso non se vaia acumulando e empeorando.

Pódese dicir que estes países teñen un sistema escolar relacionado eficazmente co sistema produtivo que é o que debe marcar o rumbo da planificación nas cualificacións requiridas. A sobrecualificación non é un problema tan grave como noutros países, por exemplo España, que exportan man de obra cualificada.

Por último, quero destacar a importancia das decisións políticas no rumbo do escolar e pór como exemplo unha decisión política que foi moi importante para o seu sistema escolar: pódese dicir que o método Montessori, unha vez coñecidas as súas vantaxes para a aprendizaxe creativa, imponse por decreto político en Suecia e, por extensión, aos outros países nórdicos. Importancia que se comenta por si mesma porque, evidentemente, non é o mesmo propor un sistema escolar creativo que un memorístico.

5. O perigo da chegada da racionalidade tecnolóxica neoliberal

Agora vou referirme ao perigo que nos axexa ou que xa nos domina. É dicir, a como se vai abandonando a filosofía do estado do benestar social anteriormente descrito.

A crise económica que vivimos e sufrimos na Europa á que estamos adheridos ten unhas causas estruturais na súa orixe e tamén unhas consecuencias estruturais nas dinámicas sociais concretas dos diversos países.

Criamos que cada país tiña dereito a ter o seu propio proxecto socioeconómico, máis ou menos garantido, con arranxo á súa propia idiosincrasia ou estilo de vida. E case de súpeto atopámonos con que o estilo de vida que se nos impón (con máis ou menos conivencia) é o da “racionalidade técnica fiscal” que ditan uns poderes fácticos supranacionais, o que ten consecuencias e repercute en todo o sistema social mesmo e, sobre todo, nas necesidades básicas da subsistencia e da escolarización que van ser especialmente vulnerables.

E impoñennos dita racionalidade fiscal como parte do armazón dunha xeral “razón tecnolóxica neutra”. Queren dicir: que esta razón é boa porque é tecnolóxica, a mellor trazada, a única posible; e ademais neutra, a máis obxectiva e a máis aséptica. E que por tanto non se debe poñer en cuestión, porque os factores fácticos que exercen o control sitúanse na única filosofía epistemolóxica posible, a do pensamento único, e din que o demais son “ideoloxías”.

Fronte ao comunismo e ao capitalismo prometíase a Terceira Vía a través do mundo feliz da globalización. Pero ignorábase, ou infravalorábase, a ideoloxía neoliberal que se impoñía dando lugar a un capitalismo de novo cuño no que os argumentos ao redor das diferenzas sociais foron substituídos por argumentos ao redor da inevitabilidade desas razóns simplemente tecnolóxicas tal e como as expuxen, considerando que é “ideolóxico” o feito de deterse a considerar esas diferenzas.

Desde esta perspectiva tecnolóxica adquire novos matices a correlación existente entre vulnerabilidade social, éxito e fracaso escolar e posición laboral conquistada.

A argumentación estrutural na que se basea a filosofía socialdemócrata, sostén que a política de igualdade de oportunidades ten a súa razón de ser principal nas diferenzas sociais de orixe nas que hai que facer fincapé por un principio de xustiza social. É dicir, é unha igualdade de oportunidades de saída. A vulnerabilidade social atállase aquí e, en consecuencia, atállase o fracaso escolar debido á orixe sociocultural, o que non leva unha actuación e un éxito milagrosos pero tense en conta e téntase paliar a vulnerabilidade. E respecto diso hai que considerar toda a política de bolsas.

A argumentación tecnolóxica neoliberal sostén, pola contra, a proposición dunha igualdade de oportunidades de chegada. Non contan as dificultades de orixe senón o esforzo persoal que se fai para superalas se é o caso e, en todos os casos, para chegar até onde un se propoña co seu esforzo persoal que é o que conta. O medio desfavorable é para superalo e non pode ser un impedimento para chegar. O que conleva unha adecuada política de bolsas.

Por tanto, din, o sistema escolar debe estar sustentado na filosofía do esforzo individual dos estudantes e dos profesores e con arranxo aos resultados da aprendizaxe (non da educación), reválidas incluídas, clasifícanse e separáranse os bos alumnos dos que non o son e os centros escolares distínguense e ofértanse no mapa da demanda escolar. E nesta filosofía social a problemática da inclusión social e escolar non ten cabida.

Ademais, e en pura lóxica, debe primar a autoridade do profesor e todo o que iso conleva. E os males que incumben á sociedade proveñen dunha escola que non se rexe polos principios do esforzo así entendido senón polos dunha pedagogía que se di progresista. A modo de exemplo, e para que vostedes o valoren, expoño a continuación o texto de Inger Enkvist (2011, 20-21) *Na boa e a mala educación*, que está a acadar éxito editorial:

«Poderíamos dicir que, en certo xeito, os países occidentais tamén viviron as súas propias revolucións chinesas (Revolución Cultural de Mao). Neles, diferentes grupos de políticos e pedagogos afirmaron e ás veces seguen afirmando que é máis importante a “inclusión” que a aprendizaxe, que os profesores teñen demasiado poder e que os exames resultan inútiles. A curiosa consecuencia da aplicación destes novos principios nos últimos anos foi que baixou ostensiblemente o nivel de coñecementos dos

alumnos e aumentou tamén claramente o número de actos de vandalismo nas aulas e nas escolas, así como o trato irrespetuoso aos profesores».

«Se se quere entender o que sucedeu na educación de Occidente nos últimos anos é esencial estudar os contidos e métodos de todo un conglomerado de pedagogías que poderíamos tachar de “libertarias” ou “progresistas” e que, a falta dun alcume mellor para elas, chamaremos sinteticamente de agora en diante, “nova pedagogía”. (...) A denuncia deste tipo de pedagogía como profundamente contraria á calidade educativa vai ser, sen dúbida, un dos máis significativos leitmotivs do presente libro»

6. O que parecía sólido.

Nesa substitución de argumentos da socialdemocracia ao neoliberalismo, comprobamos que se cambalea o que parecía un progreso consolidado de conquistas a nivel de benestar social, incluído o referente ao sistema escolar desde o nivel infantil ao universitario. E mesmo se cambalea ese amplo espazo social que conquistou a clase media que tamén se ve afectada.

As certezas (máis ou menos sólidas ou máis ou menos ilusorias) que criamos ter e que criamos conquistar, dan paso ao encontro coa crúa realidade dun sistema escolar condicionado (moito máis do que criamos) polos avatares estruturais que chega mesmo ao extremo de que haxa nenos que van á escola mal nutridos e universitarios que non poden continuar os seus estudos por non poder facer fronte ao pago da matrícula. E ante a crise compróbase que uns son máis vulnerables que outros nas necesidades vitais e na escolarización.

Outra certeza cuestionada agora: críase que os pobos ben educados, debido a que se conseguira a aspiración mundial dunha escolarización obrigatoria para todos, tiñan garantido o progreso social. Se esa garantía existise, por que se produce entón unha involución social como a que estamos a sufrir que afecta a uns estamentos sociais máis que a outros? Indubidablemente o ensino obrigatorio é un factor do desenvolvemento social e produtivo. Pero dito ensino ten moitos matices e moitas consecuencias: na súa propia incardinación no sistema escolar, no modo de obter a certificación e nas pasarelas establecidas, nos anos de escolarización, na diversificación do currículo sobre todo no referente á

teoría e á práctica, etc. O que quero dicir é que a correspondencia entre escolaridade obrigatoria e desenvolvemento social non é mecánica, senón estrutural, pero que esta escolaridade é decisiva á hora de marcar o rumbo do sistema escolar e do progreso social. Depende de como se planifique.

O mesmo cabería dicir para a correlación entre poboación con altos niveis de titulación media e superior e o mundo produtivo. A correlación non é mecánica porque ese mundo produtivo selecciona en propio beneficio aos titulados, conforme a criterios mercantilistas, con arranxo ao valor da oferta e a demanda, á marxe do valor intrínseco que require o status da propia titulación. Falemos, por exemplo, do feito alarmante da sobre-cualificación de títulos respecto ao emprego. E respecto diso hai que dicir que non é só o factor produtivo e a crise o que xerou esta situación, senón a falta de planificación escolar das titulacións respecto ao mundo produtivo, sobre todo no que atinxe ao mundo universitario, e o sentido social das súas titulacións. O caso máis rechamante dun país como o noso é o desequilibrio entre o grao de investimento en titulados universitarios e o grao de investimento en titulados en formación profesional, o que dá lugar á pirámide invertida de fatais consecuencias para o sistema escolar e para o mundo produtivo.

O sistema escolar é máis dependente do sistema político do que nunha primeira ollada adoita parecer. O sistema escolar é sempre produto da decisión estatal respecto da súa ordenación e ás decisións regulamentarias e organizativas. E no que atinxe aos centros escolares, estes teñen unha autonomía relativa aínda que en ocasións sexa decisiva, por exemplo para decidir se un alumno titula ou non ao finalizar a educación secundaria obrigatoria. Pero as decisións estatais teñen as súas particulares connotacións e as súas propias dinámicas. Dinse democráticas porque se vive nunha democracia pero non é o mesmo o talante democrático dun goberno dun signo político que doutro. E iso repercute nas decisións que se toman respecto ao sistema escolar, o que fai que se estea ao vaivén dos cambios políticos, como está ocorrendo en España, onde cada goberno fai unha modificación legislativa de maior ou menor calado, e que neste momento hai que saír á rúa en defensa do mantemento da escola pública de calidade e dos máis vulnerables na permanencia do sistema escolar.

Para evitalo, os expertos en planificación escolar din que é imprescindible o pacto educativo. Si, pero isto non é cuestión de pulsar un botón e “fágase o pacto”. Depende da dispoñibilidade das forzas políticas e tamén da madurez democrática da configuración do poder. Marx xa dicía, analizando situacións como esta, que unha condición previa da educación é que o educador ten que ser educado. Neste sentido cabe a referencia positiva, polo menos de tentalo en 2010, o entón ministro de educación.

A disertación que veño facendo puido parecer un pouco pesimista debido ao realismo que impón a argumentación estrutural. É o realismo fronte ao idealismo, tan propio e tan peculiar da pedagogía, que en ocasións prefire a ilusión de transparencia á esixencia empírica.

E dito o anterior quero dicir de inmediato que en España conseguimos un digno sentido da escola pública cun máis que aceptable nivel de equidade. Iso é debido a sucesivas decisións estatais pero sobre todo é debido á conquista que fixo a cidadanía. E xa sabemos, ante as turbulencias que ameazan a escola pública, non queda máis remedio que apostar e loitar pola súa consolidación en sintonía coa aposta e a loita polo benestar social para todos²².

Para o titular deste apartado, “O que parecía sólido” servíame de orientación o título do libro de Antonio Muñoz Molina (2013) *Todo lo que era sólido*. Pois ben, para concluír a miña disertación, e en sintonía co que

22

Por que non se afunde España: “(...) “Por unha banda, na actual conxuntura, as prestacións da Administración Pública española son avaliadas, en conxunto de forma positiva por un 70% da cidadanía, cifra superior en 13 puntos á que neste mesmo asunto se rexistra en Francia e en 52 á que se dá en Italia. Un rechamante grao global de satisfacción co noso servizo público que se sustenta fundamentalmente na espectacular consideración en que teñen os españois aos médicos da sanidade pública (avaliados positivamente por un 92%), aos investigadores científicos (92%), aos profesores do ensino público (85%) e aos corpos e forzas de seguridade (86% a Garda Civil, 83% a Policía e 72% as Forzas Armadas). É dicir, significativamente, institucións e servizos moderada ou mesmo modestamente remunerados e, ademais, castigados con especial dureza polos recortes orzamentarios. Nada reflicte probablemente mellor a actual falta de sintonía entre as prioridades da cidadanía e as dos seus gobernantes que o feito de que sexan precisamente o tres sectores cun recoñecemento cidadán practicamente unánime (a investigación, a sanidade e a docencia) os que se vexan máis severa -e quizais, nalgúns casos, irreparablemente- danados polas medidas de axuste” *Metroscofia, Barómetro de confianza institucional, 25/08/2013.*

acabo de decir, creo oportuno transcribir un parágrafo do final deste libro como un estímulo ao optimismo e á esperanza:

“(…) Pero también nos hemos dotado, aquí y allá, de logros extraordinarios, escuelas y hospitales muchas veces magníficos, empresas que en medio de la crisis siguen creando trabajo y riqueza, instituciones científicas y culturales que han salido adelante a pesar de todos los pesares y ahora de pronto están en peligro. Hay que fijarse en lo que se ha hecho bien y en quienes lo han hecho bien para tomar ejemplo. No tendremos disculpa si no hacemos todos lo poco y lo mucho que está en nuestras manos, en las de cada uno para que no se pierda lo que tanto ha costado construir, para asegurar a nuestros hijos un porvenir habitable, si no los alentamos y los adiestramos para que lo defiendan (...)”²³

Referencias bibliográficas

Consejo de la Juventud de España (2013): *Observatorio de la emancipación*. Madrid: CJE.

Eurostat, Diciembre 2011.

Felber, C. (2008): *La economía del bien común*. Bilbao: Deusto Ediciones.

IEA (2013): International Association for the Evaluation of Educational Achievement. UNESCO, 29-07-2013.

Larroyo, F. (1973). *Historia general de la Pedagogía*. México: Porrúa (12ª ed).

Metroscopia, 25-08-2013, Madrid.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013): *Las cifras de la educación en España, (referente al curso 2010-2011)*. Madrid.

OCDE (2013) *La situación económica de España*. París.

Weber, M. (1985). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Ediciones Orbis.

²³

Al margen del discurso que tengo que hacer, permítanme que les diga que siempre me sorprende el modo tan natural y tan acertado con que los grandes intelectuales definen la educación, en este caso con los términos “alentar” y “adiestrar”

VULNERABILIDADE FEMININA NO HORIZONTE DUNHA CULTURA LABORAL EN CRISE

María José Méndez Lois

Universidade de Santiago de Compostela

A Organización Internacional do Traballo (OIT), en 1999, dá a coñecer a noción de “traballo decente” e este é, sen dúbida, o motivo central deste texto que pretende estudar a situación de vulnerabilidade das mulleres no mundo do traballo, no momento actual marcado pola crise económica en Europa e principalmente nos catro países que se sitúan máis ao sur (Portugal, Grecia, Italia e España), intentando aclarar os elementos que dificultan a promoción das oportunidades para que mulleres e homes poidan conseguir un posto laboral decente e produtivo en condicións de liberdade, equidade, seguridade e dignidade humana.

A primeira fase da crise económica actual (2007-2009), desde a perspectiva europea, provocou moita alarma social polo empeoramento da situación laboral e económica dos traballadores, e dise a propósito traballadores, pois os sectores que se consideraban máis ameazados eran a construción, a automoción e a industria, sectores todos eles fortemente masculinizados. Sen embargo, pronto foi evidente, e así o sinalan fundamentalmente as analistas económicas (Gálvez, 2012; Castro, 2013) que se trataba dun nesgo interpretativo. Nalgúns países como Reino Unido, España, Portugal, Grecia, Romanía ou Irlanda os peores efectos da crise fóronse trasladando da poboación masculina á feminina.

Unha segunda fase da crise, iniciada en 2010 e acompañada das políticas de austeridade ditadas por Europa, fixo que se producira, en países como España, Portugal e Grecia, unha forte incidencia no adelgazamento do sector público (redución de gasto, recortes nos servizos públicos relacionados cos coidados e a atención ás persoas, recortes en educación e sanidade públicas, baixada de salarios...) que penaliza, ao igual que noutras crises anteriores, os dereitos e condicións de vida das mulleres, con especial incidencia nas mulleres soas con responsabilidades

familiares, as emigrantes, as mozas e tamén as mulleres maiores de 65 anos.

O obxectivo de acadar o promedio do 60% do emprego feminino en 2010 definido na estratexia de Lisboa (Consejo Europeo, 2000), quedou en papel mollado; e o de chegar ao 75% en 2020 que propón a Estratexia Europa 2020 (cit. en MECD, 2013) resulta pouco crible hoxe en día porque, se ben nalgúns países da Unión Europea se iniciou timidamente a creación de emprego (o que aínda non ocorre nin en España, nin en Italia, nin en Portugal), trátase fundamentalmente de emprego “masculino”, combinado, como ocorre en Alemaña, cunha redución do emprego feminino desde 2010 (Castro, 2013).

Estes datos lévannos a falar de vulnerabilidade entendida como calidade de vulnerable (que é susceptible de ser magoado/a ou ferido/a xa sexa física ou moralmente). O concepto pode aplicarse a unha persoa ou a un grupo social, segundo a súa capacidade para previr, resistir e sobrepoñerse dun impacto.

Para intentar explicar este fenómeno e as súas repercusións na realidade das mulleres, en España e no momento actual, imos estruturar o texto en dúas partes fundamentais: efectos da crise na intensificación do traballo das mulleres e factores de discriminación principais que contribúen á maior vulnerabilidade feminina nun contexto laboral en crise. Remataremos cunhas conclusións en base ás revisións levadas a cabo das análises efectuadas desde a socioloxía, a pedagogía laboral, a economía, etc.

1.- Efectos da crise na intensificación do traballo das mulleres

Para comprender os principais efectos da crise que producen unha forte intensificación do traballo considerado feminino e, polo tanto, maior vulnerabilidade nas mulleres, debemos partir de revisar algunhas das consideracións que no día a día se fan deste fenómeno como que:

- A perpetuación dos roles de xénero nas sociedades patriarcais como a nosa impulsa ás mulleres dentro ou fóra do mercado de traballo en resposta aos cambios na economía, dando ou quitando valor (Gálvez e Rodríguez, 2011) ao traballo

reprodutivo que maioritariamente levan a cabo, aínda hoxe en día, as mulleres.

- A demanda de traballo feminino depende da demanda en sectores feminizados. Tal é así que todas/os somos conscientes de afirmacións tales como que os homes son maioría no sector privado e as mulleres no público ou que os homes se empregan, maioritariamente, no sector industrial ou na construción e as mulleres maioritariamente no sector servizos.
- Tamén se adoita considerar que o traballo e o salario das mulleres son secundarios ou complementarios aos do “contribuínte principal” que se adoita considerar, socialmente, o home. Así, as mulleres aumentarán a súa participación no mercado laboral como estratexia dos fogares ante caídas transitorias dos ingresos familiares provocadas, por exemplo, polo desemprego do varón aínda que este feito non contribúa a diminuír, nin un ápice, o traballo reprodutivo que realizan as mulleres que acceden ao mercado laboral.

Polo tanto podemos resumir que as análises de xénero nos contextos laborais en crise se apoian, fundamentalmente, en tres explicacións: hipótese amortiguadora, hipótese de segregación ocupacional e hipótese de substitución.

Hipótese amortiguadora: afirma que as mulleres constitúen unha reserva potencial sendo contratadas no mercado de traballo en épocas de crecemento e despedidas en épocas de recesión. Así, desde esta tese de corte feminista marxista, o emprego feminino é friccional, depende das oportunidades que se ofrecen, e é intercambiable en termos de traballo doméstico: en épocas de expansión, cando hai empregos dispoñibles, as mulleres poden acceder ao mercado de traballo, mercantilizándose parte da súa actividade nos traballos de coidado non remunerados. Pero, polo contra, cando o mercado se contrae, as mulleres abandonan a actividade económica incrementándose a súa participación na poboación inactiva, máis que na desempregada, e retornando ao que se deu en coñecer como traballo reprodutivo.

Hipótese de segregación ocupacional: baseada na existencia dunhas fronteiras socialmente construídas entre as ocupacións que reforzan a posición socialmente subordinada das mulleres e relacionan a división entre mulleres e homes cos traballos de “mercado” e os traballos do “fogar”.

En numerosas ocasións escoitamos que as profesións que se feminizan sofren un deterioro no salario percibido e nas condicións de traballo e esta crenza fai pensar nas grandes loitas que, aínda hoxe, teñen moitos sectores moi masculinizados para incorporar nas súas filas mulleres, a pesares de que a miúdo estas sobresaian nos resultados académicos acadados.

Nesta hipótese tamén hai que considerar que as profesións e as ocupacións non están universalmente segregadas polo que será preciso tomar en consideración nas análises que se efectúen ao respecto, o contexto xeográfico e histórico ao que nos esteamos referindo.

A terceira explicación é a chamada hipótese da substitución, pola que a medida que as crises se intensifican, a busca de redución de custos por parte das empresas provocará un aumento da demanda de emprego das mulleres. Empregos que se volven máis precarios e se desenvolven en peores condicións laborais (tempos parciais, contrato fixo discontinuo en función das necesidades de produción, etc.).

Estas tres hipóteses tentan explicar os principais efectos da crise laboral que afectan á intensificación do traballo das mulleres. No seguinte apartado imos repasar os principais factores de discriminación que dan lugar a unha maior vulnerabilidade feminina no contexto laboral.

2.- Principais factores de discriminación principais que contribúen á maior vulnerabilidade feminina nun contexto laboral en crise

Pódense sinalar cinco indicadores representativos das principais discriminacións de xénero que contribúen a unha maior vulnerabilidade feminina nun contexto laboral en crise e que xa foron enunciados polo Consejo de la Juventud de España no ano 2001: reparto desigual de traballo produtivo e reprodutivo, taxas de paro e desenvolvemento de empregos precarios e informais, segregación do mercado de traballo,

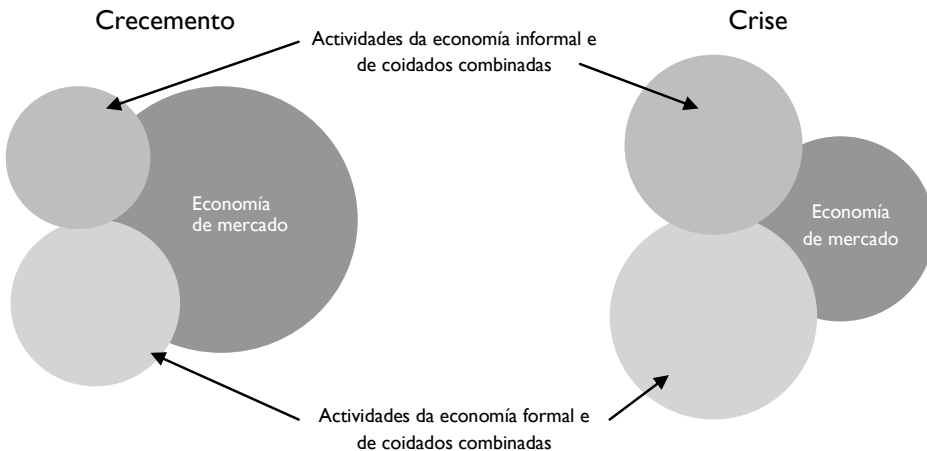
diferenzas salariais e de prestacións e aumento da pobreza e, por último, representación e visibilización feminina, como profesional, insuficiente.

2.1. Reparto desigual de traballo produtivo e reprodutivo

A responsabilidade do traballo doméstico, reprodutivo ou de coidados, que recae case en exclusiva nas mulleres, condiciona o tipo de empregos aos que estas poden ou queren acceder (Gálvez e Rodríguez, 2011: 117). Esa responsabilidade non só ten un efecto directo na vulnerabilidade e precariedade do tipo de emprego senón tamén no que Teresa Torns (1997) chamou a tolerancia do paro e a exclusión social que fai traspasar, ás mulleres, con moita facilidade os límites entre a inactividade, o emprego formal e, sobre todo, o emprego informal.

A figura nº 1 mostra, visualmente, o tamaño das diferentes áreas de actividade e a cantidade de traballo nas economías en crecemento e en recesión.

Figura nº 1. Áreas de actividade económica e traballo durante épocas de crecemento e crise



Fonte: Beneria e Floro, 2004

A pesares de que non hai datos recentes e fiables sobre o que está pasando coa carga de traballo dos fogares na actualidade, porque apenas se recollen e os poucos que hai non son comparables nin no tempo nin no espazo nin tampouco se poden comparar coas estatísticas laborais, é de lóxica pensar que a crise tamén afecta aos traballos domésticos e de coidado e faino, polo menos, desde dúas vías: desde o mercado á casa e desde o estado á casa.

Así é previsible que en época de crise os fogares, ante a diminución da renda e a conseguinte perda de poder adquisitivo, tenten manter o benestar material anterior á crise e, en consecuencia, parte dos bens e servizos que en época de crecemento se adquiren no mercado se volvan producir na casa. É dicir, os traballos domésticos e de coidados serven para facer fronte ao ciclo económico e son realizados maioritariamente por mulleres.

Por outro lado, os recortes en servizos esenciais do Estado de Benestar non se limitan a aforrar gasto público senón que transfiren cargas do estado tamén aos fogares que se desenvolven na economía formal (subcontratando outras mulleres para levalos a cabo) pero sobre todo na informal (facéndoos directamente as persoas que conviven no fogar).

E neste caso, quen se ocupa maioritariamente? Pois tal como nos indica a enquisa de emprego do tempo 2009-2010 (INE, 2011), última publicada con datos de todo o territorio español, son as mulleres as que participan máis nas tarefas do “fogar e familia” (92% fronte ao 75% dos varóns) dedicando a estas actividades unha media de 4 horas e 29 minutos, elas, mentres que os homes destinan 2 horas e 32 minutos (Larrañaga, Jubero e Cal, 2011). A mesma enquisa tamén apunta a que as actividades levadas a cabo por unhas e outros nese tempo tamén son diferentes, pero esta análise xa excede o noso cometido neste texto.

En resumo, o mercado de traballo segue estruturado de acordo á pauta masculina que se define na nosa sociedade, capitalista e patriarcal, de traballo a tempo completo durante toda a vida adulta e unha organización socioeconómica que se mantén sen cambios significativos durante as últimas décadas: xornadas laborais, vacacións escolares, servizos públicos, etc. seguen funcionando baixo o suposto de que hai

“alguén na casa” que se ocupa dos labores de coidado (crianzas, persoas maiores ou enfermas).

2.2. Taxas de paro e desenvolvemento de empregos precarios e informais

A nivel mundial, segundo a OIT (2013), a evolución das taxas de desemprego, desagregadas por sexo, durante o período 2007-2012 mostran tres feitos significativos:

- Forte crecemento do desemprego masculino durante os primeiros anos da crise
- Preeminencia do desemprego feminino durante todo o período ata a actualidade (no caso de España mantense unha diferenza dun punto porcentual, en Grecia de seis e en Portugal de dous puntos porcentuais).
- Estreitamento da distancia entre a taxa de desemprego masculina e feminina, sen que iso implique mellora na situación das mulleres.

Os sectores industrializados, nos que os homes son maioritarios, son os primeiros aos que afectou a crise máis severamente pero tamén son os sectores nos que se concentraron os plans de relanzamento da economía neses países. As mulleres víronse menos afectadas polas perdas de empregos pero moi afectadas polo aumento do subemprego a través do emprego a tempo parcial.

Ademais do aumento do emprego a tempo parcial, en Europa a crise acarreeu a multiplicación de contratos precarios, con horarios curtos e salarios máis baixos que afectan maioritariamente ás mulleres.

O recurso ao traballo precario non se trata simplemente dunha resposta a curto prazo dada aos problemas económicos coxunturais senón máis ben da aceleración dunha tendencia de fondo que converte o “traballo informal” na característica principal de todos os mercados laborais. Esta tendencia afecta máis ás mulleres que aos homes e, en particular, ás emigrantes.

A sobrerepresentación feminina no emprego precario débese a un conxunto de razóns, nas que neste momento non entraremos de forma exhaustiva, pero unha desas razóns é o feito de que as mulleres sempre asumen o esencial das cargas domésticas e de coidados e iso condúceas a ter menos miramentos respecto ao emprego e a aceptar traballos a tempo parcial ou pouco remunerados.

2.3. Segregación do mercado de traballo

Baixo este epígrafe pódense considerar dous subfactores: a segregación horizontal, que fai referencia aos sectores máis masculinizados ou máis feminizados no mercado laboral, e a segregación vertical que se refire á pouca representación das mulleres nos niveis xerárquicos superiores. Neste apartado do discurso ímonos ocupar deste último subfactor: a segregación vertical.

A proporción de mulleres, incluso naqueles sectores máis feminizados, como a educación ou a sanidade, diminúe a medida que se ascende na xerarquía piramidal de modo que a súa presenza en posicións de poder, e asumindo responsabilidades, é mínima e incluso, se se lles dota de certo nivel de responsabilidade, é frecuente que un compañeiro varón se permita supervisar o seu traballo, como se non fosen maduras e responsables por si mesmas.

O denominado por unhas autoras “teito de cristal” e por outras “chan pegañento” existe para as mulleres de todas as clases sociais, así como para as minorías de ambos sexos e moita xente asume que estas minorías, e especialmente as mulleres en minoría, son contratadas ou ascendidas unicamente para cumprir con determinadas cotas de poder e non respondendo a criterios de capacidade, mérito ou responsabilidade.

Só tres datos esclarecedores:

- Nas institucións financeiras europeas ningunha muller ocupa a presidencia e as porcentaxes de representación feminina como membro das mesmas tamén son moi baixos: 5% no Banco Central Europeo, 14% no Fondo Europeo de Inversión e 15% no Banco Europeo de Inversión (Méndez e Sanjuán, 2011).

- Do total das grandes empresas europeas, das que se dispón de datos, as mulleres ostentan a presidencia no 3% dos casos como media e son membros dos consellos de administración nun 12% (EUROSTAT, 2013).
- No último informe do IBEX-35, de 2012, indícase, sobre a presenza de mulleres nos consellos de administración das empresas analizadas, que representan o 13,5%, cifra que está moi lonxe do 40% que a Unión Europea esixe acadar en 2020 (CNMV, 2013).

2.4. Diferenzas salariais e de prestacións e aumento da pobreza

A discriminación laboral ocorre cando a principal base para a determinación das remuneracións non é o contido do traballo realizado, senón o sexo, a cor ou outros atributos persoais de quen o realiza (ILO, 2003:47 cit. en Ribas, 2004).

Outra das características que definen as diferentes condicións das mulleres e dos homes que participan no mercado laboral da Unión Europea é a desigualdade salarial e as consecuencias que dela se derivan.

Este indicador é calculado por Eurostat tomando como referencia os ingresos brutos medios, por hora, dos homes e das mulleres ocupadas en empresas de dez ou máis persoas asalariadas. En termos prácticos e cos datos do primeiro trimestre de 2013 (EUROSTAT, 2013), a fenda salarial mostra que para cobrar anualmente o mesmo promedio que perciben os homes, as mulleres da Unión Europea necesitarían traballar 59 días adicionais ademais dos 365 que ten o ano. Este dato é o que se denunciaba o 28 de febreiro de 2013 nas reivindicacións do Día Europeo pola Igualdade Salarial.

Unha das consecuencias desta discriminación salarial é que as mulleres tamén se verán discriminadas no sistema de pensións e nas indemnizacións por desemprego ás que teñen dereito. Isto é o resultado de ter salarios máis baixos, de traballar en maior medida a tempo parcial, de ter empregos máis precarios ou, simplemente, de non ter emprego.

Algún dato elocuente (Causapié, 2013):

- As mulleres reciben, en España, o 36% das pensións contributivas de xubilación do sistema de seguridade social. Neste sistema, a pensión media que reciben as mulleres é o 70% respecto á pensión media global e o 60% da pensión que perciben os homes.
- O 62% das pensións de xubilación das mulleres están por debaixo dos 600 euros, se quitamos os complementos, mentres que nesta mesma situación están o 18% das pensións dos homes.
- Ademais as mulleres son o 93% das persoas que perciben pensión de viudedade e o 70% das que perciben unha pensión non contributiva que, á súa vez, son as máis baixas.

Estes e outros datos similares fan que nesta sociedade capitalista debamos estar preocupadas co que está a pasar cos umbrais de pobreza e de como estes afectan, maioritariamente, ás mulleres. Por exemplo, en países como España, o 21'4% das mulleres empregadas estano nos chamados empregos de baixos salarios (fronte ao 9% dos homes). Isto quere dicir que perciben polo seu traballo menos de 6€ á hora; en Portugal, o 22% das mulleres empregadas perciben menos de 3'4€ á hora e, en países como Letonia, Lituania, Estonia, Eslovaquia, Romanía, Hungría ou Bulgaria, non acadan os 3€ á hora.

A pobreza é pois un dos ámbitos onde as diferenzas entre homes e mulleres persisten. As mulleres están máis expostas ao risco de pobreza e sofren de forma diferente a exclusión social, en particular as mulleres maiores cun risco de pobreza que se ten elevado seis puntos porcentuais nos últimos anos. Para as nais solteiras o risco de pobreza é do 35% así como para outras tipoloxías de mulleres (discapacitadas, emigrantes, de determinadas etnias...).

Todos estes datos farannos ter que estar pendentes do desenvolvemento do factor de sustentabilidade, un indicador que o Ministerio de Emprego e Seguridade Social español ten previsto construír en función do tempo de esperanza de vida das persoas para a percepción

das súas pensións . Este factor condicionará a cuantía das pensións que se percibirán, é dicir, que a maior esperanza de vida menor percepción mensual na pensión. Non debemos esquecer na análise sobre este factor a variable xénero pois con seguridade as mulleres volverán saír perdendo ao ter, polo menos no momento actual, maior esperanza de vida que os homes.

2.5. Representación e visibilización feminina, como profesional, insuficiente

Para finalizar só un apunte sobre a insuficiente representación e a invisibilidade das mulleres na esfera pública como profesionais pois, a pesares de que as mulleres representan o 52% da poboación da Unión Europea, este dato non se corresponde coa súa participación nos postos de relevancia social, económica e política. Só sería preciso pensar no número de presidentas (nacionais, rexionais...); conselleiras; reitoras; académicas das letras, das ciencias, das artes; premios Nobel; directoras de cine con recoñecementos nos certames representativos do circuío; deportistas de elite recoñecidas, etc.

3.- Conclusións

- a) Necesario promover a transformación das normas e valores institucionais das empresas, organismos públicos e ONG para que reflectan os patróns de vida tanto das mulleres como dos homes e apoien non só a opción individual senón tamén a xustiza social (Ribas, 2004).
- b) Conveniencia de reformular as definicións tradicionais de traballo, actividade económica... incorporando a perspectiva feminista na análise social para dese modo incorporar e empregar novos indicadores capaces de reflectir as desigualdades de xénero existentes que recollan cuestión como, p. e:
 - A relación do tempo total de traballo realizado.
 - A relación da dobre presenza.
 - O tempo de traballo remunerado.
 - As taxas de desemprego oculto.

- A taxa de ocupación en sectores feminizados e as características diferenciais das persoas que levan a cabo esas tarefas (nacionalidade, idade...).
 - Os tempos do traballo de coidado.
 - O número de persoas coidadoras non remuneradas en función do xénero.
- c) As teóricas que levan estudando os efectos das crises na vulnerabilidade das mulleres, sobre todo desde a crise do petróleo de 1979, destacan tres pautas históricas. A primeira é que da crise se sae cunha intensificación do traballo das mulleres, incluíndo o traballo remunerado e, sobre todo, o non remunerado. A segunda que tras as crises o emprego masculino se recupera antes que o feminino e este último acaba sempre máis precarizado que cando se inicia a crise; e a terceira que das crises se sae con retrocesos nos avances en igualdade conseguidos en épocas de bonanza no relativo á regulación, ás políticas de igualdade e ás normas de xogo establecidas socialmente nesta materia (Gálvez, 2012)
- d) As medidas a adoptar para saír da crise con menos desigualdades pasan por implementar, de forma efectiva, o principio de transversalidade de xénero tanto no deseño de políticas como na implementación de leis e na execución orzamentaria, de forma que se aborde e se combata de maneira eficaz a multidimensionalidade da discriminación de xénero.

As actuais políticas anticrise non só demostran unha absoluta e irresponsable cegueira de xénero senón que, ademais, foron deseñadas, debatidas e aprobadas nun contexto de robustecemento da máxima neoliberal do déficit cero que contou coas políticas de xénero e igualdade entre as súas primeiras vítimas.

Por último quixera subliñar que visibilizar e denunciar os efectos da crise sobre as mulleres, tanto da crise sistémica como das medidas aplicadas polos seus xestores/as, non implica, lonxe do que poida parecer, apartar a nosa mirada do conxunto da clase traballadora senón máis ben realizar un esforzo adicional de rigor e complexidade, no traballo que asumimos como cotián, de construción dunha sociedade exenta de inxustizas e desigualdades.

Tal empeño parte, inevitablemente, dunha revisión da nosa maneira de mirar o mundo, de describilo, de entendela e, como non, de transformalo e iso non será posible sen o esforzo decidido de toda a cidadanía, de mulleres e homes traballando conxuntamente por un mundo mellor.

Referencias bibliográficas

- Beneria, L. e Floro, M. S. (2004). *Deconstructing Poverty, Labor Market Informalization, Income Volatility and Economic Insecurity in Bolivia and Ecuador*. Ginebra: UNRISD Background Paper.
- Castro, C. (2013). ¿Cómo afecta la crisis y las políticas de austeridad a los derechos de las mujeres y a la igualdad?. En AAVV, *El desigual impacto de la crisis sobre las mujeres*, 13-28. Madrid: Fuhem.
- Causapié, P. (2013). Las pensiones de las mujeres. *El Huffington Post*. Recuperado de http://www.huffingtonpost.es/purificacion-causapie-lopesino/las-pensiones-de-las-muje_b_3919786.html
- Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) (2013). *Informe anual de Gobierno Corporativo de las compañías del Ibex-35*. Madrid: Autor. Recuperado de http://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/Informes/IAGC_IBEX35_2012F.pdf
- Consejo de la Juventud de España (2001). *La igualdad de oportunidades y la participación social de las jóvenes*. Madrid: Autor.
- Consejo Europeo (2000). Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo conocidas como Estrategia de Lisboa. Lisboa: Presidencia del Consejo Europeo. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00100-r1.es0.htm
- EUROSTAT (2013). Estadísticas de la Comisión Europea: Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades. Recuperado de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database
- Ezquerria, S. (2011). Miradas feministas a los efectos de la crisis. *Viento Sur*. 114, 91-98.

- Gálvez, L. (2012). La brecha de género en la crisis económica. *Revista USTEA. Andalucía Educativa y Laboral*, 4-5. Recuperado de http://www.ste-cyl.es/Mujer/8M2012/8M2012_USTEA.pdf
- Gálvez, L. e Rodríguez, P. (2011). La desigualdad de género en las crisis económicas. *Investigaciones feministas*. 2, 113-132.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2011). Encuesta de empleo del tiempo 2009-2010. Recuperada de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?L=0&type=pcaxis&path=%2Ft25%2Fe447&file=inebase>
- Larrañaga, M; Jubeto, Y. e Cal, M. L. (2011). Tiempos de crisis, tiempos de des-ajustes, tiempos precarios, tiempos de mujeres. *Investigaciones feministas*, 2, 95-111.
- Méndez, M. J. e Sanjuán, M. M. (2011). Empleabilidad, representación y actividad empresarial femenina. En Jaén, A. (Coord.), *Actas del I Congreso Andaluz sobre empleo e igualdad. Análisis y propuestas desde el enfoque integrador de género. Núcleo temático 2: Factores que favorecen la igualdad de trato y de oportunidades*, 21-35.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Estratexia Europa 2020*. Madrid: Eurydice España-REDIE. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice/Prioridades-Europeas/estrategia2020.html>.
- OIT (1999). *Memoria del Director General: Trabajo decente*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo. Recuperado de <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/rep-i.htm>
- OIT (2010). *Recuperación y crecimiento bajo el signo del trabajo decente. Memoria del Director General*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_140888.pdf
- OIT (2013). *Informe para la discusión recurrente sobre el empleo*. Ginebra: Consejo de administración. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_204975.pdf
- Ribas Bonet, M. A. (2004). Desigualdades de género en el mercado laboral: un problema actual. *DEA Working Papers*. Mallorca: Universitat de les

Illes Balears, Dpto. D'Economía aplicada. Recuperado de <http://dea.uib.es/download?filename=w6.pdf>

Rodríguez, M. L. (2013). Atención a la situación de las mujeres en el mercado de trabajo. *El diario.es* (26/07/2013). Recuperado de http://www.eldiario.es/zonacritica/Atención-situación-mujeres-mercado-trabajo_6_157894216.html

Torns, T. (1997). Los servicios de proximidad: algunos interrogantes sobre un nuevo yacimiento de empleo femenino. *Revista de Treball Social*, 147, 40-47.

A DEMOGRAFIA DO NORTE DE PORTUGAL/GALIZA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO E TRABALHO

Felipe Gonçalves de Sousa Macedo

Universidade Fernando Pessoa

María Ortelinda Barros Gonçalves

Associação Universitária de Espinho

Judite Coelho

Centro de Estudos da População Economia e Sociedade

Capital humano, inovação, competitividade e formação são fatores determinantes de desenvolvimento.

O Norte de Portugal/Galiza apresenta-se como um território geográfica e economicamente duplamente periférico, com problemas comuns, nomeadamente a nível de competitividade, desenvolvimento e formação. Apesar das afinidades socioculturais constitui-se como um espaço heterogéneo, a nível inter-regional e intrarregional.

O Norte de Portugal/Galiza ocupa uma superfície de 51.000 Km², e sua população ultrapassa já os 6,540 milhões de habitantes. Apresenta uma densidade de 286 hab/km², superior, portanto, à média da União Europeia (118 hab/Km²).

Assistimos a uma dinâmica empreendedora no Norte Portugal/Galiza. Nesta Euro-região estão sediadas mais de 570 mil empresas, o que corresponde a um oitavo das da península ibérica. Outro dos aspectos muito positivos prende-se com a especialização dos serviços e a complementaridade crescente. O Norte de Portugal/Galiza é responsável pela produção de cerca de 0,8% do PIB da União Europeia, afirmando a sua relevância económica no contexto das 211 regiões comunitárias.

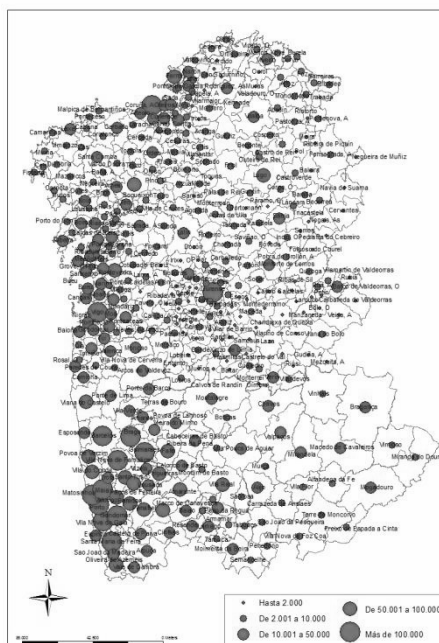
O presente trabalho procura mostrar a importância demográfica do Norte de Portugal/Galiza, no atinente ao eixo urbano Ferrol-Corunha, Santiago de Compostela, Pontevedra, Vigo, Viana-do-Castelo-Aveiro e para este em direção a Vila-Real, no contexto da União Europeia e simultaneamente refletir sobre a importância da formação profissional no

desenvolvimento. No total, foram estudados 17 municípios espanhóis e 19 municípios portugueses.

1. Caracterização socioeconómica

Não podemos deixar de mencionar aquilo que é mais importante no Norte de Portugal/Galiza: as pessoas.

Imagem 1. Mapa da população na Região Norte de Portugal e na Galiza



É conveniente percebermos como se distribui esta população e o mapa anterior representado, permite-nos perceber que, embora a Galiza apresente mais território, é na Região Norte de Portugal que existe maior concentração populacional. Além disso, quando analisadas no âmbito da União Europeia (27), a tabela 1 permite-nos ver claramente que estas potencialidades se refletem de forma semelhante. A região Norte de Portugal contribui com uma percentagem maior de população (0,73%) enquanto que a Galiza tem um peso mais significativo no que respeita ao território (0,68%).

Tabela 1. Densidade Populacional Norte de Portugal/Galiza no ano 2011

	Norte Portugal		Galiza		União Europeia (27)
	Total	% em relação à U.E.	Total	% em relação à U.E.	Total
População	3 689 682	0,73	2 772 928	0,55	502 404 702
Km²	21 284	0,49	29 524	0,68	4 324 782
Densidade Populacional	173,36	1,49	93,92	0,81	116,17

Fonte: elaboração propia

Para a análise do Norte de Portugal/Galiza, foram tidos em conta os 17 municípios espanhóis e os 17 municípios portugueses pertencentes ao Eixo Atlântico, juntamente com mais 2 municípios portugueses (Espinho e Aveiro) devido à sua proximidade, cooperação e influência para a região do Porto (tabela 2).

Tabela 2. Municípios Norte de Portugal/Galiza

Municípios Portugueses	Municípios Espanhóis	Europa
Aveiro	Carballo	27 países
Barcelos	Coruña (A)	
Braga	Ferrol	
Bragança	Ribeira	
Chaves	Santiago de Compostela	
Espinho	Lugo	
Guimarães	Monforte de Lemos	
Lamego	Sarria	
Macedo de Cavaleiros	Ourense	
Matosinhos	Verín	
Mirandela	Lalín	
Penafiel	Pontevedra	
Peso de Régua	Vigo	
Porto	Vilagarcía de Arousa	
Viana do Castelo	Viveiro	
Vila do Conde	Carballiño (O)	
Vila Nova Famalicão	Barco de Valdeorras (O)	
Vila Nova de Gaia		
Vila Real		

Fonte: elaboração propia

No seguimento da análise anterior sobre a relação da população e do território no contexto Europeu, importa agora termos em consideração apenas os municípios em análise para este estudo, e neste âmbito, podemos ver que a maior contribuição é indiscutivelmente a nível populacional.

Em relação à posição do Eixo Atlântico, este ocupa apenas cerca de 0,2% do território da U.E., enquanto que a sua população já tem um contributo superior a 0,6% (tabela 3).

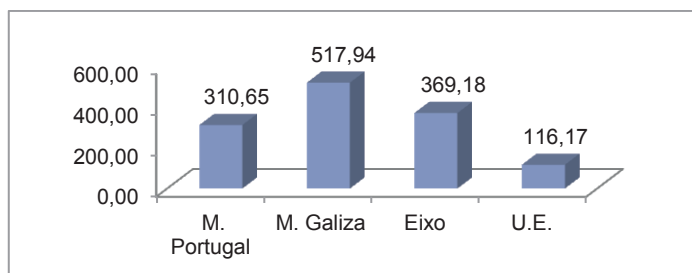
Tabela 3. População do Eixo Atlântico

2011 % relativa à U.E.	M. Portugal		M. Galiza		Eixo		U.E.	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
População	1844651	0,37	1210100	0,24	3054751	0,61	502404702	100
Km²	5938,1	0,14	2336,38	0,05	8274,48	0,19	4324782	100

Fonte: elaboração própria

Ainda para percebermos como a população está distribuída, convém identificar a densidade populacional. Através do gráfico 1 podemos ver que, quando passamos das grandes regiões (Norte e Galiza) para os municípios do Eixo, os municípios da Galiza ganham relevo no que respeita à concentração de população, distinguindo-se claramente com uma densidade populacional superior aos municípios portugueses e à própria U.E. No conjunto, o Eixo Atlântico, surge como um espaço geográfico com uma densidade populacional elevada (cerca de 3 vezes mais), quando comparada com a densidade populacional da U.E.

Gráfico 1. Densidade populacional (2011)

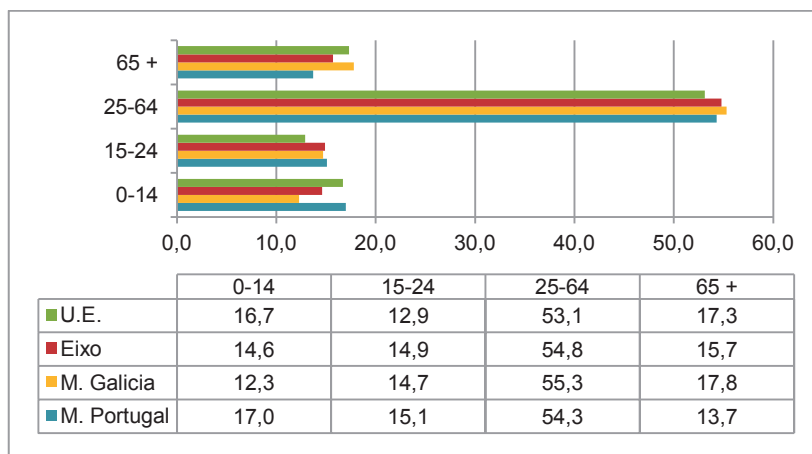


Fonte: elaboração propia

Partindo desta maior importância da população, interessa caracterizá-la e ver a sua evolução para entendermos de que forma se distingue, influência e é influenciada pela U.E.

Em 2001, os municípios portugueses apresentavam uma população mais jovem quando comparada com os municípios espanhóis, destacando-se o número de pessoas dos 0 aos 14 anos que apresentam uma diferença muito significativa entre estes municípios. Em comparação com a U.E., o Eixo Atlântico apresenta menos população com idades até aos 14 anos fazendo antever, desde já, uma tendência para a diminuição da sua população jovem (gráfico 2).

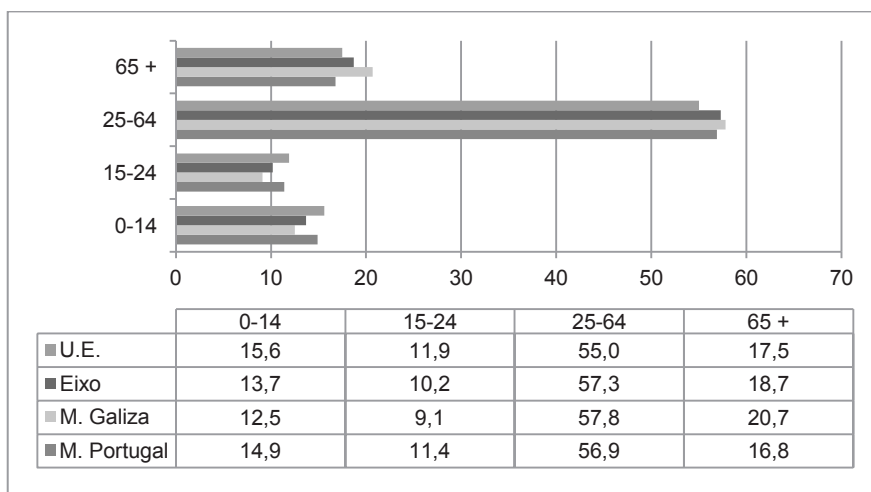
Gráfico 2. Proporção de habitantes por ciclos de vida (2001)



Fonte: elaboração propia

Efetivamente, ao compararmos com os valores apresentados para o ano de 2011 (gráfico 3), identificamos no Eixo a perda 5,6% de população jovem (até aos 24 anos) e o aumento de 3% de população com mais de 64 anos ao passo que na Europa este aumento fica-se apenas pelos 0,2% e com uma perda de apenas 2,1% de população jovem (até aos 24 anos).

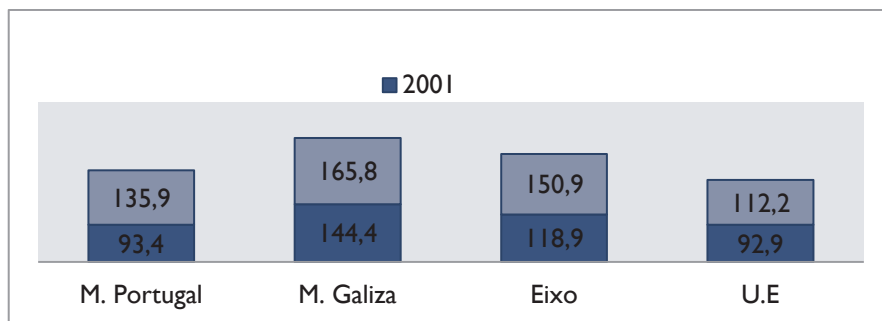
Gráfico 3. Proporção de habitantes por ciclos de vida (2011)



Fonte: elaboração propia

Contudo, se a esta informação juntarmos a análise do gráfico 4 percebemos que, efetivamente, no que respeita ao envelhecimento da população, é em Portugal que se assiste a um aumento mais significativo, pois para um período em análise (2001 -2011), os municípios portugueses vêm o seu índice de envelhecimento aumentado em 42,5%, contribuindo fortemente para o envelhecimento da população do Eixo quando comparado com a Europa. De qualquer forma, a análise deste indicador não deixa grandes dúvidas que efetivamente é necessário implementar medidas globais para inverter esta situação.

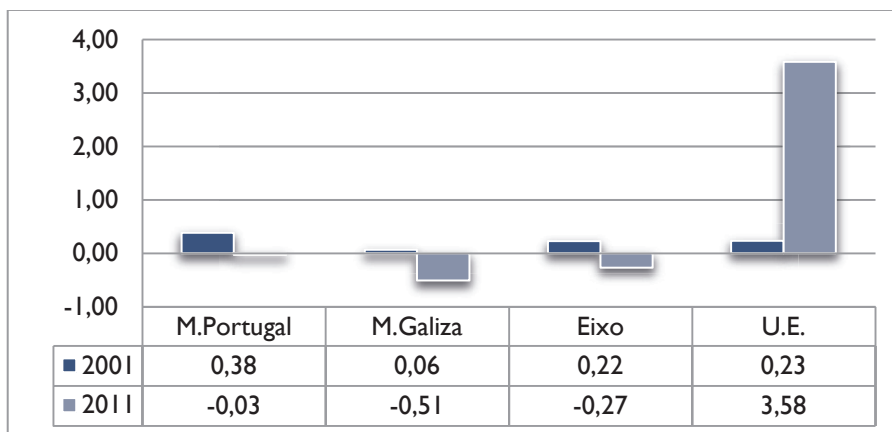
Gráfico 4. Índice de envelhecimento



Fonte: elaboração propia

Quanto ao crescimento da população, o gráfico 5 mostra que é em Espanha que se dá a alteração mais significativa. De uma taxa de crescimento positivo em 2001 (0,06), os municípios estudados vêm a sua população diminuir em 2011 em cerca de 0,51% contribuindo fortemente para a queda de população do Eixo Atlântico que no âmbito da União Europeia se torna mais fragilizado em termos populacionais.

Gráfico 5. Taxa de crescimento efetivo



Fonte: elaboração propia

Mas de onde surge esta população? Como vimos anteriormente, a tendência é para diminuir a população com menos de 14 anos (diminuição

da taxa de natalidade), por isso, temos de ver como tem sido a evolução das migrações nestas províncias.

Pela impossibilidade de reunir a informação com os mesmos indicadores, optou-se pela associação dos mesmos.

Assim, para os municípios portugueses identificamos para 2001 uma taxa de crescimento migratório positiva, mas muito baixa. Mostrando um equilíbrio muito grande entre as saídas e as entradas de migrantes. A União Europeia, já mostrava a sua atratividade, apresentando uma taxa de crescimento de 1,2%.

Em 2011, os números ganham mais relevo. Portugal apresenta uma taxa de crescimento migratório negativa, enquanto que Espanha e a U.E. vêm aumentar substancialmente o seu saldo migratório, mostrando (ao contrário dos municípios portugueses), reunir condições de atração para a população (tabela 4).

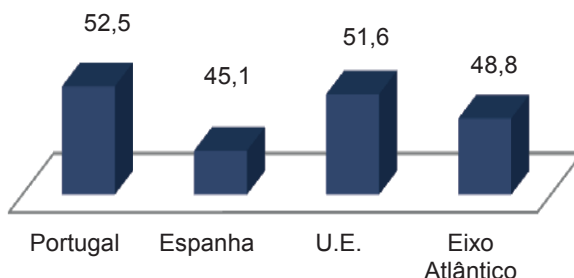
Tabela 4. Taxa de crescimento migratório em Galiza e Portugal

	Portugal	U.E.	Espanha	
Taxa de crescimento migratório 2001	0,3	1,2	Saldo Migratório 2001	1 837
Taxa de crescimento migratório 2011	-0,3	1,8	Saldo Migratório 2011	3794

Fonte: elaboración propia

Um dos factores que mais condicionam a atractividade ou repulsão da população é a questão das oportunidades de emprego, e neste sentido, se analisarmos os gráficos seguintes, podemos ver que, ver que em 2001, os municípios espanhóis eram os que apresentavam a menor taxa de emprego, estando os municípios portugueses numa posição muito semelhante à da U.E. Os dados actuais, embora não sendo oficiais apontam para uma diminuição muito significativa da taxa de emprego em Portugal.

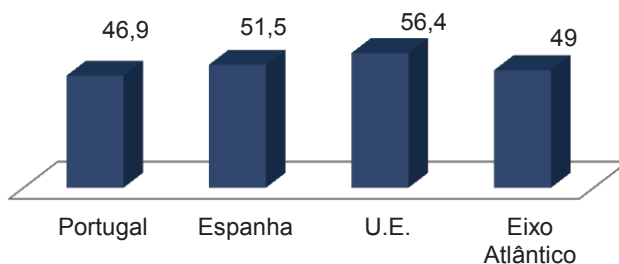
Gráfico 6. Taxa de emprego (2001)



Fonte: elaboración propia

Por outro lado, nesse mesmo período, em 2001, os municípios espanhóis têm uma taxa de atividade maior que a dos municípios portugueses. Contudo, ainda assim, não é suficiente para tornar o Eixo numa posição mais favorável em relação à U.E.

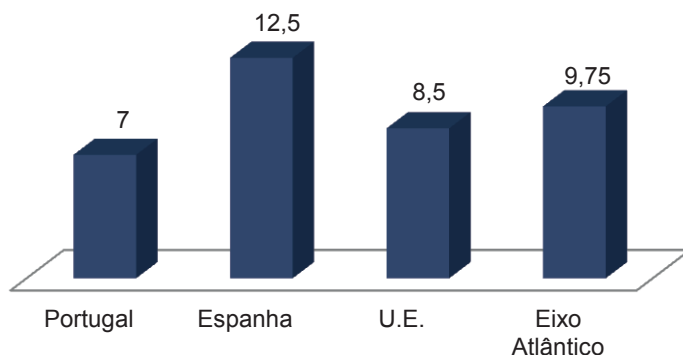
Gráfico 7. Taxa de actividade (2001)



Fonte: elaboración propia

Embora os dados indiquem para uma subida da taxa do desemprego, a verdade é que em 2001, Portugal ocupava uma posição favorável (7%) quando comparado com as outras áreas geográficas. Na situação mais negativa encontravam-se os municípios de Espanha, que em 2001 tinham uma taxa de desemprego de 11,2% (gráfico 8).

Gráfico 8. Taxa de desemprego (2001)



Fonte: elaboración propia

A 31 de Julho de 2013 a Eurostat avançou com uma taxa de desemprego de 17,4% para Portugal no final do mês de Junho, valor que compara com os 15,8% agora reconhecidos pelo Eurostat para Junho do ano passado. Já na União Europeia a 27, o Eurostat refere 10,9% de desemprego, que contrastam com os 10,5% de há um ano, enquanto na zona euro o total de desempregados na população ativa chega aos 12,1% - contra os 11,4% anteriores. Espanha (26,3%) e Grécia (26,9%) continuam assim os dois únicos países entre os 27 com um desemprego superior ao português. Estes dois países são igualmente os recordistas europeus do desemprego jovem, com taxas de 56,1% e 58,7%, respectivamente, que comparam com os 41% de Portugal. Em contraste continua o desemprego na Alemanha: 7,1% entre os jovens e 5,4% na taxa geral (Eurostat, 2013).

2. Formação Profissional

A preparação para a vida ativa terá de constituir parte integrante de uma educação de base, em termos de contrato para a aquisição de aptidões, de qualidades e de atitudes que poderão tornar os jovens aptos a agir e a adaptarem-se face à mudança que se pretende.

Apesar dos progressos alcançados em matéria profissional (e aqui os cursos Profissionais do Ensino Técnico – Profissional deram um grande contributo), continua ainda a verificar-se, entre o trinómio

formação/emprego/vida ativa, um desfasamento que tem dificultado a inserção dos jovens no mundo do trabalho, em especial aqueles que terminaram a escolaridade obrigatória. Não podemos esquecer que por exemplo

Portugal tem feito, ao longo dos últimos trinta anos, um significativo esforço de qualificação da população em todos os níveis de ensino, no sentido de recuperar o atraso que nos distancia dos países mais desenvolvidos. No entanto, a realidade atual está ainda distante da situação de grande parte dos países da União Europeia e da OCDE. Portugal continua a apresentar baixos níveis de escolarização, que atingem os segmentos das gerações mais velhas, mas também os jovens. (Sousa, 2006, p. 6).

Porém, para que tal aconteça de uma forma consistente, e no que respeita aos Centros Protocolares, é necessário que exista uma boa articulação, em sede de parceria, entre o Estado e os diferentes agentes sociais e económicos, sendo importante compreender que os mercados, independentemente do sector de atividade onde se integram, caracterizam-se por uma procura derivada, o que implica que todos os intervenientes devem ter um comportamento alinhado com as necessidades e expectativas dos clientes finais, atendendo a que, a médio e longo prazo, a sustentabilidade de qualquer sector da economia depende essencialmente da capacidade de antever e desenvolver soluções para a satisfação das necessidades dos clientes.

A perspetivação das possíveis estratégias na formação profissional assume pois uma importância especial, sendo um vector imprescindível no que respeita à produtividade do trabalho e conseqüente competitividade da economia. A Xunta da Galicia e a Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte (CCDR-N) receberam em Berlim, na conferência anual da Associação das Regiões Fronteiriças Europeias (ARFE) o prémio europeu «Sail of Papenburg 2012», um galardão que distingue projetos de mérito com base na cooperação transfronteiriça. A distinção em causa é atribuída ao projeto-piloto «Mobilidade Laboral na Eurorregião Galiza – Norte de Portugal: Reconhecimento de Títulos de Formação Profissional», desenvolvido nos dois lados da fronteira pelo Agrupamento Europeu de Cooperação Territorial Galiza/Norte de Portugal

(AECT-GNP), organismo criado em 2010 pela Xunta da Galicia e pela CCDR-N.

«Com esta iniciativa, que contou com a parceria do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e da Direção Geral de Educação, Formação Profissional e Inovação Educativa da Xunta da Galicia, foi possível analisar testemunhos de profissionais a trabalhar na Galiza e na Região do Norte mas com formações tiradas no outro lado da fronteira e foram identificados, nomeadamente nos setores em que a Eurorregião é mais competitiva –como é o caso dos ramos automóvel, construção naval, construção civil e saúde– procedimentos mais ágeis e céleres para uma certificação de títulos» (CCDR-N e Porto, 2012-11-12) <http://www.ccdr-n.pt/pt/noticias/detalhes.php?id=2509>.

De facto, se a questão da competitividade exige uma avaliação rigorosa dos pontos concretos onde somos competitivos e onde somos menos competitivos, a verdade é que o conceito de competitividade tem inerente um aumento de produtividade, e este só é conseguido se houver um acréscimo de produtividade do trabalho, ou seja, se quem produz tiver melhores qualificações para o desempenho da sua função e se o valor acrescentado por trabalhador aumentar.

Por este facto, a formação profissional assume-se como um instrumento de relevo inquestionável no jogo estratégico empresarial, devendo ser equacionada como um investimento estratégico que permita responder positivamente aos desafios colocados pela internacionalização das economias, a manutenção das quotas de mercado, a universalização das tecnologias, em ambiente de mudança, incerteza e forte competitividade.

Com efeito, será dentro deste alinhamento estratégico que se colocam novos desafios para os Centros Protocolares: o de se posicionarem como fornecedores de conhecimento e, mais ainda, como fornecedores de competências. Para tal, é suposto haver uma forte dinâmica destas organizações, de forma a responderem às mudanças exigidas tanto pelo mercado, como pela Tutela.

Verdade é que a superação dos défices estruturais de qualificação é uma condição essencial para o desenvolvimento económico e social principalmente de Portugal, sendo fundamental uma intervenção focalizada e devidamente coordenada, sem a qual não é possível alcançar uma sociedade plenamente desenvolvida em todas as suas dimensões.

Este caminho é necessário, atendendo a que num contexto de globalização da economia, da informação e comunicação, com rápidos avanços tecnológicos e que usa o conhecimento como factor intangível de produção, torna-se fundamental a necessidade de aprendizagem «ao longo da vida» quer da parte dos indivíduos quer da parte das organizações.

Este processo alternativo de aquisição de conhecimentos, de learning-by-doing, reflete as mudanças na organização e tecnologias da produção, que dão lugar a uma constante procura de novas capacidades e habilidades, sendo este objectivo prosseguido.

«Assim, em relação aos jovens, é necessário aumentar e diversificar a oferta de cursos profissionalizantes de jovens que confirmem dupla certificação. O aumento do nível de qualificação dos adultos assenta numa estratégia diversificada que inclui a expansão da oferta dos cursos de educação e formação, bem como o desenvolvimento da formação contínua de ativos e o alargamento e consolidação do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências obtidas por vias formais, não formais e informais. O financiamento desta estratégia assenta, em grande medida, no Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013, através fundamentalmente do Programa Operacional Temático Potencial Humano como instrumento nuclear de financiamento público das políticas e modalidades de formação que importa aplicar com elevados e acrescidos níveis de eficiência.» (Resolução do Conselho de Ministros nº 173/2007 in Diário da República, Iª série – nº 214, 2007, p. 8135).

Neste quadro, o desenvolvimento da estratégia associada a esta Iniciativa, bem como o cumprimento dos objectivos e respectivas metas, impõem o repensar do atual modelo de formação profissional, tendo em conta que a competitividade das economias e das organizações terá de se basear na qualificação dos seus recursos humanos e na inovação, esgotada

que está a lógica tradicional do baixo custo associado à mão-de-obra relativamente barata.

Complementarmente a estas medidas, com incidência direta no sistema produtivo, assumem particular importância os Centros Protocolares, dado que na sua génese figura uma gestão partilhada entre o Estado e os diferentes agentes sociais e económicos, envolvidos no esforço conjunto de formação e qualificação dos seus recursos humanos. Naturalmente, as relações de cooperação e aliança saem fortemente reforçadas porque ambas as partes têm assento no Conselho de Administração (conforme já referimos), situação que facilita o desenvolvimento de estratégias integradas de formação, que se pretende atualizada, crítica e inovadora por forma a que estas organizações possam difundir conhecimentos que garantam a competitividade das empresas nos mercados nacional e internacional.

Devem, pois, os gestores dos Centros Protocolares, desenvolver políticas e procedimentos que encorajem os membros da organização a contribuir para a mudança que se impõe face às novas realidades, esperando-se da Tutela uma intervenção mais objectiva que passe não só pela medida dos resultados mas principalmente pela adopção das técnicas de management.

Torna-se pois evidente que a questão da produtividade determina uma atenção muito especial ao tema da qualificação, sendo que o tema da qualificação das pessoas é o tema da educação e da formação, os quais estão intimamente ligados.

3. Conclusão

O Eixo Urbano Norte de Portugal/Galiza representa uma das mais consideráveis concentrações populacionais da fachada atlântica. Este potencial humano é de extrema importância, quer do ponto de vista de mercado quer como fonte de recursos humanos indispensáveis aos processos de desenvolvimento regional.

É um espaço de atividade, de emprego e de criação de riqueza, de peculiar relevância no contexto da periferia europeia. O território Norte de

Portugal/Galiza confirma a sua supremacia económica no enquadramento das regiões comunitárias.

No entanto, o Norte de Portugal/Galiza continua a apresentar níveis de desenvolvimento dos mais baixos da EU (15), revelando desequilíbrios significativos nos domínios da inovação, da criatividade, da internacionalização, e da promoção de uma estratégia dinâmica, e empreendedora. Tudo isto, são fatores potencializadores da mobilidade da atividade económica e da criação de condições para inverter as assimetrias territoriais do desenvolvimento, atenuando os problemas do envelhecimento e do despovoamento. Torna-se urgente a consolidação de políticas de desenvolvimento relativas ao conhecimento, promovendo a inovação, a educação, a formação profissional, a investigação e o desenvolvimento tecnológico, em particular na região Norte de Portugal/Galiza.

Referências bibliográficas

- Drucker, P. (2000). *Desafios da gestão para o século XXI*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Resolução do Conselho de Ministros nº 173/2007. *Diário da República*, 1ª série – nº 214, 2007: 8135.
- Diário da República* (2007), 1ª série, nº 214.
- Estrategia Territorial Europea* (1999). Luxemburgo: Comision Europea.
- Eurostat, INE e INE.ES (2001, 2011).
- EUROSTAT (2013).
- Pardo, I. (2003). *Empresas y Personas. Gestión del Conocimiento y Capital Humano*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos S.A.
- Reina, J. (2000). *El espejismo de la formación ocupacional. Reflexiones sobre su vinculación con el empleo*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Rial, A. (2000). *La formación para o trabajo: nuevos escenarios, nuevos requerimientos de competências y cualificaciones*. In *Actas do III Encontro Internacional de Galiza/Norte de Portugal*. U. S. C. [s.l.: s.n].

- Rodrigues, M. (1991). *Competitividade e recursos humanos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Schultz, T. (1992). *Restablecimiento del equilibrio economico: Los recursos humanos en una economia en processo de modernización*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Sousa, J. e Pinto, S. (2006). *Novas Oportunidades. Aprender Compensa (4ª Edição)*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação.
- Stroobants, M. (1993b). *La compétence à l'épreuve de la qualification*. In J. Durand, *Vers un nouveau modèle productif?* (pp. 267-284). Paris: Ed. Syros.
- Tavares, L. (1991). *Conferência 8 – Grandes Opções para uma Política de Formação Profissional*. In *Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*. [s.l.]: GETAP.
- Thurow, L. (1992). *Head to Head: The Coming Economic Battle among Japan, Europe and America*. New York: Varner Books.
- Toffler, A. (1991). *Os novos poderes*. Lisboa: Ed. Livros do Brasil.
- Zabalza, M. (2001). *Construir la Formación para el Trabajo: una perspectiva desde el currículo*. In IEFP (----ano) *Actas do II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/ Galiza* (pp. 29-45). IEFP: Delegação Regional do Norte.

APOIOS SOCIAIS, (DES)EMPREGO E BEM-ESTAR SUBJETIVO

Rosina Fernandes

Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação

Joaquim Ferreira

Universidade do Porto

Os estudos no âmbito da psicologia cada vez mais assumem uma perspetiva positiva, decorrente dos contributos de Seligman (2000). De facto, adotar uma perspetiva preventiva e promotora, mais do que remediativa, parece-nos que será um rumo viável também na compreensão de um dos fenómenos mais estudados de sempre, mas que continua atual - sobretudo atendendo ao contexto socioeconómico que a uma escala global atravessamos - e que se refere ao desemprego.

O nosso país tem vindo a apresentar taxas de desemprego que rondam os 15% segundo dados recentes do Instituto Nacional de Estatística (INE), no entanto, este fenómeno verifica-se dramaticamente crescente e transversal a várias realidades, para além da portuguesa, sobretudo em sociedades industrializadas. Importa assim, continuar a refletir sobre estratégias políticas e sociais que permitam fazer face à dura realidade que milhares de pessoas, pelo menos no nosso país, enfrentam diariamente.

Estas estratégias no âmbito do sistema de proteção social implicam gastos para a economia, contudo, permitem garantir direitos básicos de seres humanos por forma a minimizar os riscos sociais inerentes a uma situação de vulnerabilidade. Segundo dados do INE (2011) os custos financeiros do desemprego em Portugal têm vindo a aumentar significativamente registando-se valores na ordem dos 2000 milhões de euros, excluindo gastos na área da saúde, especificamente no que se refere à saúde mental. Os dados fornecidos pela mesma fonte apontam para cerca de meio milhão de beneficiários do subsídio de desemprego, em maior proporção nas mulheres e na faixa etária dos 30 aos 39 anos.

Independentemente dos gastos associados à manutenção deste tipo de apoio social de natureza financeira, sabe-se que dificilmente um país recupera com sucesso de uma situação de crise económica se não tiver em

atenção as questões de desigualdade social que facilmente emergem em cenários de regressão financeira (International Labour Organization, 2011). De facto, segundo a mesma fonte, o aumento do desemprego nos jovens, a crescente discrepância salarial e o incremento no custo de vida, constituem fatores que dificultam a implementação de qualquer medida de crescimento económico. Ainda de acordo com o mesmo documento, a utilização de estratégias que tenham em consideração a redução da vulnerabilidade social, favorecerá certamente uma economia mais sustentável. Contudo, a implementação ajustada destas iniciativas de apoio social não será certamente fácil.

Neste sentido, a investigação revela-se um importante aliado na compreensão da eficácia destas medidas, de forma a potenciar o seu ajustamento às necessidades dos indivíduos e, simultaneamente, para promover a gradual e desejável independência dos sujeitos face às mesmas.

No âmbito da investigação sobre desemprego, temos assistido constantemente a uma atenção natural a aspetos negativos associados ao fenómeno (ex.: perda de competências, adiamento de projetos de vida, isolamento social, dificuldades económicas), contudo, destaca-se hoje a importância de aumentar a produção de conhecimento sobre variáveis de natureza mais positiva (ex.: bem-estar, resiliência, otimismo, forças pessoais) como sugerem, por exemplo, McKee-Ryan, Song, Wanberg e Kinicki (2005). De facto, o estudo do bem-estar associado ao desemprego tem sido menos frequente que a investigação sobre stress, ansiedade, depressão e efeitos nefastos na saúde física (Hanisch, 1999; Winefield, 1995), contudo, sabe-se que o desemprego tem de facto impacto no bem-estar (McKee-Ryan et al., 2005). Aliás, segundo estes autores, constatam-se melhorias no bem-estar quando se transita de uma situação de desemprego para emprego e um decréscimo no percurso inverso.

Segundo Santos, Costa e Loureiro (1997/1998), o trabalho é uma necessidade social, pelo que naturalmente que a sua ausência promoverá alterações na situação social do indivíduo (na qual se inclui a dimensão económica) e inevitavelmente constituirá uma agressão ao seu bem-estar. Esta dimensão do bem-estar pode ser apoiada em situações de

desemprego, se houver um suporte afetivo-cognitivo por parte da rede social que inclui os familiares e amigos, mas também as respostas geradas pela sociedade. De facto, a intervenção junto de pessoas sem emprego implica o envolvimento da sociedade no seu todo (Santos et al., 1997/1998).

É neste âmbito que diversas nações adotam sistemas de proteção social dos seus cidadãos que permitem lidar com a adversidade decorrente situações de vida que colocam o sujeito em situação de vulnerabilidade, como é exemplo o desemprego. De acordo com Fernandes (2013), uma das componentes fundamentais do sistema de proteção social das economias modernas é o subsídio de desemprego. Segundo Centeno e Novo (2008) este apoio social foi criado para amenizar as perdas de bem-estar inerentes às transições entre emprego e desemprego.

Para além destes efeitos ao nível do bem-estar, a investigação tem revelado benefícios até no que se refere à qualidade do emprego (tipo de emprego procurado e que se está disposto a aceitar) subsequente à situação de desemprego.

Isto é, segundo Centeno e Novo (2008), há estudos que revelam que parece haver um decréscimo na pressão para se aceitar qualquer oferta, quando existe um suporte financeiro que permite gerir o quotidiano enquanto se espera por uma oportunidade laboral melhor (aliás, os estudos apontam para ganhos salariais significativos quando se compara com o salário no emprego anterior, quando a situação de desemprego é devidamente apoiada com o respetivo subsídio). No entanto, a investigação também indicia que períodos muito longos de apoio com este subsídio acabam por ter efeitos perversos no âmbito da construção da carreira, pela tendência a acomodação à situação de dependência (Centeno & Novo, 2008).

Apesar destes benefícios de natureza económica, a intervenção na esfera psicológica como complemento revela-se fundamental, porque as consequências do desemprego vão muito além das dificuldades económicas acarretando claramente efeitos psicossociais a um nível global na vida do ser humano, afetando necessariamente dimensões de natureza psicológica (Vinokur, 1997). De facto, vários estudos revelam que os indivíduos em situação de emprego consideram-se mais felizes que os que

se encontram numa situação de desemprego. A investigação de Marujo e Neto (2011), em contexto nacional, revela precisamente que no grupo de pessoas com emprego 72% se consideraram muito felizes, já no grupo de participantes em situação de desemprego esta percentagem desceu para 5%.

Certamente que existem variáveis moderadoras neste âmbito. Aliás, Santos et al. (1998/1999) apontam as características de personalidade e as expectativas de reemprego, como fundamentais para a manutenção de níveis adequados de bem-estar em pessoas sem emprego. Para além disso, os autores destacam como fatores protetores, a situação financeira em que fica o indivíduo e o apoio familiar e social que detém, bem como a própria situação do mercado de trabalho. Atendendo a que o mercado de trabalho, hoje não se encontra na situação ideal, procuramos neste estudo, de carácter meramente exploratório, perceber a relevância dos apoios sociais, nomeadamente o subsídio de desemprego, no bem-estar subjetivo dos indivíduos sem emprego em estudo.

Assume-se neste trabalho o constructo de bem-estar subjetivo proposto por Diener e Diener (1995) que inclui não só a satisfação em geral com a vida numa vertente cognitiva, mas também a dimensão afetiva em que os sentimentos e emoções positivos se sobrepõem aos negativos. É nesta perspetiva que se espera perceber se a atribuição de um suporte social de natureza financeira poderá de alguma forma estar associado ao bem-estar subjetivo, favorecendo a satisfação em geral com a vida e os afetos positivos, ou se pelo menos poderá prevenir o aumento naturalmente esperado de sentimentos negativos associados à situação adversa do desemprego.

1. Metodología

1.1. Participantes

Participaram neste estudo exploratório, 73 adultos portugueses provenientes de várias regiões do país, com uma idade média de 33 anos (± 9.23) sendo a maioria do género feminino (78.1%). As habilitações académicas mais frequentes foram ao nível do ensino superior (42.5%),

seguindo-se os indivíduos com habilitações até ao 9º ano (39.7%) e, finalmente, os participantes com o 12º ano de escolaridade (17.8%).

O tempo mínimo de desemprego verificado na amostra foi de 1 ano e o máximo refere-se aos 16 anos, sendo que em média os participantes se encontravam desempregados há cerca de 2 anos (apesar da grande dispersão nos dados). Embora 63.4% afirmassem estar à procura de um novo emprego (já que 19.7% se encontravam à procura do primeiro emprego), salienta-se que 12 participantes referiram não estar sequer à procura de emprego.

Nos sujeitos que se encontravam à procura de um novo emprego, foram vários os motivos apontados como estando na origem da situação de desemprego, entre os mais frequentes destacam-se os seguintes: fim de contrato (44.2%), despedimento voluntário (15.4%) ou involuntário (13.5%), falência ou despedimento coletivo (11.5%), entre outros. Constatou-se ainda que a maioria dos participantes não se encontrava a receber subsídio de desemprego ou qualquer outro apoio social de natureza financeira (65.5%).

Quanto ao estado civil, salientam-se 45% participantes solteiros, 48% casados/em união de facto e os restantes 7% divorciados, sendo que 46% tinham filhos e os restantes não. Procurou-se assim equilibrar a amostra no que se refere a estas variáveis de natureza não profissional.

1.2. Instrumentos

Foi aplicado um questionário de caracterização sociodemográfica e ocupacional em formato eletrónico e de autopreenchimento construído para este estudo, com recurso à ferramenta Google Doc.

Trata-se de um instrumento não validado constituído por duas secções, a primeira referente à caracterização sociodemográfica (idade, género, habilitações, estado civil e número de filhos) e a segunda sobre aspetos de âmbito profissional, nomeadamente o tempo de desemprego, a situação no âmbito da procura de emprego (procura o primeiro emprego, procura novo emprego ou não procura emprego), motivos do desemprego (resposta aberta depois codificada na análise de dados) e existência ou não de apoio social de natureza financeira (subsídio de desemprego ou outro).

No que se refere ao bem-estar subjetivo (BES), foram aplicados os seguintes instrumentos, devidamente validados para a população portuguesa: Escala de Satisfação com a Vida (SV) de Simões (1992) e Escalas de Afetividade Positiva (AP) e Afetividade Negativa (AN) de Simões (1993).

A dimensão cognitiva do BES (SV) foi analisada com base nas respostas obtidas na Escala de Satisfação com a Vida desenvolvida por Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985), tendo sido revista por Pavot e Diener (1993) e adaptada em Portugal por Neto, Barros e Barros (1990) sendo validada ulteriormente –apresentando boas características psicométricas– por Simões (1992).

Esta é uma escala de 5 itens de rápida resposta que permite ao sujeito avaliar a sua vida em geral (se tem a vida como gostaria que fosse, qual a satisfação com a maneira como ela decorre no presente e como correu no passado, bem como se tem ou não o desejo de a mudar) usando os seus próprios critérios.

Na versão portuguesa a escala de resposta do tipo Lickert foi reduzida de sete pontos para cinco [“Discordo Muito” (1) a “Concordo Muito” (5)], pelo que os valores totais podem variar entre 5 e 25 pontos, sendo que valores mais elevados indicam maior satisfação com a vida.

A dimensão afetiva do BES pode ser representada por dois fatores independentes: a afetividade positiva (AP), ou seja, a tendência para experimentar sentimentos e emoções agradáveis; e a afetividade negativa (NA), que se refere à disposição para experimentar sentimentos e emoções desagradáveis.

As Escalas de Afetividade Positiva e Afetividade Negativa (PANAS) foram desenvolvidas por Watson, Clark e Tellegen (1988), sendo adaptadas à população portuguesa por Simões (1993) revelando-se psicometricamente adequadas.

Incluem 22 itens avaliados numa escala tipo Lickert de 5 pontos [“Muito Pouco ou Nada” (1) a “Muitíssimo” (5)], sendo que onze itens correspondem a adjetivos positivos (ex.: entusiasmado, atento, inspirado,

ativo, entre outros) e os restantes onze, a adjetivos negativos (aflito, aborrecido, culpado, assustado, entre outros).

O indivíduo efetua a sua avaliação e posteriormente são somados os scores relativos a ambas as dimensões AP e AN.

1.3. Procedimento

Os dados foram recolhidos online, tendo os participantes sido informados sobre o objetivo do estudo. Foram também assegurados os cuidados éticos envolvidos em qualquer processo de investigação, especificamente a natureza voluntária da sua participação, bem como a garantia de confidencialidade e anonimato.

2. Apresentação e discussão dos resultados

Para a análise dos dados recorreu-se ao software estatístico Statistical Package for Social Sciences – SPSS (versão IBM 22), tendo-se realizado análises de natureza descritiva e inferencial, assumindo-se o grau de confiança de 95%, valor de referência nas Ciências Sociais e Humanas.

A existência de apoio social de natureza financeira revelou-se estatisticamente relevante [$t(48)=2.39$; $p=.02$] apresentando maior afetividade negativa os sujeitos que não o recebiam ($M=28.34\pm 9.49$) quando comparados com os que tinham este apoio social de carácter financeiro ($M=22.33\pm 6.48$). Nas restantes variáveis de BES não se encontraram resultados estatisticamente significativos, nem na satisfação com a vida [$t(49)=.33$; $p=.74$], nem na afetividade positiva [$t(48)=-.60$; $p=.55$].

Segundo Araújo (2009), um dos impactos adversos do desemprego refere-se precisamente às dificuldades económicas associadas à situação. Os resultados encontrados nesta amostra parecem revelar, tal como refere Fernandes (2013), que a implementação de medidas sociais de âmbito financeiro poderá atuar como fator protetor de consequências mais graves nos indivíduos que enfrentam esta situação, sobretudo ao nível da afetividade negativa que, como sabemos, se associa a situações de vulnerabilidade emocional de natureza, por exemplo, depressiva.

Espera-se, no entanto, que estas estratégias de apoio económico não atuem como fator promotor de desmotivação na procura de emprego e de

acomodação à dependência financeira proveniente do Estado, sobretudo se atendermos aos dados apresentados na caracterização desta amostra que apontaram uma percentagem, que embora reduzida é mesmo assim preocupante, de sujeitos que afirmaram não estar à procura de emprego apesar de se encontrarem desempregados. Aliás, sabemos que a própria definição de desemprego apontada por Gautlé (1998) abarca justamente a disponibilidade imediata para trabalhar e a procura ativa de emprego, para além da ausência de trabalho.

3. Principais conclusões

Atendendo a que o grupo dos desempregados no nosso país se apresenta em situação de maior risco de pobreza (24.5% em comparação com 9.7% das pessoas com emprego), de acordo com dados do INE (2011) e que, segundo a mesma fonte, o risco de pobreza na nossa população, se não fosse o sistema de proteção social existente (incluindo o subsídio de desemprego) aumentaria de 17.9% para 26.4%, parece-nos fundamental refletir sobre os resultados neste trabalho encontrados.

Neste estudo exploratório verificou-se que apesar dos impactos negativos do desemprego que todos já conhecemos, há políticas sociais que devem continuar a ser implementadas, pelo menos atendendo aos resultados aqui apresentados, tendo em conta que os indivíduos que não recebiam subsídio de desemprego neste estudo apresentaram níveis superiores de afetividade negativa, quando comparados com outros sem emprego que recebiam este apoio financeiro.

Contudo, certamente que a intervenção não deve terminar na atribuição deste apoio social de natureza financeira. Aliás, alerta-se para a importância do desenvolvimento de uma atitude proactiva na procura de emprego. A promoção do empowerment e da resiliência face à adversidade, não emerge da simples atribuição de um apoio social de natureza financeira, pelo que se constitui fundamental uma intervenção no âmbito do apoio a pessoas em situação de emprego mais alargada incluindo, por exemplo, o aconselhamento de carreira.

Para além deste apoio psicológico complementar, a possibilidade de envolvimento dos indivíduos em situação de desemprego em projetos de

voluntariado, formação e lazer, permitirá certamente minimizar os efeitos negativos associados à situação.

Estas iniciativas revelam-se respostas fundamentais ao desenvolvimento de mecanismos de coping que acabam por ser úteis não só a estes indivíduos em situação de desemprego, mas numa forma geral a qualquer trabalhador que se movimenta hoje no mundo laboral pautado por insegurança e, muitas vezes, causador de stress ocupacional, com repercussões na vida em geral (Vinokur, 1997).

De facto, parece-nos que a intervenção no âmbito do desemprego se deve pautar pela multiplicidade de respostas, incluindo o apoio social de natureza financeira, de forma a atender à unicidade de cada história pessoal. Será, no entanto, fundamental que cada caso seja capaz de encarar esta fase menos favorável da vida evitando a inércia e acomodação à ajuda externa, desenvolvendo forças pessoais que promovam o seu papel ativo na construção da mudança. Espera-se que o sujeito desenvolva a perceção de controlo sobre a sua vida, competências de tomada de decisão e de gestão de recursos, mesmo não estando a trabalhar. Aliás, cada vez mais, as políticas sociais implementadas no país acarretam a responsabilidade da participação ativa do sujeito na vida da comunidade (veja-se o exemplo do envolvimento de beneficiários do Rendimento Social de Inserção em projetos de voluntariado na sociedade).

Geralmente as investigações sobre o desemprego centram-se em variáveis como a depressão, ansiedade, baixa autoestima, entre outras (Fernandes, 2013). Parece-nos importante continuar a explorar este fenómeno do desemprego atendendo a variáveis que se enquadram na psicologia positiva, no sentido de encontrarmos possíveis estratégias de intervenção que minimizem os riscos inerentes à situação.

Sabemos que existem outras variáveis que devem ser consideradas neste âmbito e que não foram aqui analisadas, aliás, temos que admitir que este estudo exploratório, com as suas limitações inerentes sobretudo ao tamanho reduzido da amostra e à simplicidade dos procedimentos de análise de dados utilizados, é apenas um pequeno contributo para a compreensão do funcionamento humano positivo em situação de desemprego.

Gostaríamos no futuro de poder perceber melhor como se mantém e se promove este funcionamento adaptativo, este bem-estar, em última instância, esta capacidade de se manter de alguma forma feliz, apesar da adversidade inerente ao desemprego, considerando a multiplicidade de aspetos que caracteriza o ser humano, e que vai muito além dos aspetos materiais/financeiros.

Tal como salienta Fernandes (2013), espera-se o investimento futuro na compreensão do desemprego no que se refere aos constructos envolvidos no bem-estar subjetivo, para além do que já se sabe sobre depressão, stress, ansiedade, entre outros aspetos menos positivos do funcionamento humano. De acordo com a mesma fonte, esta exploração permitirá certamente melhorar as práticas de aconselhamento e de intervenção em geral, potenciando as forças pessoais necessárias à superação desta situação menos favorável e, conseqüentemente, favorecendo a construção de trajetórias de carreira positivas, apesar dos momentos inevitáveis de crise que a caracterizam.

Referências bibliográficas

- Araújo, P. (2009). "Os inimpregáveis": estudos de caso sobre os impactos psicossociais do não-emprego em licenciados portugueses (Dissertação de Mestrado, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Centeno, M., & Novo, A. (2008). Qualidade do emprego e o sistema de subsídios de desemprego – o caso português. *Boletim Económico*, 45-57.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Fernandes, R. (2013). Bem-estar subjetivo no (des)emprego: Um estudo sobre o ajustamento pessoa-ambiente profissional (Tese de Doutoramento, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Gautlé, J. (1998). Da invenção do desemprego à sua desconstrução. *MANA*, 4(2), 67-83.
- Hanisch, K. A. (1999). Job loss and unemployment research from 1994 to 1998: A review and recommendations for research and intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 55(2), 188-220.
- Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counselling through the lifespan: Systematic approaches (6th Ed.)*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). Anuário Estatístico de Portugal – 2010. Obtido de http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_pesquisa&frm_accao=PESQUISAR&frm_show_page_num=1&frm_modos_pesquisa=PESQUISA_SIMPLES&frm_modos_texto=MODO_TEXTO_ALL&frm_texto=Anu%C3%A1rios+estat%C3%ADsticos+regionais&xlang=pt
- International Labour Organization (2011). *World of Work Report 2011*. Obtido de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_166021.pdf
- Marujo, H., & Neto, L. (2011). *Ser Feliz*. Obtido de <http://www.institutodafelicidade.com.pt/pdf/felicidade.pdf>
- McKee-Ryan, F. M., Song, Z., Wanberg, C., & Kinicki, A. (2005). Psychological and physical well-being during unemployment: a meta-analysis study. *Journal of Applied Psychology*, 90(1), 53-76.
- Neto, F., Barros, J., & Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida et al. (Eds.), *A acção educativa: análise psicossocial* (pp. 105-117). Leiria: ESEL/APPORT.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172.
- Santos, E., Costa, A. A., & Loureiro, R. G. (1997/1998). Desemprego: o problema e perspectivas de intervenção num contexto de educação de carreiras. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13-14, 61-65.
- Seligman, M. (2000). The positive perspective. *The Gallup Review*, 3(1), 2-7.

- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI(3), 503-515.
- Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 387-404.
- Vinokur, A. D. (1997). Job security: unemployment. In J. M. Stellman (Ed.). *ILO Encyclopedia of Occupational Health and Safety* (pp. 34.31-34.32). Geneva: International Labor Office.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Winefield, A. H. (1995). Unemployment: Its psychological costs. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.). *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Chichester: Wiley.

O TRABALHO E O ÓCIO COMO PATRIMÓNIO IMATERIAL DA HUMANIDADE: DOS PRIMÓRDIOS DOS TEMPOS ATÉ AOS ATUAIS MOVIMENTOS

Patricia Araújo

Universidade do Porto

É possível observar as relações interpessoais e notar que, uns minutos após o contacto entre dois seres humanos a pergunta ‘O que fazes...’ surge. No entanto, vivemos momentos de ironia profunda: os seres humanos querem trabalho (ou vínculos laborais), mas desenvolvem estresse ocupacional; querem lazer e ócio, mas não conseguem ‘ficar sem fazer nada’, dado que o ócio tornou-se socialmente mal visto.

Nos últimos séculos, a componente profissional da nossa identidade tem conquistado um espaço cada vez maior na vida humana, compartimentalizando áreas da vida de uma forma que não existia há séculos atrás. Mais recentemente, nas últimas três décadas, o mundo em geral e a Europa, em particular, tem assistido a transformações profundas nos mercados de trabalho (Oliveira & Carvalho, 2008) com o surgimento de novas formas de organização do trabalho – teletrabalho, trabalho doméstico, trabalho familiar, etc. – e novos tipos de relações laborais – trabalho independente/freelancer, trabalho a tempo parcial, trabalho temporário, estágios, bolsas, etc.

A espécie humana vive momentos de transição (e de inevitável evolução), no que respeita ao trabalho e ao ócio. E, por isso, é objetivo deste artigo enquadrar e refletir sobre o ócio, o trabalho, o emprego, o desemprego, a empregabilidade, a precariedade/flexibilidade e a carreira, revisitando o passado e explorando os vários entendimentos atuais destes conceitos, e por fim, projetando alguns potenciais caminhos de futuro.

1. Trabalho e ócio

Etimologicamente, a palavra “trabalho” deriva da palavra latina *tripaliu* (à letra “três paus”) que designava “um aparelho para sujeitar os cavalos que não se deixavam ferrar” (Priberam, 2013), que ainda se utiliza sob o nome de “tronco” e o verbo *tripaliare* veio também a significar também

'torturar' (Gonçalves & Coimbra, 2002). Desde que o conceito de trabalho surge, o significado de algo penoso e difícil tem andado sempre associado (Gonçalves & Coimbra, 2002), porém, a humanidade caminhou rapidamente para o considerar como a única fonte criadora da vida humana (Marx, 1987).

Atualmente, o Dicionário define trabalho como: "(a) ato de trabalhar; (b) conjunto das atividades humanas, manuais ou intelectuais, que visam a produtividade; (c) esforço humano aplicado à produção de riqueza (...)"(Priberam, 2013). Porém, a utilização da palavra trabalho é bastante recente. Segundo Méda (2007) nas sociedades primitivas, nem sequer existia uma palavra que caracterizasse isoladamente as atividades produtivas, sendo que, o que hoje chamamos trabalho não era distinguido de outros comportamentos humanos. Em simultâneo, a ideia de acumular ou produzir além das necessidades diárias, eram atos inconcebíveis para este tipo de sociedades (Méda, 2007), contudo, com esse comportamento a tornar-se o predominante, é óbvio o motivo pelo qual o trabalho conquistou uma designação específica.

Na Grécia antiga, Platão e Aristóteles (citado por Méda, 2007) consideravam que o ideal individual e social consistia em libertar-se de desenvolver 'atividades por necessidade' para se dedicar às 'atividades livres'. Nesse tempo e nessa lógica, quem exercia o 'profundo pensar sobre algo' era uma pessoa privilegiada, pois já se havia libertado do trabalho por necessidade. No império romano, o que mais tarde chamaríamos de trabalho:

é interpretado não como algo que agrega valor, nem como uma contribuição à utilidade geral. O trabalho não determina a ordem social, não está no centro das representações da sociedade, não é considerado como meio de derrubar as barreiras sociais ou inverter as posições adquiridas por nascimento. O trabalho não é criador de nada. (Méda, 2007, p. 20)

Na sociedade atual, centrada no trabalho, afirmação acima faz todo o sentido se transcrita para a positiva. No entanto, as 'atividades livres' são de grande importância para a compreensão do que é o trabalho hoje. Até à

revolução industrial, quase todas essas atividades livres, ou seja, o trabalho ligado à informação, à filosofia, à política, às artes, entre muitos outros ramos eram colocados sobre a égide de ócio.

Para os gregos, apenas seria possível dedicar-se a atividades intelectuais e artísticas se não se estivesse escravizado pela obrigação de trabalhar (Ströher, 2010). Os gregos atribuíam ao ócio maior valor do que a vida de trabalho, principalmente os atenienses (Filho, 2004). Quanto à etimologia, ócio provém originalmente da palavra grega *skolé* - da qual evoluiu também a palavra escola (Ströher, 2010), e o ócio contemplativo grego “é a atividade que traz em si a própria razão do seu fim” (Aquino, 2007, p. 491).

Mais tarde, a aristocracia, os nobres ou outros qualquer termo utilizado para designar ‘os que pertenciam aos mais altos níveis da sociedade’, estavam quase que dispensados de trabalhar, vivendo essencialmente de rendimentos. No entanto, não ter emprego, não significava não ter trabalho, no sentido de desenvolverem algum tipo de atividade ocupacional. Salvo raras exceções, todos os seres humanos sempre tiveram ocupações, fossem estas gerir uma casa, gerir os rendimentos, criar uma família, ser poeta ou ser artista. As raras exceções são os eremitas ou meditadores de algumas sociedades em particular mas, mesmo esses, tinham uma ocupação: o isolamento, a meditação, a evolução espiritual. Assim, é fácil concluir que o ser humano vivente, desde a primeira respiração no planeta terra, sempre teve ocupações, nem sempre rotuladas de trabalho e sempre teve ócio simultaneamente.

O ócio é tão antigo como o trabalho, porém, só após a Revolução Industrial é que:

Com o surgimento do chamado ‘tempo livre’, que representa uma conquista da classe operária frente à exploração do capital, é que foi evidenciado, ocorrendo a nítida separação entre tempo-espço de trabalho (produção) e lazer (atividades contrárias ao trabalho) enquanto tempo para atividades que se voltam para a reposição física e mental. (Aquino, 2007, p. 485)

Começa a surgir a oposição ócio versus tempo livre versus tempo de lazer. O tempo livre surge como tempo livre de trabalho, logo, intimamente

associado ao trabalho e o tempo de lazer como tempo de recuperação face ao trabalho e dedicação a outras atividades, contudo, “a partir da modernidade a ideia de tempo livre passa a ser mais difundida, a referência anterior, mais genérica, era de ócio. Historicamente e pelo critério de atividade, era o ócio que se opunha ao trabalho” (Aquino, 2007).

É a partir da revolução industrial que surge a “invenção do trabalho, sua conceção e compreensão tal como o conhecemos hoje, que se desenvolver durante os séculos XVIII e XIX” (Méda, 2007, p. 21). Anteriormente a isso, um dos primeiros atos denominados de trabalho, desde o século XII, foi mesmo o “trabalho de parto, (...) uma mescla inextrincável de dor e criação” (Méda, 2007, p. 17).

Após a revolução industrial opera-se uma mudança no significado de ócio, “impregnado da mentalidade puritana, “pai de todos os vícios”. Desta forma, o trabalho torna-se a fonte de todas as virtudes, e a jornada de trabalho aumenta de maneira assustadora” (Aquino, 2007, p. 488), e o trabalho torna-se o facto social total (Méda, 1999), já que estrutura por inteiro a relação do trabalhador com o mundo e as suas relações sociais.

Para Durkheim, a sociedade moderna “seria regida pela “solidariedade orgânica”, que se estabelece a partir da complementaridade dos indivíduos que desempenham funções específicas no conjunto das relações sociais, assim o trabalho seria um elemento fundamental para o estabelecimento desta complementaridade e portanto como um motor da integração social” (1893, citado por Brandão, 2002, p. 143).

Em conclusão, o significado de trabalho surge e evolui ao longo dos tempos, somando em si mesmo uma dimensão negativa onde “representa castigo divino, punição, fardo, incómodo, carga, algo esgotante para quem o realiza” com uma dimensão positiva, visto como “espaço de criação, realização, crescimento pessoal, a possibilidade de o ser humano construir a si mesmo e marcar sua existência no mundo” (Ribeiro & Leda, 2004, p. 77).

Em consequência da revolução industrial surge a necessidade de vincular pessoas a organizações e emerge a noção de emprego.

2. Emprego e empregabilidade

Enquanto trabalho pode ser qualquer toda a atividade realizada, que gera produção, a relação jurídica de emprego, tem de ser contratualizada através de um ‘contrato de trabalho’, escrito ou oral. Este contrato, além de definir as diversas condições do emprego (outorgantes, local de trabalho, horário, remuneração, etc.), é também um contrato psicológico, termo cunhado por Schein (1978), que o definiu como o conjunto de expectativas recíprocas e não reduzidas a escrito, que existem entre os trabalhadores como indivíduos e a organização.

Durante muitos séculos, os seres humanos “não tinham empregos no sentido fixo e unitário, faziam serviços na forma de um fluxo constantemente mutante de tarefas” (Woleck, 2000, p. 8). Com a revolução industrial e com o crescimento das organizações, estas necessitaram de fixar pessoas a postos de trabalho e, logo surgem os empregos, enquadrados numa figura denominada contrato de trabalho sem termo e, em menos de dois séculos, todos os seres humanos parecem desejá-los, vendo-se rendidos à ilusão do pleno emprego (Gonçalves & Coimbra, 2002). Já em 1776, Adam Smith havia afirmado que a sociedade de mercado transformara o ser humano num detentor de emprego, que passou a ser o único caminho amplamente disponível para a segurança e para o sucesso.

Contudo, a própria palavra emprego parece ter surgido a partir da língua inglesa em 1400 d.C. e até ao início do século XVIII, respeitava a “uma determinada tarefa e nunca se referia a um papel ou a uma posição numa organização” (Woleck, 2000, p. 7). Nos dias de hoje, entende-se emprego como a “troca contratual, institucionalmente regulamentada, entre duas partes, em que uma vende, e a outra compra trabalho, normalmente por dinheiro, mas também poderá ser por bens ou serviços” (Fryer & Payne, 1986, p. 236).

Adjacente ao conceito de emprego, surge mais tarde a noção de empregabilidade. Desde os primórdios dos tempos que os seres humanos se catalogaram em empregáveis e inempregáveis, pelos mais diversos motivos. Segundos os trabalhos de Gazier (1990) é possível identificar sete noções distintas de empregabilidade que foram surgindo: (1) empregabilidade dicotómica, (2) empregabilidade sócio-médica, (3)

empregabilidade como política da força de trabalho, (4) empregabilidade fluxo, (5) empregabilidade como performance esperada no mercado de trabalho, (6) empregabilidade de iniciativa e (7) empregabilidade interativa.

A empregabilidade dicotômica surge com o nascimento da expressão Empregabilidade, no início do século XX, mais exatamente em 1900, na Grã-Bretanha e foi usada essencialmente pelos serviços públicos para ‘catalogar’ as pessoas que solicitavam assistência em “empregáveis” e “inempregáveis” (Alberto, 2004). Os primeiros, eram os cidadãos que queriam e podiam trabalhar, enquanto os segundos eram os “que não podiam trabalhar em virtude de constrangimentos vários sendo, por isso, candidatos a beneficiários da segurança social” (Alberto, 2004, p. 61).

Nos Estados Unidos da América (EUA), nos anos 50 do século XX, foi identificada a empregabilidade médico-social ou socio-médica. Numa primeira fase, a função era semelhante à dicotômica, porém passou a ter um uso médico, ordenando a gravidade do dano físico ou psíquico apresentado.

A empregabilidade como política da força de trabalho, que surge nos EUA, assemelha-se à anterior com uma nova componente, a aceitabilidade social, ou seja, segundo Gazier (1990) acrescenta a noção da atratividade de um indivíduo aos olhos de um empregador.

Em contrapartida, a empregabilidade fluxo, de origem francesa, muda o foco individual, para colocar a ênfase nas questões coletivas do emprego e do desemprego, concebendo a empregabilidade ou não-empregabilidade como parte de um fluxo e ciclos económicos que acabam por afetar todos os trabalhadores, em algum momento.

A empregabilidade como performance esperada no mercado de trabalho aparece como um “sinónimo de capacidade para obter um rendimento no mercado de trabalho”(Alves, 2007, p. 61), introduzindo cálculos como, por exemplo, o cálculo do tempo despendido até a obtenção de um emprego, do número de dias de permanência nesse emprego, etc.

A empregabilidade de iniciativa ganha particular atenção nos EUA e Reino Unido e pode ser entendida como as capacidades pessoais para se vender a si próprio e suas características e qualificações no mercado de

trabalho, voltando de novo a uma visão mais psicologizante de empregabilidade. Em suma, é função e deve ser competência do trabalhador, tornar-se 'mais empregável'.

Por fim, a empregabilidade interativa, originária do Canadá, apesar de manter um pouco do foco individual admite que a empregabilidade “não é um estado, mas um processo que se constrói na interação entre as estratégias e os recursos individuais, por um lado, e as dinâmicas macroeconómicas e as estratégias empresariais, por outro” (Alves, 2007, p. 62).

Os conceitos de emprego e outros associados emergem porque tanto as pessoas queriam estar vinculadas a organizações, como as organizações queriam vincular pessoas, daí que seja necessário compreender o fenómeno do ponto de vista organizacional: as organizações necessitavam de um vínculo laboral para garantir a presença do trabalhador, evitando absentismo e logo, variações produtivas.

A perspetiva individual acerca do porquê que ao trabalhador lhe agrada a ideia de se vincular com apenas uma organização pode ser mais complexa, mas acabou por se tornar a norma.

Castel (1998) reflete sobre o trabalho assalariado (emprego) como um elemento de coesão e integração social, assim, o emprego faz nascer um laço pessoal de fidelidade recíproca que se aparenta aos laços familiares. A função social das organizações laborais estende-se ainda mais além, já que as pessoas passam grande parte das suas vidas nestas e estas passam a exercer uma influência no desenvolvimento das capacidades intelectuais dos indivíduos e, conseqüentemente, no nível intelectual dos membros da sociedade como um todo (Aguar, 1988).

Para compreender as necessidades satisfeitas pelo emprego, Glyptis (1989) organiza-as em cinco: **(a)** a estruturação do tempo; **(b)** a partilha de experiências, fora do contexto familiar; **(c)** a união de indivíduos em torno de objetivos que ultrapassam os seus próprios, isto é, a colaboração com outros para atingir fins que os indivíduos não atingiriam sozinhos; **(d)** a obtenção de *status* e identidade, e, por último, **(e)** o reforço da sua atividade, isto é, sentir que o que faz “vale a pena” e contribuir para algo maior.

Em suma, conquistar e manter, um emprego parece ter-se tornado na principal motivação dos seres humanos dos países desenvolvidos já que “vivemos numa sociedade salarial e, sendo assim, a maioria dos sujeitos sociais tem a sua inserção relacionada ao lugar que ocupa no salariado” (Felipe, 2007, p. 3), e sendo assim, é necessário explorar também as noções de desemprego e precariedade ou flexibilidade laborais, para melhor compreender o seu surgimento e consequências.

3. Desemprego, precariedade/flexibilidade e inemprego

Durante séculos nenhum ser humano soube o que era um emprego, logo, o desemprego não havia sido ainda inventado aparecendo apenas após o século XIX, na altura em que a “ociosidade era tida como perigosa e o sistema capitalista toma conta do modelo de produção” (Felipe, 2007, p. 3). Ser desempregado é definido como “sem-emprego; desocupado” (Priberam, 2013) o que não é exato, pois muitas atividades de trabalho continuam sob outros trâmites (Fryer & Payne, 1986). Contudo, o desemprego e o emprego já não podem ser estudados como claramente opostos. A própria *A European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions* (Eurofound) realça que “é necessário ir além de abordagens baseadas na simples dicotomia empregados-desempregados, de forma a captar as várias ‘shades of grey’²⁴” (2012, p. 19).

Existem mais tipos de situações laborais que são tipificadas frequentemente sob a expressão de desemprego e que, atualmente já começam a ser investigadas em separado como é o caso (a) dos desempregados voluntários (não estão interessados em emprego ou trabalho); (b) do não-emprego, para designar quem está entre empregos (Hammarstrom & Janlert, 2002); (c) dos trabalhadores desencorajados-*discouraged workers*- (INE, 2013); (d) das pessoas à procura do primeiro emprego; (d) dos NEET’S: *Not in Employment, Education or Training* (Eurofound, 2012); e (e) dos desempregados-sombra, que “corresponde ao universo dos trabalhadores a tempo parcial subempregados, das pessoas à

²⁴ Tradução livre de: *it may therefore be desirable to move beyond approaches based on a simple dichotomy between the employed and the unemployed to capture the various ‘shades of grey’* (Eurofound, 2012, p. 19)

procura de trabalho mas não disponíveis imediatamente e das pessoas disponíveis mas que não procuraram trabalho” (Cardoso, 2013, para. 2).

Mais recentemente surge uma outra vivência do trabalho: o trabalho precário. Do latim *Precarius* significa: “(a) obtido com súplicas; (b) concedido por favor, precário, mal assegurado, passageiro” enquanto *Precator* é “aquele que pede, suplica, implora” (Ferreira, 1994, p. 925). As terminologias existentes são diversas, não só em Portugal, como noutros países. É comum encontrar expressões como trabalho flexível, atípico ou contingente (no original *Contingent Work*) que Polivka e Nardone (1989) definem como todo o trabalho que não é a tempo inteiro, não é permanente, não possui remuneração fixa e não possui vínculo laboral. A noção de precariedade laboral tem em conta uma série de variáveis, como podemos conferir pela perspetiva de Kovács:

A precariedade refere-se ao trabalho mal pago, pouco reconhecido e que provoca um sentimento de inutilidade, refere-se ainda à instabilidade do emprego, à ameaça do desemprego, à restrição dos direitos sociais e também à falta de perspetivas de evolução profissional. A difusão das formas precárias está ligada à procura da flexibilização quantitativa e à redução de custos do trabalho através do recurso a vínculos contratuais instáveis e através da substituição de contratos de trabalho por contratos comerciais. (Kovács, 2004, p. 35)

No entanto, deve-se compreender o lado das empresas. Muitos autores encontraram o termo neutro de empresa magra (com poucos empregados) e empresa flexível (Kovács, 2004), como aquela que responde rapidamente às necessidades económicas. Para a autora existem dois tipos de flexibilidade: a Flexibilidade Precarizante e a Flexibilidade Qualificante (Kovács, 2004, p. 37). A flexibilidade qualificante é voluntária e desejada pelo colaborador, usualmente com níveis de qualificação elevados, tendo como efeitos a aprendizagem contínua e mobilidade profissional. A flexibilidade precarizante subdivide-se em **(a)** flexibilidade precária transitória e **(b)** flexibilidade precária estável. A Flexibilidade Precarizante Transitória, é uma forma de ingressar no mercado de trabalho, com a expectativa de, posteriormente, escalar para “um emprego estável com perspetiva de carreira” (Kovács, 2004, p. 51). A flexibilidade precária

estável, é a situação onde ficam os trabalhadores quando não conseguem escalar para o emprego.

Dentro do trabalho precário, podemos encontrar diversos tipos de relações laborais como, por exemplo, (a) o trabalho sobrequalificado (também denominado de subemprego); (b) o trabalho a tempo parcial involuntário; (c) o trabalho a termo; (d) o trabalho intermitente; (e) o trabalho temporário; (f) o trabalho independente; (g) o trabalho 'falso independente' (Kovács, 2004); (h) o trabalho não-enquadrado; (i) o trabalho não remunerado, o trabalho familiar e algum voluntariado; (j) o Trabalho através de Estágios, Bolsas e semelhantes.

Em recentes trabalhos (Araújo, 2009b; Araújo et al., 2013; Araújo & Jordão, 2011), surge ainda um novo conceito: o inemprego²⁵, que designa a vivência do trabalho ao longo do tempo, alternando situações de desemprego e precariedade ao longo dos tempos, que os autores fundamentam que se constitui como um novo tipo de vivência com consequências ainda por explorar.

Com o surgimento do desemprego, da precariedade, da flexibilidade, do inemprego, acumularam-se assim, ao longo dos tempos, diversas formas de viver o trabalho e a carreira e, agora, começam a surgir movimentos que parecem estar lentamente a começar a inverter a centralidade do trabalho na vida humana.

4. O futuro do trabalho e do ócio: os novos movimentos

A construção da carreira e da profissão são apresentadas como “um conjunto de tarefas, papéis e desempenhos prováveis, que requerem certas aptidões, conhecimentos, capacidades, interesses e que produzem um conjunto de recompensas” porém, a realidade do desenvolvimento da carreira profissional é “hoje brutalmente diferente” (Castro & Pego, 2000, p. 14) para os trabalhadores atuais que desenvolvem o seu percurso profissional que se aproxima “do seu sentido etimológico primário, no qual a carreira era uma vereda, uma caminho estreito e difícil de percorrer” (Castro & Pego, 2000, p. 18).

²⁵Os autores optaram pela designação em inglês de *anemployment* (Araújo et al., 2013).

Se durante algumas décadas a carreira foi fonte integral de realização pessoal, a sociedade centrada no trabalho começa agora a desesperançar trabalhadores. O stress ocupacional e o stress com o desemprego e com a precariedade começam a ser alvo de cada vez mais investigação e “o trabalho começa a ser questionado como atividade dominante” (Aquino, 2007). Em paralelo, “surge a pressa como um fenómeno típico da atualidade e como mola mestra para os avanços tecnológicos que fabricam equipamentos para se poder ganhar mais tempo” (Aquino, 2007, p. 481). Populam as formações em gestão do tempo e do stress, os seres humanos afastam-se da natureza e do trabalho manual e encerram-se entre paredes de forma sedentária, o trabalho transmuta-se e surgem os “*Knowledge workers*” (Drucker, 1959), debate-se o fenómeno dos ‘workaholics’ e, inclusive em alguns países como, por exemplo, no Japão, surge a palavra ‘*Karoshi*’ para designar a morte por excesso de trabalho (Araújo, 2009a).

Os trabalhadores atuais, não foram formados para o ócio saudável, nem para o lazer, nem para a gestão do stress. Nas últimas décadas, “observa-se que as escolas tendem a preparar a criança para a importância da profissão e do trabalho no futuro, isto é, preparam crianças e jovens para a vida adulta moldada pelo trabalho, porém não há orientação nesse processo para o uso adequado do tempo de ócio” (Aquino, 2007, p. 483).

Vivemos momentos de transição e surgem novos movimentos. Alvin Toffler (1984) projetou o futuro da vivência humana em três vagas: inicialmente a agricultura, depois a industrialização e depois a terceira vaga, um novo mundo de informação e conhecimento. Antes da primeira vaga, os seres humanos não tinham palavra para trabalho e desenvolviam as atividades humanas de forma fluída e consoante as suas necessidades. Com o advento da agricultura, artesanato e comércio as pessoas começam a estabelecer relações entre si, sem dependência nem contratos. A industrialização gera os empregos (e, conseqüentemente, o desemprego). A terceira vaga renovará o mundo através da partilha de informação e conhecimento e, logo, a vivência do trabalho também está em mudança.

Será que observaremos uma quarta vaga? Será esta quarta vaga o retorno à valorização do ócio e do lazer? Têm surgido movimentos e posições filosóficas diferentes face ao trabalho, à carreira e ao emprego na

sociedade atual, que desejam regressar aos tempos que não existia trabalho, nem emprego, nem salário.

O Movimento Anti-work é marcado por Paul Lafargue no seu ensaio *The Right to be Lazy*, (Lafargue, 1883) e posteriormente pelos *Autonomistas* em Itália, nomeadamente Antonio Negri e Mario Tronti, e também em França pelo *Échanges et Mouvement*. Defendem que o trabalho tende a causar infelicidade e, por isso, a quantidade e importância do trabalho deve ser diminuída. Inicialmente desenvolve-se em círculos ligados a anarquia, com os ensaios *In Praise of Idleness and Other Essays* de Bertrand Russell (Russell, 1935), *The Right to Useful Unemployment* de Ivan Illich (Illich, 1978), e *The Abolition of Work* de Bob Black (Black, 1985). De refletir que a noção de anti-trabalho para Lafargue era uma recusa em permitir que pessoas (classe empregadora) vivessem de lucros do trabalho de outros (classe trabalhadora), e não o direito de recusar-se em contribuir para a sociedade.

Muitos destes movimentos defendem o retorno a formas mais justas de trabalho, sem exploração, advogando o retorno ao trabalho por cooperativa e ao trabalho autogerido (que de alguma forma se assemelha à tal precariedade/flexibilidade que uma grande parte dos trabalhadores atuais parece não desejar). Na realidade, todos tentam lidar com “comportamentos muito comuns na sociedade pós-moderna, tais como agenda superlotada; ansiedade frente à repentina disponibilidade de tempo; culpa diante de uma suposta ociosidade” (Rhoden, 2009) e outras problemáticas como stress, a dependência de trabalho, as dificuldades de conciliação do trabalho com a família, etc.

Um dos mais radicais, o movimento contra o *wage-slavery*, compara a venda de trabalho humano em troca de um salário com a escravatura, afirmando mesmo que se trata de um tipo de escravatura moderno.

O *Downshifting* é um movimento que visa estimular as pessoas a viver uma vida mais simples, com redução do consumismo e materialismo, redução do tempo de trabalho e, logo redução dos custos psicológicos (stress). Baseia-se essencialmente na insatisfação com as condições e

consequências do trabalho. O objetivo é substituir a filosofia *work-to-live* pela ideologia: *live-to-work*.

O *slow movement* foi marcado essencialmente pela obra de Carl Honoré (1967-, Escócia) denominada *In Praise of Slowness: How A Worldwide Movement Is Challenging the Cult of Speed* (Honore, 2005), movimento que procura instigar o fim da pressa e o retorno a formas mais pacíficas e simples de vida, sem taxas, estatísticas, índices, e outras atitudes *fast* que caracterizam a sociedade atual.

Estes são apenas alguns movimentos ocidentais, pois na sociedade oriental, muitos valores e princípios já caminham no sentido da valorização do *slow movement*, da consciência da vivência do agora e do ócio. No entanto, todos têm algo em comum, advogando o fim dos empregos e do trabalho, e considerando-os a principal razão da infelicidade humana, defendendo o retorno a formas mais simples de vida e libertas da exploração do trabalho e do emprego.

Em 1948 as Nações Unidas já haviam declarado no seu artigo 24 que “*Everyone has the right to rest and leisure, including reasonable limitation of working hours and periodic holidays with pay*” (United Nations, 1948). No entanto, só recentemente o estudo do ócio tem obtido mais atenção, por exemplo, pelo investigador da Universidade de Deusto, em Espanha, Manuel Cuenca que procura identificar e “valorizar aspetos humanos próprios da experiência de ócio, os quais o autor denomina “dimensões do ócio”: a dimensão lúdica; a dimensão festiva; a criativa; a solidária e a dimensão ambiental-ecológica” (Cuenca, 2000 citado por Rhoden, 2009, p. 1236)

Por outro lado, a Psicologia tem reorientado toda a sua abordagem no sentido do estudo do bem-estar e da felicidade humana, com o (re)nascer da psicologia positiva, que é influenciada por autores humanistas como Maslow e Rogers. É no virar para o século XXI que Seligman & Csikszentmihalyi (2000) propõem o estudo do otimismo, da esperança e do estado de “flow” ou experiência ótima, de forma a compreender como vivem as pessoas felizes, afastando do foco do negativo e patológico no qual a psicologia se encontrava desde as grandes guerras mundiais e que

denunciam agora, um certo retorno da atenção das ciências sociais em particular, às vivências humanas positivas.

Em conclusão, procurou-se neste breve artigo, fazer um ensaio sobre os temas do trabalho, do emprego, das relações laborais, mesclando os conceitos de lazer, ócio e tempo livre e terminando com a apresentação de novos movimentos face ao trabalho.

Sem querer fazer previsões futuristas, mas acreditando que novos caminhos têm obrigatoriamente de ser trilhados, a própria vivência quotidiana está a mudar: a prática de exercício físico aumenta, o negócio do bem-estar (SPA's, centros de relaxamento, termalismo, turismo, etc.) está em forte crescimento e, por fim, práticas ancestrais orientais invadem o ocidente (meditação, yoga, tai-chi, etc.).

Contudo, só agora parecem estar a despertar as atenções para uma vida que valorize, novamente, o ócio. A investigação científica específica neste campo tem também crescido, e o sociólogo Domenico De Masi acredita que:

o ócio criativo como um modelo a ser perseguido por pessoas e organizações, na busca de um modo de viver e trabalhar criativamente, a partir da redução do tempo de trabalho, descentralização da empresa enquanto lugar de trabalho e do surgimento de uma nova economia centrada no novo tempo livre. (De Masia, 2000 citado por Aquino, 2007, p. 489)

Não sabemos no que se centrará a nova sociedade. Conseguirão os seres humanos reaprender o ócio criativo e contemplativo? Será possível descentrar do trabalho e do emprego como a maior fonte de realização pessoal? Será possível que o tempo livre (de trabalho) e o ócio renasçam? Será possível uma sociedade centrada na simplicidade?

Não sabemos. Porém, no século XIV o filósofo e monge franciscano William of Ockham desenvolveu o princípio lógico que ficou conhecido como '*Ockham's Razor*' ou em português 'Navalha de Occam', que defende que a explicação mais simples para alguns fenómenos tem mais probabilidade de estar correta do que as mais complicadas. Assim, talvez, segundo a Navalha de Occam, a solução mais simples (o que não significa

necessariamente fácil!) seja a mais correta: o retorno a formas de vida mais simples poderá ser a resposta para o futuro do equilíbrio entre o trabalho e o ócio.

Referências bibliográficas

- Aguiar, M. (1988). *Psicologia Aplicada à Administração: Uma Introdução à Psicologia Organizacional*. São Paulo: Edições Atlas.
- Alberto, M. (2004). Os sentidos da noção de empregabilidade nas políticas educacionais do ministério do trabalho e emprego. Recuperado de http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.5/GT5_9_2004.pdf
- Alves, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? [Versão eletrônica]. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 59-68. Recuperado de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0205.pdf>
- Aquino, C. (2007). Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, III(2), 479-500.
- Araújo, P. (2009a). “Karoshi” Matar-se a trabalhar [Versão eletrônica]. *Portal de Gestão: Artigos Online*. Consult. Junho de 2014. Recuperado de <http://www.portal-gestao.com/gestao/carreira/item/6007-karoshi-%C3%A9-poss%C3%ADvel-matar-se-a-trabalhar.html>.
- Araújo, P. (2009b). *Os Inempregáveis: Estudos de caso sobre os impactos psicossociais do não-emprego em licenciados portugueses. [Dissertação de Mestrado]*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Araújo, P., Castro, J., & Jordão, F. (2013). “Always a worker, never an employee”: The ‘anemployment’ as an emergent labor category. *Manuscrito submetido para publicação à revista “Revista Trabalho e Educação” (Brasil)*.
- Araújo, P., & Jordão, F. (2011). “The unemployable”: Case studies on the impact of psychosocial non-employment among graduates Portuguese. *Análise Psicológica*, 29(2), 289-314.

- Black, B. (1985). *The Abolition of Work*: Loompanics Unlimited.
- Brandão, A. (2002). Conceitos e Coisas: Robert Castel, A “Desfiliação” e a pobreza urbana no Brasil. [Versão eletrônica]. *Emancipação*, 2(1), 141-157. Consult. Agosto de 2013. Recuperado de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/34/31>.
- Cardoso, N. (2013). Portugal é recordista na subida do desemprego-sombra [Versão eletrônica]. *Dinheiro Vivo*(6 de Abril). Consult. Julho de 2013. Recuperado de <http://www.dinheirovivo.pt/Economia/Artigo/CIECO137411.html?page=0>.
- Castel, R. (1998). *Metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Castro, J., & Pego, A. (2000). A Carreira já não é o que era.... *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15-16, 13-20.
- Drucker, P. (1959). *Landmarks of tomorrow: A report on the new 'post-modern' world*. Nova Iorque: Harper Colophon Books.
- Eurofound. (2012). *NEETs: Young people not in employment, education or training*. Luxemburgo: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Publications Office of the European Union.
- Felipe, K. (2007). *As Mudanças No Mundo Do Trabalho e Suas Consequências Nos Processos De Relações Sociais*. Comunicação apresentada em III Jornadas Internacionais de Políticas Públicas: Questão social e desenvolvimento no século XXI. Universidade Federal do Maranhão. Brasil.
- Ferreira, A. (1994). *Dicionário de Latim-Português*. Porto: Porto Editora.
- Filho, R. (2004). Reflexões sobre o tempo livre, o lazer e o antilazer. Consultado em Junho de 2014. Recuperado de <http://www.partes.com.br/ed48/turismo2.asp>
- Fryer, D., & Payne, R. (1986). Being Unemployed: A Review of the Literature on the Psychological Experience of Unemployment. In C. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Londres: Wiley.
- Gazier, B. (1990). L'employabilité: brève radiographie d'un concept en mutation. *Sociologie du Travail*, 4(4), 575- 584.

- Glyptis, S. (1989). *Leisure and Unemployment*. Londres: Milton Keynes Open University Press.
- Gonçalves, C., & Coimbra, J. (2002). Significados construídos em torno da experiência Profissional/Trabalho [Versão eletrónica]. *Portal Psicologia.com.pt*. Recuperado de <http://www.psicologia.pt/artigos/imprimir.php?codigo=A0119>.
- Hammarstrom, A., & Janlert, U. (2002). Early Unemployment Can Contribute to Adult Health Problems: Results from a Longitudinal Study of School Leavers. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 56(8), 624-630.
- Honore, C. (2005). *In Praise of Slow: How a Worldwide Movement Is Challenging the Cult of Speed*: Orion.
- Illich, I. (1978). *The Right to Useful Unemployment*. Great Britain: Trowbridge & Escher.
- INE. (2013). Glossário Online do Instituto Nacional de Estatística. <http://metaweb.ine.pt/sim/conceitos/conceitos.aspx>
- Kovács, I. (2004). Emprego flexível em Portugal. *Sociologias*, nº 12, 32-67.
- Lafargue, P. (1883). *Le droit à la paresse*. Paris: Charles Kerr and Co.
- Marx, K. (1987). *O capital : crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural.
- Méda, D. (1999). *O Trabalho: Um Valor em Vias de Extinção*. Lisboa: Edições Fim de Século.
- Méda, D. (2007). Que sabemos sobre el trabajo. *Revista de Trabalho*, 4, 17-31.
- Oliveira, L., & Carvalho, H. (2008). A precarização do emprego na Europa. *Dados-Revista de Ciências Sociais [Online]*, 51(3), 541-567.
- Polivka, A., & Nardone, T. (1989). On the definition of "Contingent Work". *Monthly Labour Review*, 112(12), 9-15.
- Priberam. (2013). Dicionário da Língua Portuguesa Online. <http://www.priberam.pt/>

- Rhoden, I. (2009). O ócio como experiência subjetiva: contribuições da psicologia do ócio. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, IX(4), 1233-1250.
- Ribeiro, C., & Leda, D. (2004). O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*(n.º 2), 76-83.
- Russell, B. (1935). *In Praise of Idleness and Other Essays*. England: George Allen & Unwin.
- Schein, E. (1978). *Career Dynamics: Matching Individual And Organizational Needs*. Londres: Addison-Wesley.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Ströher, C. (2010). Entre o ócio e o neg(ócio): Lazer e Revolução Industrial. Consultado em Junho de 2014. Recuperado de <http://www.webarquivos.com/artigos/entre-o-ocio-e-o-neg-ocio-lazer-e-revolucao-industrial/32120/#ixzz35mPwv7cE>
- Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- United Nations. (1948). Universal Declaration of Human Rights. Recuperado de <http://www.un.org/en/documents/udhr/>
- Woleck, A. (2000). O Trabalho, a Ocupação e o Emprego: Uma Perspetiva Histórica. Base de dados de Portugal Contemporâneo. Recuperado de <http://www.iesc.ufrj.br/cursos/saudetrab/trabalho%20ocupa%E7%E3o.pdf>

O/A FORMADOR/A, UNHA OCUPACIÓN DE AXUDA, DETERMINANTE NA VULNERABILIDADE LABORAL

Margarita Valcarce Fernández

Universidade de Santiago de Compostela

As profesións en xeral, xorden para responder ás necesidades sociais. As profesións de axuda, parecen adquirir sentido, nomeamento, clasificación e conceptualización, na súa relación coa insatisfacción das necesidades das persoas e nas respostas especializadas que estas obteñen para lle dar cobertura, ao non ter sido satisfeitas no marco das axudas naturais prestadas entre os seres humanos de xeito instintivo, emocional e intuitivo. Enmárcanse nos dereitos básicos da poboación e podería dicirse que serven para satisfacer con certa precisión, carencias obxectivas e/ou subxectivas (necesidades sentidas) cuxa cobertura contribúe á supervivencia e á equidade.

Polas obvias limitacións deste texto non afondaremos nos diversos enfoques desenvolvidos en torno ao estudo das necesidades humanas e os conflitos derivados do recoñecemento e cobertura das mesmas para entender a “existencia” da *ocupación de formador/a*. Animamos a quen queira facelo, ler acerca das teorías de Maslow (1943 e 1954), Parsons (1951), Radcliffe Brown (1972), Sites (1973), Lacan (1975), Malinowski (1975), Avruch e Black (1987 e 1990), Guillwald, Galtung e Burton (1990), Doyal e Gough e Zamanillo (1991) nas que se pode afondar consultando o artigo de Kehl (1991-1992): “Necesidades humanas y conflictos sociales”.

Das contribucións anteriores, interpretamos que as profesións de axuda emerxen nas políticas sociais e desenvólvense en interacción co contexto económico, cultural e educativo circundante. Parafraseando a Kehl (1991-1992), podería considerarse que son as necesidades humanas —das que emerxen os problemas sociais— as que motivan a organización das actividades profesionais de axuda, para proporcionar solucións corporativas aos intereses e problemas sociais, na busca do equilibrio entre a sociedade civil e o estado.

Na actualidade, o Servizo Público de Emprego de España (SEPE) como organismo responsable das políticas de emprego e formativas, integra na familia profesional de Servizos Socioculturais e á Comunidade, a formación de referencia para a cualificación profesional que leva á obtención da certificación de profesionalidade de nivel 3: “Docencia da formación para o Emprego” (antes, formador/a ocupacional), dentro da área profesional de Formación e Educación.

Pretendemos poñer de relevo algúns argumentos polos que considerar as relacións entre o perfil profesional do/a *formador/a* (desde a diferenciación dos conceptos de profesión e ocupación), e a axuda como acción humanitaria na vulnerabilidade laboral. A intención derradeira é a de intentar contribuír con algunhas conclusións acerca de se a ocupación de *formador/a* é verdadeiramente de axuda, e pode enmarcarse no contexto dos servizos sociais.

A ocupación de formador/a

Existe certa confusión terminolóxica entre os conceptos de *formador/a* e *profesor/a*, polo uso indistinto de ambas denominacións para quen exerce actividades docentes. Pola nosa parte consideramos que existe diferenza e debería resolverse teoricamente (igualmente ao noso xuízo, na práctica está clara), pois entendemos que pode explicarse se analizamos en profundidade os sete elementos seguintes, sempre presentes no contexto profesional/laboral de cada un:

- (1) como se realiza a análise das necesidades formativas
- (2) como se organiza e planifica a formación
- (3) o contexto no cal se exerce a docencia (educación non formal)
- (4) o perfil dos colectivos cos cales se traballa
- (5) a metodoloxía didáctica empregada
- (6) os recursos utilizados
- (7) os procedementos de avaliación utilizados
- (8) os niveis de cualificación e certificacións proporcionadas.
- (9) a misión social e educativa a cumprir

Carlos Marcelo (1999, p. 12), define aos formadores/as como “aqueles profesionais que traballan para a formación daquelas persoas que deixaron atrás a etapa escolar e que se atopan desempregadas (Formación Ocupacional) ou están traballando (Formación Continua)”. Inclúe no mesmo perfil xeral a aqueles/as que traballan con persoas que teñen emprego. Nesta mesma liña poden atoparse investigacións e publicacións importantes feitas polo Grupo CIFO da Universidade Autónoma de Barcelona sobre esta ocupación, resultando de interese destacar as referencias de Ferrández, Tejada e Ruíz²⁶ (2000, 2001, 2002).

Sen embargo, ao noso xuízo, existen diferenzas significativas entre ambos formadores/as, no que respecta ao perfil profesional docente, se temos en conta os sete elementos diferenciais propostos anteriormente. No que concerne a «*formadores/as ocupacionais*» e «*formadores/as de formación continua*», no seu rol determinante fronte á vulnerabilidade do alumnado, certo é que as persoas traballadoras poderían precisar axuda nos seus procesos de mantemento do emprego cando este depende da formación, pero non entendemos que se atopen nunha situación idéntica de vulnerabilidade fronte ao emprego como aquelas que aínda non o teñen.

Ser formador/a ocupacional é unha profesión ou unha ocupación?. O termo *profesión* responde a un concepto dinámico e cambiante que ten mudado ao longo do tempo como consecuencia da historia e das transformacións relacionadas coa actividade humana produtiva e de prestación de servizos recoñecida pola sociedade, pois alude á actividade de cada quen exercida publicamente.

A profesión fai referencia a “expresión utilizada habitualmente para designar un tipo de traballo de certo «status» social, para cuxo exercicio son a miúdo necesarios estudos especializados ou universitarios” (INEM, 1988, p. 30). Polo que se desprende desta derradeira definición parece establecerse unha relación entre esta e unha formación de referencia asociada e controlada que require dunha capacitación sistemática e obrigatoria recoñecible e recoñecida por estamentos con competencias outorgadas formalmente para a certificación (administración educativa e/ou administración laboral).

²⁶ Ruíz Bueno, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa* (Tese doutoral). Barcelona: Universitat Autónoma.

O Dicionario da Real Academia Galega da Lingua atribúelle á profesión o significado de “traballo que unha persoa realiza normalmente, para o que está preparada e polo que recibe un soldo”. Fernández Pérez (2001) propón a seguinte definición para a mesma:

[...] actividade permanente que serve de medio de vida e que determina o ingreso a un grupo profesional determinado [...] unha ocupación que monopoliza unha serie de actividades privadas sobre a base dun gran acervo de coñecemento abstracto que permite a quen o desempeña unha considerable liberdade de acción e que ten importantes consecuencias sociais (p. 24)

Por outra parte o concepto de profesión está relacionado, coma mínimo, con outros tres: o *perfil profesional*, a *profesionalidade*, a *identidade profesional*.

O Dicionario de Emprego da UXT (2012), define o *perfil profesional* como o “Conxunto de competencias definidas (saberes, técnicas, aptitudes e actitudes) que presenta unha persoa en relación coa súa actividade profesional” (p. 53). E no *Glosario de Empleo y Relaciones Laborales* de Martín e García (1998), aparece o termo *profesionalidade*, como:

A suma total da cualificación e a experiencia profesional dun traballador; desempeño dun traballo ou profesión con solvencia e responsabilidade. A profesionalidade pode ser constatada de diversas formas [...] o testemuño ou certificación do empresario documentado no certificado de traballo; para evitar discriminacións certas leis prohibiron expresamente a inclusión de testemuños ou comentarios sobre a opinión política sindical do traballador ou sobre as súas actividades. Hoxe en día acredítase, normalmente, a través das recomendacións por escrito proporcionadas polos servizos de emprego ou as axencias especializadas na selección e valoración dos demandantes de emprego. A Lei básica de emprego autoriza ao INEM a dar certificados de profesionalidade, permite a actividade das empresas de selección de persoal e esixe ao empresario que lle entregue ao traballador un certificado de traballo á finalización dos contratos en prácticas e contratos de aprendizaxe (p. 199)

Ao referírmonos ao concepto de *profesión*, na actualidade, estamos facendo referencia a unha actividade social regulada e institucionalizada que proporciona unha serie de bens ou servizos necesarios para a sociedade que evolucionan e mudan constantemente. Requírese dunha formación especializada e recoñecida polo sistema socio-laboral para exercela, e o desempeño correspóndelle aos colectivos, que establecen normas aceptables para o seu exercicio a través de códigos deontolóxicos específicos que lle proporcionan identidade e sentido de pertenza (Hortal, 2002, citado por Vázquez e Escámez, 2010).

As profesións [...] son realidades dinámicas. Segundo as circunstancias, [...] modifican as súas metas, as formas de acceso a elas, as relacións entre os colegas do colectivo profesional e cos usuarios. O profesional é unha persoa que adquiriu determinadas competencias, recoñecidas socialmente para aportar un ben ou un servizo aos demais e á sociedade (Vázquez e Escamez, 2010, p. 2)

A docencia é unha actividade ocupacional que ten todas as características polas que se define unha profesión: a) presta un servizo específico á sociedade; b) é unha actividade social encomendada e levada a cabo por un conxunto de persoas que se dedican a ela de forma estable e obteñen dela o seu medio de vida;

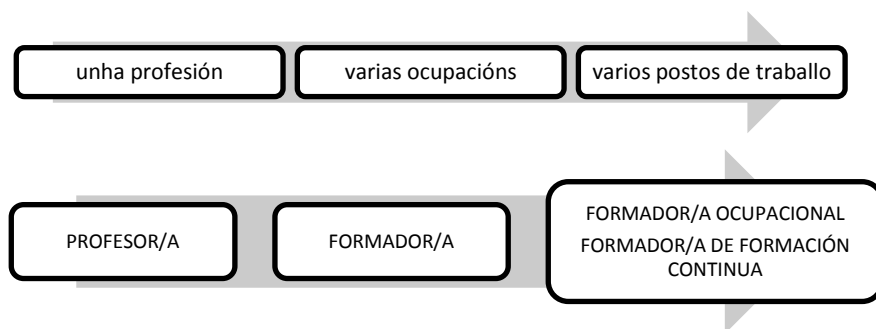
c) os docentes acceden á profesión tras un longo proceso de capacitación, requisito indispensable para estar acreditados e poder exercela; d) forman un colectivo organizado [...] (Vázquez e Escamez, 2010, p. 3).

Claves (1995) citado por Fernández (2001), sostén que “as profesións son ocupacións que requiren dun coñecemento especializado, unha capacitación educativa de alto nivel, control sobre o contido do traballo, organización propia, autorregulación, altruísmo, espírito de servizo á comunidade e elevadas normas éticas” (p. 27).

De acordo coas anteriores definicións de profesión e ocupación, non consideramos que ser *formador/a* sexa unha profesión, se recoñecemos neste concepto unha maior amplitude que no de ocupación, pois algunhas

definición da mesma establecen que engloba a un conxunto de ocupacións. Consideramos que existe unha relación “xerárquica” entre profesión, ocupación e posto de traballo que ao referírmonos a profesor/a trátase dunha profesión, mentres que cando aludimos a formador/a estamos entendendo esta como unha ocupación que se exerce en diferentes centros de traballo dando lugar a postos con denominacións propias segundo a tipoloxía, modalidade da formación ou programa formativo (figura 1).

Figura 1. Relacións xerárquicas entre profesión, ocupación e posto de traballo



Fonte: elaboración propia

Na Familia Profesional de Servizos Socioculturais e á Comunidade, no momento no que se regula o Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais (RD 1128/2003 de 5 de setembro), inclúese a primeira regulación formal da ocupación de *Formador/a*, baixo a denominación de *Formador/a Ocupacional*, coa seguinte competencia xeral:

[...] desenvolve de maneira sistemática e planifica accións de formación con vistas á adquisición de competencias profesionais dos destinatarios, no marco dunha política de formación. Programa a súa actuación de maneira flexible coordinándoa co resto de accións formativas e cos demais profesionais da formación. Implementa as accións formativas, acompaña e proporciona orientacións para a aprendizaxe e cualificación dos traballadores. Avalía os procesos e resultados da aprendizaxe para melloralos e verifica o logro dos obxectivos establecidos. Analiza o propio desempeño e os programas desenvolvidos. Incorporando os cambios nos procesos de formación

segundo as esixencias da contorna, contribuíndo á mellora da calidade da formación.

Jover (1990), Dupont e Reis (1991), Ferrández (1993), Del Pozo (1997), Tejada (1999), Jiménez (1996a, 1996b e 1998), Marcelo (1999), Ferrández (2000), Ferrandez, Tejada, Jurado, Navío e Ruíz (2000), Tejada e Pont (2001), Navío (2001), entre outros, escribiron acerca das competencias do *formador/a de formación ocupacional* e inspiran as nosas reflexións e discurso.

A ocupación, a partir da cualificación de referencia, ten evolucionado moi rapidamente como pode deducirse do recollido no cadro 1, no que respecta ao perfil de estudos que permiten o acceso aos postos de traballo relacionados coa mesma:

Cadro 1. Evolución/involución? do perfil do formador ocupacional segundo a normativa reguladora do Servizo Público de Emprego

	RD1697/2011, de 18 de novembro	625/2013 de 2 de agosto
Competencia xeral	Programar, impartir, titorizar e avaliar accións formativas do subsistema de formación profesional para o emprego, elaborando e utilizando materiais, medios e recursos didácticos, orientando sobre os itinerarios formativos e saídas profesionais que ofrece o mercado laboral na súa especialidade, promovendo de forma permanente a calidade da formación e a actualización didáctica	Programar, impartir, titorizar e avaliar accións formativas do subsistema de formación profesional para o emprego, elaborando e utilizando materiais, medios e recursos didácticos, orientando sobre os itinerarios formativos e saídas profesionais que ofrece o mercado laboral na súa especialidade, promovendo de forma permanente a calidade da formación e a actualización didáctica.
Ocupacións ou postos de traballo cos cales se relaciona	Formador de formación non regrada. Formador de formación ocupacional non regrada. Formador ocupacional. Formador para o emprego Formador de formadores	Formador de formación non regrada. Formador de formación ocupacional non regrada. Formador ocupacional. Formador para o emprego Formador de formadores
Titulación	Licenciado en Psicoloxía. Licenciado en Pedagogía. Licenciado en Psicopedagogía. Máster universitario de Formación de Formadores superiores a 600 horas de duración.	Licenciado, Enxeñeiro, Arquitecto ou o título de grao correspondente ou outros títulos equivalentes. Diplomado, Enxeñeiro técnico ou Arquitecto Técnico ou o título de grao correspondente ou outros títulos equivalentes.
Experiencia	2-3 anos	1 ano
Duración total do certificado de profesionalidade	380 horas	380 horas
Duración total dos módulos formativos	340 horas	340 horas
Nivel	3	3

Fonte: elaboración propia a partir do Certificado de Docencia da Formación Profesional para o Emprego.

O INEM (1988) define **Ocupación** como “conxunto de postos de traballo relacionados entre si, cuxas tarefas principais sexan análogas e esixan habilidades, aptitudes e coñecementos semellantes, con independencia da entidade concreta onde se realicen e que utilizan un conxunto de técnicas, normas e métodos específicos” (p. 29), mentres que entende a profesión como “expresión utilizada habitualmente para designar un tipo de traballo de certo «estatus» social, para cuxo exercicio son a miúdo necesarios estudos especializados ou universitarios”(p. 30), e di que un **Posto de traballo** é un “conxunto de tarefas, deberes e responsabilidades que no marco das condicións de traballo dunha entidade concreta, constitúe a actividade laboral regular dunha persoa” (p. 30).

O Glosario de Termos Laborais do Goberno Mexicano identifica como sinónimos Ocupación e Traballo, e proporciona a seguinte definición: “Realización dunha actividade económica, xa sexa de maneira independente ou subordinada”. Aínda que o termo ocupación pode ter outros significados fóra dos referidos ao seu uso no contexto laboral, o *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE) recolle a seguinte definición: “Traballo ou coidado que impide empregar o tempo noutra cousa”, “Traballo, emprego, oficio”, “Actividade, entretemento”.

Comparativamente a profesión de *profesor/a* e a ocupación de *formador/a* aluden á actividade docente, sendo necesario nos dous casos posuír unha formación universitaria para acceder ao exercicio, polo que ratificamos a nosa perspectiva de que a diferenciación reside sobre todo no contextual e obedece ao desencontro entre o laboral e o escolar, xerando unha xerarquía na que o escolar e o laboral non se perciben horizontalmente senón que o segundo se recoñece como subordinado do primeiro, con escasas relacións entre si.

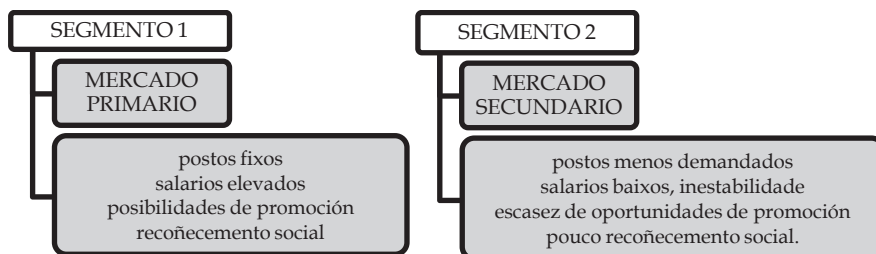
Por outra parte, no que respecta ao tema central deste capítulo, se tratamos de establecer vínculos entre ser *formador/a* e prestar axuda social; consultado o *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*, o verbo axudar fai referencia a “prestar cooperación”, “esforzarse en algo” e “auxiliar-socorrer”. O *diccionario de sinónimos en línea* do *Diario EL MUNDO* establece, na relación de sinónimos de axuda: “alianza”, “cooperación”, “colaboración”, “contribución”, “impulso”, “apoio”, “fomento”, “asistencia”, “reforzamento”, “mediación”, entre outros. Á súa vez, o *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo* da Universidade do País Vasco, relaciona a axuda coa acción humanitaria e incluso recoñece o uso indistinto de ámbalas dúas cando se trata de proporcionar servizos asistenciais ás persoas en situacións emerxentes de vulnerabilidade ante catástrofes, perda de dereitos, etc.

Debemos ter en conta que a formación, é unha parte importante das políticas estratéxicas que contribúen a inserción laboral das persoas, e por tanto convértese nun instrumento de axuda para as persoas máis desfavorecidas ameazadas polos efectos negativos do desemprego. O *formador/a*, pasa a formar parte da acción humanitaria fronte ao desenvolvemento persoal e social; convértese nun/unha traballador/a de axuda que debe saber como proporcionar apoio e aprendizaxe ao colectivo de persoas desempregadas que participan en accións formativas.

O contexto no que emerxe o/a formador/a

A vulnerabilidade laboral tivo un importante crecemento a finais dos anos sesenta. Daquela a observación dalgúns economistas acerca de resultados relativos á desigualdade nas ganancias, persistencia da pobreza, situacións de discriminación e fracaso de programas educativos e de formación que foran impulsados para evitar tales desequilibrios, deron lugar as teorías da dualidade e da segmentación de Doeringer e Piore (1971, 1975) sobre a concepción do mercado de traballo, elaborando e perfilando un discurso novidoso fundamentado en concibir o traballo nunha perspectiva dual, dividido en dous grandes segmentos: un *mercado primario* e *outro secundario* (Fig. 2).

Figura 2. Segmentos do mercado de traballo segundo Piore e Doreinger, 1971



Fonte: elaboración propia

Por outra parte, anos máis tarde, Castel fala do traballo como factor de integración na sociedade e propón catro zonas nas que distribuír as persoas (cadro 2), segundo sexa a súa situación con respecto do risco de exclusión social: (1) Zona de integración, seguridade ou estabilidade, (2) Zona de vulnerabilidade, precariedade ou inestabilidade, (3) Zona de asistencia ou marxinación e (4) zona de desafiliación ou exclusión. Entende estas zonas, mais aló de categorías de clasificación, como “procesos que determinan a mobilidade social”, entendendo que esta non é estable nen permanente e permite facer previsións acerca da perdurabilidade e orientación da mesma (Castel, 1990, citado por Alguacil e Alguacil, s.d. p. 159).

Cadro 2. Zonas de distribución das persoas, segundo Castel (1990)

Zona	Posición Social	Colectivo	Recursos
Integración	Seguridade Estabilidade	Persoas con emprego fixo	Ingresos regulares
Vulnerabilidade	Precariedade Inestabilidade	Persoas en subemprego ou con emprego precario	Ingresos irregulares
Asistencia	Marxinación Illamento	Persoas con pensións e axudas dependentes das políticas vixentes	Ingresos baixos
Desafiliación	Exclusión Invisibilidade	Persoas sen emprego	Sen ingresos

Fonte: elaboración propia a partir de Alguacil e Alguacil (s.d.)

Castel, segundo afirma Nelson (2008), considera que “estes espazos de vulnerabilidade atópanse ligados ao lugar ocupado por un individuo na división social do traballo, a súa participación nas redes de sociabilidade e nos sistemas de protección” (p. 163).

En certo modo podemos interpretar do anteriormente exposto que a vulnerabilidade require de medidas preventivas que impidan avanzar as zonas de asistencia e exclusión ou consolidar a permanencia no segmento 2, e nestas circunstancias nas que a desigualdade emerxe da división social do traballo a formación resulta determinante na vulnerabilidade laboral, entendida esta como aquela “fraxilidade” que experimentamos as persoas ao non atopar un emprego ou ao perdelo, xa que contribúe a reverter os efectos negativos desas desigualdades.

Por outra banda esta vulnerabilidade pode ser estrutural: estable, cando os riscos afectan a todos/as, individual e colectivamente, de xeito permanente; e coxuntural, cando a incerteza é froito de situacións e factores puntuais reversibles.

A formación é un dos tres factores directamente relacionados coa inclusión das persoas a través da inserción laboral ao situálas na “zona de integración”. Os outros dous son a Orientación e o Emprego. Contribúe ao desenvolvemento das capacidades e competencias persoais e profesionais que se precisan para acceder e manterse no mercado laboral. A carencia de formación e cualificación profesional adaptada ás demandas do mercado de traballo é un dos principais obstáculos persoais para acceder ao emprego por parte das persoas en situación de vulnerabilidade. É pois unha axuda para á inclusión social das persoas en risco de seren excluídas como consecuencia do desemprego.

Ruvalcaba-Coyaso e Llinares (2011, citando a Davies e Esseveld, 1982), conclúen que a perda do emprego impacta no “sentido do tempo, a desolación, unha diminución da autoestima e unha notable perda da identidade” (p. 96).

Aínda que non existe unha definición estable para o concepto de *vulnerabilidade*, procedente dos estudos sobre desastres naturais penetra nas ciencias sociais, en clara dependencia cos conflitos sociais e a efectividade das medidas adoptadas para resolvelos, respondendo a un proceso multidimensional. A súa presenza facilita a comprensión das realidades das que proceden os grupos de poboación máis desfavorecidos así como das causas máis profundas destas.

Segundo Bohle, Downinh e Watts (1994, p. 38) tres tipos de riscos son os que inciden na vulnerabilidade: “o risco de exposición ás crises ou convulsións; o risco dunha falta de capacidade para afrontalas; e o risco de sufrir consecuencias graves a causa delas, así como dunha recuperación lenta ou limitada”.

As persoas desempregadas, amósanse fráxiles e indefensas ante os cambios no contexto laboral, interiorizan a crenza de ser vítimas do desamparo institucional, experimentan debilidade interna para afrontar cambios ante oportunidades de emprego e séntense inseguras para xerar e aplicar estratexias que lles resulten efectivas.

O *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo* da Universidade do País Vasco, di:

A vulnerabilidade é unha dimensión relativa. É dicir, todas as persoas somos vulnerables pero cada unha, en función das súas circunstancias socioeconómicas e condicionantes persoais, ten o seu propio nivel de vulnerabilidade, así como tamén o seu propio tipo de vulnerabilidade. Isto significa que un pode ser moi vulnerable a un tipo de catástrofe potencial pero pouco a outra, xa que cada unha delas golpea de forma diferente e pon a proba aspectos diferentes.

O traballo supón un sinal de identidade como medio de participación activa na sociedade e na súa construción. Aínda que o desemprego non afecta por igual a todas as persoas pode ser un factor influínte na vulnerabilidade das persoas en idade de traballar, que se fai visible na expresión de sentimentos de vergoña, sensación de fracaso, sentimentos de culpa, etc. pola perda ou por non atopar traballo. Non só afecta aos ingresos senón tamén ás relacións familiares e sociais, influíndo na

estabilidade das primeiras e na redución das segundas e producindo efectos psicolóxicos negativos.

Debemos recordar que a realidade social europea na que emerxe esta ocupación corresponde a un contexto caracterizado polas desigualdades na organización dos sistemas educativos, na disposición de recursos e nos perfís académicos e profesionais da poboación activa, outorgándolle á ocupación de *formador/a ocupacional* un especial recoñecemento no ámbito laboral pola súa posición e función de axuda en torno a cualificación da poboación traballadora española, caracterizada, nos inicios do Instituto Nacional de Emprego (INEM), por cifras altas de *analfabetismo absoluto*²⁷ e *analfabetismo funcional*²⁸, fracaso escolar, falta de cualificación profesional e escasas relacións sociais²⁹ na poboación.

A actividade laboral do/a formador/a ocupacional en España emerxe das decisións adoptadas polo *Instituto Nacional de Empleo* (INEM), creado, polo RD-Lei 36/1978 de 16 de novembro, que terá a súa primeira regulación dous anos mais tarde, en 1980, coa *Ley 51/1980 Básica de Empleo*, de cuxo texto emanarán moitas das accións estratéxicas desenvolvidas en adiante para propiciar a mellora global es específica do tecido produtivo en España, loitando contra as exclusións e atendendo a unha poboación activa caracterizada pola carencia dunha formación básica suficiente e a falta de cualificación³⁰, na que as minorías sociais resultaban ser as máis desfavorecidas.

No ano 1978, o mesmo no que a Organización Mundial da Saúde (OMS) declara erradicada a varíola, Carmen Conde Abellán convértese na primeira muller española que formará parte da *Real Academia Española de la Lengua* e as Cortes Españolas aproban a Constitución ratificada en

²⁷ A pesar dos esforzos derivados da Lei de Educación do 1970, a plena escolarización non será un feito en España ata 1987, poñendo o teito nos 14 anos en vez dos 16 que figuraba na lei. Serán as persoas de máis idade, 60-65anos, as que sufran un *analfabetismo absoluto* (Velaz de Medrano, 2005).

²⁸ Aínda que difícil de medir, este concepto foi divulgado pola UNESCO (1978), o mesmo ano da creación do INEM.

²⁹ Afecta sobre todo aos colectivos máis vulnerables da sociedade.

³⁰ Capacidade para desempeñar as tarefas inherentes a un emprego determinado. Niso contan o nivel e a especialización..

referendo polo pobo español, naceu o Instituto Nacional de Emprego (INEM) como un organismo autónomo de carácter administrativo adscrito ao Ministerio de Traballo ³¹; integrado por Servizos Centrais, Servizos Territoriais, as Oficinas de Emprego e os Centros de Formación Ocupacional. As súas funcións eran: organizar os servizos de emprego; xestionar as prestacións por desemprego e tiña, polo que respecta aos traballadores e traballadoras, a misión de axudalos a atopar emprego, proporcionarlles formación a través de accións de actualización, perfeccionamento e reconversión profesional, así como prestar servizo ás empresas para cubrir as súas necesidades de persoal proporcionándolles persoas cualificadas.

Este organismo con vocación de intermediación entre as persoas e o traballo, dende a Subdirección Xeral de Formación Profesional e a través do Servizo de Formación Ocupacional, publica —na década dos oitenta— os primeiros documentos escritos de carácter técnico que servirán de guía e orientarán as actuais políticas de emprego e formación sen que isto supoña que esteamos a falar do primeiro antecedente na historia da formación para o emprego ³². Nesa mesma década, no ano 1984, o Negociado de Formación do Profesorado e Cooperación, producirá os primeiros materiais e contidos destinados a docentes de Formación Profesional en xeral e, en particular, a aqueles cuxas actividades teñan relación coa formación de formadores, co fin de crear unha rede no estado español, en coordinación coas Direccións Provinciais do INEM en cada comunidade autónoma, de cara a poder multiplicar a formación psicopedagóxica e didáctica dos/as docentes da formación ocupacional. Estabamos ante o recoñecemento

³¹

A súa estrutura e funcións foron determinadas no 1982 (RD 1314/1982 de 18 de xuño) e modificadas posteriormente no 1986 (RD 1458/1986 de 6 de xuño). Os órganos directivos a nivel central son: o Consello Xeral, a Comisión Executiva e a Dirección Xeral do Instituto; a nivel territorial son as Comisións Executivas Provinciais e as Direccións Provinciais. Ao fronte destas atópase o Director Provincial que, baixo a supervisión do Director Provincial de Traballo, representa ao organismo e vela polo cumprimento dos seus fins no ámbito da súa xurisdición e del dependen como órganos de xestión as oficinas de emprego, os centros de formación ocupacional e as distintas seccións e negociados da Dirección Provincial.

³² 1958: creación dos Centros de Formación Profesional acelerada. 1964: creación do Programa de Promoción Profesional Obreira (PPO).

público desta ocupación no escenario laboral da formación ocupacional que ía impulsarse ao amparo do Plan Nacional de Inserción Profesional (FIP), no que este perfil profesional resultou clave na súa implementación.

Paralelamente ás ensinanzas reguladas pola Lei Xeral de Educación de 1970 e regramentadas por diversos decretos, ordes ministeriais e resolucións (Sistema Educativo), coexiste outra problemática educativa no ámbito laboral, sometida a cambios constantes derivados das necesidades das empresas, da evolución tecnolóxica, dos cambios na concepción da organización do traballo, da realidade do desemprego e mesmo do *analfabetismo absoluto e funcional* daquela actualidade, máis desfavorecida con respecto doutros países da Unión Europea (UE).

A política rexional da Unión Europea (UE) comeza a transferir grandes cantidades para crear emprego e infraestruturas nas zonas máis desfavorecidas (o Parlamento Europeo en 1979 é elixido por vez primeira por sufraxio universal). Na década dos oitenta tamén, incorpóranse España e Portugal á UE, derrúbase o muro de Berlín, asínase a Acta Única Europea (1986) e impúlsanse as políticas que pretenden promover unha Europa sen fronteiras coa aspiración de facer un mercado laboral único no que os traballadores e as traballadoras dos países membros puideran circular libremente sen o estigma da concepción de emigrantes-subordinados.

É en todo este dinamismo político, social, cultural e educativo no que se van inspirar e afianzar algunhas das novas ocupacións derivadas das necesidades xurdidas deste novo contexto europeo, como a de *formador/a*, polo que reafirmamos que nace con vocación de axuda toda vez que o seu desempeño profesional vai discorrer en prol de proporcionar aos colectivos máis vulnerables as competencias que precisarán para incorporarse ao emprego.

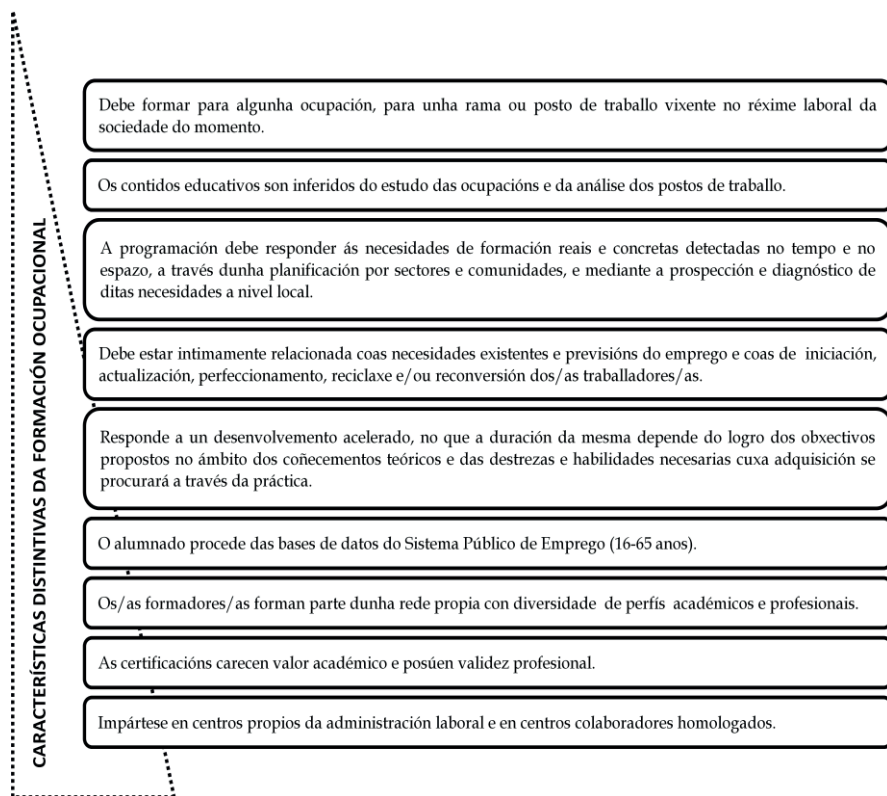
Canto maior é o nivel de formación maior é a empregabilidade. Así, nesta outra problemática educativa aludida en parágrafos anteriores (fóra do contexto escolar), que se viu atendida pola Formación Continua, Formación Permanente, Formación de Adultos e Formación Ocupacional, será o INEM quen se ocupe da Formación Profesional Ocupacional, pois por medio da Lei Básica de Emprego (1980), o estado confiaralle a este organismo a elaboración e desenvolvemento dun Programa Anual de Formación

Profesional Ocupacional, programa que pasou a impulsarse como Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (FIP) no ano 1993, despois da entrada de España na Unión Europea no ano 1986. Este programa vai ser o contexto laboral no que o formador/a prestará axuda aos demandantes de emprego desempregados/as, con máis dificultades para inserirse no mercado laboral.

A abundancia de recursos procedentes, en parte, do Fondo Social Europeo na década dos 80, xunto coa demanda de cualificación profesional básica dun amplo colectivo de adultos españois ou estranxeiros desempregados sen cualificación laboral básica, supuxo un incremento significativo da oferta de formación ocupacional, ata representar un 5% do gasto público total en educación en España (Velaz de Medrano, 2005).

A *Formación Ocupacional* terá características propias que a diferencian da Ensinanza Regrada en varios aspectos: na prospección e diagnóstico das necesidades de formación, na programación, na elaboración dos medios didácticos, na metodoloxía en xeral da formación, nas técnicas didácticas, no sistema de avaliación, na organización dos horarios, na selección do alumnado, na concepción dos espazos da formación e aprendizaxe, na proxección das prácticas e mesmo no outorgamento das certificacións. Na figura 3, resumimos ditas características.

Figura 3. Características distintivas da Formación Ocupacional



Fonte: elaboración propia

Tales particularidades propias da formación ocupacional requiren dun tipo de profesorado diferente, con competencias xerais e específicas para cumprir as funcións antes mencionadas que se concretan na planificación, impartición e avaliación da formación. Desta reflexión emana o espírito do que emerxe a profesión de *formador/a*³³ e a necesidade dos programas de formación de formadores a través dos que cualificar este perfil profesional proporcionándolle unha formación psicopedagóxica e didáctica adaptada á tipoloxía dos colectivos beneficiarios desta formación, caracterizados pola vulnerabilidade.

Na década dos 90, seguindo as directrices aprobadas polo Cumio de Luxemburgo (1997), o estado español, conxuntamente cos demais

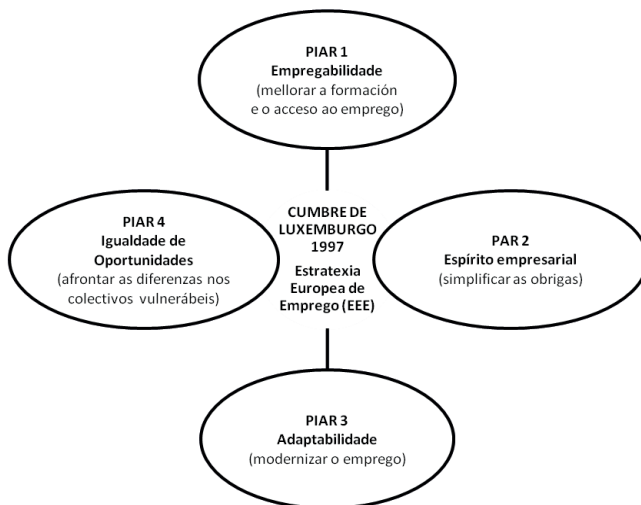
³³ Na actualidade docente de formación para o emprego.

estados membros da UE adquiriu o compromiso de atender de forma específica, nos seus sucesivos Plans Nacionais de Acción para o Emprego, aos seguintes colectivos en risco de seren excluídos, é dicir, aqueles tipificados como vulnerables preferentes na intervención desde a formación ocupacional:

- Mozos/as desempregados menores de 25 anos que levaran 6 meses desempregados.
- Desempregados adultos antes de que pasaran 12 meses desempregados.
- Desempregados de longa duración.
- Mulleres con especiais dificultades de acceso ao emprego.
- Inmigrantes para a súa integración no subsistema de Formación Profesional
- Desempregados necesitados de recualificación ou actualización profesional
- Persoas en situación de discapacidade
- Minorías étnicas

A propia Unión Europea focalizou sobre a urxencia de prestar atención aos colectivos anteriores fundamentando as bases da intervención para diminuír o desemprego nos estados membros en catro piares (Fig. 4), dos que o primeiro corresponde á empregabilidade, entendendo a formación como unha das estratexias máis efectivas para aumentala e combater o desemprego e os seus nocivos efectos na sociedade europea. A empregabilidade, a traballar desde a Orientación precisa da formación individual e colectiva. Dise dela que é “o conxunto de características persoais e profesionais que permiten a unha persoa satisfacer as demandas de ocupación do mercado de traballo” (Echenique, s.f., p. 15).

Figura 4. Piores nos que fundamentar a redución do desemprego



Fonte: elaboración propia a partir do acordado no Cumio de Luxemburgo, 1997

Un exemplo dalgunhas actuación neste sentido é o Plan de Emprego para colectivos vulnerables da Cruz Vermella (2000)³⁴, que afonda nas actuacións que pretenden conseguir o acceso e mantemento no emprego das persoas con máis dificultades. Este plan considera o emprego como un factor decisivo para a inclusión social da maioría das persoas xa que, “ademais de proporcionar ingresos e autonomía, ofrece unha rede de relacións e un papel social”(Echenique, s.f. p.5).

O traballo pode abordarse desde diferentes enfoques teóricos. En todos eles, de xeito implícito ou explícito, está presente a percepción que se ten da medida da actividade humana. Aínda que na realidade se utilizan indistintamente, para referirse a esta actividade das persoas, os conceptos de *traballo* e *emprego*, non serven para referirse a unha mesma realidade social pois mentres que o primeiro inclúe todas as actividades (tamén as agochadas realizadas polas persoas máis vulnerables da sociedade), o

³⁴ Ao amparo da IV Asemblea Xeral de 1999, no marco da súa estratexia pola inclusión social. Terá como obxectivo favorecer a integración sociolaboral de persoas en risco de exclusión, en coordinación co traballo realizado desde os programas de intervención social da organización. Este mesmo obxectivo foi ratificado na V (2003) e VI (2007) Asembleas.

segundo ten o seu sentido na actividade realizada por encargo, visible, recoñecida e regulada. Son un claro exemplo disto as diferenzas existentes entre o traballo produtivo e o reprodutivo e doméstico. O traballo actúa como mecanismo de inclusión ou exclusión posibilitando a participación activa na sociedade ao contribuír ao desenvolvemento da colectividade. Echenique (s.d) di ao respecto:

na medida na que unha persoa en situación de dificultade social logre acceder ao mercado de traballo, estarase favorecendo non só a universalidade deste dereito, senón a mellora da súa autonomía persoal, as súas condicións de vida e a súa integración social (p. 10).

Poden, os/as formadores/as ter unha identidade profesional propia?

Parafraseando a Ruvalcava-Coyaso e Llinares (2001), dicimos que o concepto de identidade, en sentido amplo, responde a múltiples dimensións nas que se teñen que considerar aspectos psicolóxicos, sociais, culturais e biolóxicos en permanente dinamismo e evolución. Estes mesmos autores, recollen no seu artigo “Identidad e identidad profesional: acercamiento conceptual e investigación contemporánea” as contribucións de diferentes autores/as acerca da definición do termo *identidade profesional*, das que recollemos no cadro 3 as máis significativas ao noso xuízo:

Cadro 3. Definicións de Identidade Profesional

Autor/a	Data	Definición
Zacarés e Llinares	2006	Significado persoal do traballo que se constrúe e internaliza no propio traballo.
Briggs	2007	Aquela baseada na percepción persoal de auto-imaxe e auto-eficacia en relación ao seu contexto de traballo.
Anderson-Nathe	2008	Definición da profesión polo propio suxeito en función do que coñece e da habilidade para responder.
Sweitzer	2008	A percepción do suxeito como un profesional e como un particular tipo de profesional.

Fonte: elaboración propia a partir de Ruvalcaba-Coyaso e Llinares, 2011

En todas elas parecen estar presentes: o significado persoal atribuído polo suxeito que exerce a aquilo que fai, a identificación deste cun referente idealizado e a internacionalización dunha imaxe propia no desempeño laboral.

Seguindo a Aguayo (2007)

[...] a acción humana refire a suxeitos individuais que constrúen significacións [...] As competencias e as súas relacións co mundo laboral refiren a individuos que herdán e recrean condicións históricas de organización profesional cara a formas de exercicio profesional. A partir de elas constrúense significacións laborais en relacións intersubxectivas, os espazos laborais corresponden a mundos da vida cotiá e adscribíense a mercados laborais xa recoñecidos e, con iso, a relacións de poder e a un *éthos* profesional (pp. 112-113).

Neste sentido os *formadores/as*, perciben a imaxe do seu rol nun contexto de axuda ás persoas en situación de vulnerabilidade (formadores/as de obradoiros de emprego, escolas obradoiro, cursos de formación ocupacional etc.), dentro dunha organización profesional recoñecida de forma expresa no propio contrato de traballo e no desempeño, mobilizando as competencias que lle son requiridas e que lle van proporcionar unha experiencia autorrecoñecida e recoñecible no respecto ás regras, normas e valores presentes na relación laboral establecida. A identidade coa ocupación e o resultado dunha sucesión de reflexións sobre a experiencia vivida materializada nunha acción concreta, neste caso de prestación de axuda, nunha realidade contextualizada na formación ocupacional (Siroca, 2012).

Conclusión

No tocante á súa identidade profesional apreciamos que a actividade docente na formación ocupacional e continua (os dous contextos máis relevantes no cales a exerce) corresponde a un referente laboral de incerteza, pouco estable e con escaso recoñecemento pola educación e a sociedade.

Comparte co profesor/a o requirimento de ter que posuír unha formación especializada e recoñecida polo sistema socio-laboral para

exercela; sen embargo —e en parte radica aquí a diferenza pola que non se trata dunha profesión na actualidade—, o desempeño non lle corresponde definilo como colectivo (ausencia de corporativismo e organización); a capacitación que se esixe é desigual e cambiante, carece dun código deontolóxico específico que lle proporcione sentido de pertenza e identidade profesional e social e aparece clasificado como ocupación nos instrumentos de rexistro e consulta do Servizo Público de Emprego.

Despois de ter concluído que a actividade docente no ámbito laboral é unha ocupación e non unha profesión, afirmamos que esta é de axuda polo rol, polos colectivos cos que traballa e polos contextos nos que desenvolve as actividades docentes, sobre todo en organizacións dedicadas a prestar servizos sociais que forman parte do tecido que presta apoio ás persoas máis desfavorecidas; tamén polas competencias que debe mobilizar en relación a unha realidade laboral cambiante caracterizada por políticas e medidas de atención á diversidade educativa, funcional e cultural, que constitúe a poboación activa. Non debemos esquecer, ademais, que o servizo público de emprego a clasifica dentro da familia profesional dos Servizos Socioculturais e á Comunidade.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. J. (2013) Trabajo social: concepto y metodología. Madrid: Paraninfo.
- Aguiar, C. (2007). Profesión y profesionalización: hacia una perspectiva ética de las competencias en trabajo social. *Revista Tendencia & Retos*, 12, 107-117. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/revistas/co/rev-co-tendencias-0012-07.pdf>
- Alguacil, A e Alguacil, J. (s.d.). Integración y exclusión van por zonas. Aplicación de la propuesta de Robert Castel a la ciudad de Madrid. *Madrileños*. 157-179. Recuperado de https://observatorioinclusion.files.wordpress.com/2012/11/integracionyexclusionvaporzonas_alguacil-y-alguacil.pdf
- Arteaga, N. (2008). Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel. *Revista Sociológica* 23(68), 151-175. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6806.pdf>

- Bohle, H., Downinh, T. e Watts, M. (1994): Climate change and social vulnerability: toward a sociology and geography of food insecurity. *Global Environmental Change*, 4, 37–48.
- Diario El Mundo (s.d.). Ayuda. En *Diccionario de sinónimos*. Recuperado de http://diccionarios.elmundo.es/diccionarios/cgi/diccionario/lee_diccionario.html?busca=ayuda&diccionario=2&submit=Buscar+
- Echenique, M. (s. f.). *Guía para la orientación laboral de colectivos vulnerables*. Madrid: Cruz Roja Española
- Fernández, E. (2012). *La teoría de la segmentación del mercado de trabajo. Una reconsideración del mercado de trabajo. Una reconsideración desde la perspectiva institucionalista y poskeynesiana*. (Tesis doctoral). Universidade de León: León. Recuperada de <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3179/2012FERN%C3%81NDEZ%20HUERGA,%20EDUARDO%20C..pdf?sequence=1>
- Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1). 23-39.
- Gobierno de Méjico (s.d.). Glosario de Términos Laborales. Recuperado de <http://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/Glosario/glosario.htm#o>
- INEM (1984). *Documento base para la estructuración de las familias profesionales*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- INEM (1988). *Terminología de Análisis Ocupacional*. Madrid: Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional.
- Kehl, S. (1991-1992). Necesidades humanas y conflictos sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 4-5, 201-226. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/CUTS9192110201A/8572>
- Marcelo, C. (1999) La Formación de los Formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. *XXI Revista de Educación*, 1, pp. 33-57. Recuperado de <http://www.redes->

cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/FORMACION/Formatadores.pdf

Real Academia Española. (2014). Profesión. En *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=UHx86MW>

Real Academia Española. (2014). Ocupación. En *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=Qu0oRKT>

Real Academia Galega. (2014). Profesión. En *Diccionario da Real Academia Galega*. Recuperado de <http://academia.gal/diccionario#searchNoun.do?nounTitle=profesion>

Real Decreto 1646/1997, polo que se establece o certificado de profesionalidade da ocupación de Formador Ocupacional. BOE núm. 273 de 14 de novembro de 1997.

Real Decreto 2240/1979 polo que se aproba a Clasificación Nacional de Ocupacións e se dispón a súa aplicación. BOE núm 232 de 27 de setembro de 1979.

Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe, I. e Gutiérrez, R. (2011). Identidad e identidad profesional: acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología*, 4(2). 83-102.

Sicora, A. (2012). Práctica reflexiva y profesiones de ayuda. *Cuadernos de trabajo social*, 19, 45-58. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/26719/1/Alternativas_19_03.pdf

Tejada, j. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar*, 30, 91-118.

Universidad del País Vasco (2005-2006). Acción humanitaria. En *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. Recuperado de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/1>

Universidad del País Vasco (2005-2006). Vulnerabilidad. En *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. Recuperado de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/228>

Vázquez, V. e Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, [Número

Especial]. 1-19. Recuperado de
<http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.html>

Zacarés, J. e Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de jóvenes. Lecciones aprendidas para futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 34, 123-147. Recuperado de
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341_06.pdf

ÍNDICE DE AUTORAS E AUTORES

Araújo Bento, Patrícia

Professora Externa Convidada na Católica Business school da Universidade Católica Portuguesa.

Barros Gonçalves, Maria Ortelinda

Professora Efetiva do Agrupamento de Escolas de Canelas da Gaia.

Casanova, Maria

Colaboradora no Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Castro, José Manuel

Técnico Superior Asesor do Instituto do Emprego e Formação Profissional. Professor Auxiliar convidado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Coelho, Judite

Técnica Superior do Ministério da Saúde do Porto.

Coimbra, Joaquim Luís

Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Diz López, María Julia

Profesora Interina do Departamento de Pedagogía e Didáctica da Faculdade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.

Fernandes, Rosina

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação e CI&DETS. Instituto Politécnico de Viseu.

Ferreira, Joaquim Armando

Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Gonçalves De Sousa Macedo, Filipe

Professor Convidado da área de Didática e Organização Escolar da Universidade Fernando Pessoa.

Gonçalves, Carlos

Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto .

González Fontao, Pilar

Profesora Titular do Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Faculdade de Ciencias da Educación da Universidade de Vigo.

Jato Seijas, Elisa

Profesora Titular do Departamento de Pedagogía e Didáctica da Faculdade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.

Mariño Fernández, Raquel

Profesora Interina do Departamento de Pedagogía e Didáctica da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.

Méndez Lois, María José

Profesora Contratada Doutora do Departamento de Pedagogía e Didáctica da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.

Pacheco, Lara

Colaboradora no Centro de Desenvolvemento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida da Facultade de Psicoloxía e de Ciencias da Educación da Universidade de Porto.

Rego Agraso, Laura

Profesora axudante doutora do Departamento de Pedagogía e Didáctica da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade da Coruña.

Rial Sánchez, Antonio Florencio

Profesor Titular do Departamento de Pedagogía e Didáctica da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.

Sousa Ribeiro, Marta

Colaboradora da Facultade de Psicoloxía e de Ciencias da Educación da Universidade do Porto. Conselheira de Orientación Profesional no Instituto do Emprego e Formación Profesional.

Valcarce Fernández, Margarita

Profesora Interina do Departamento de Pedagogía e Didáctica da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.

Vara Coomonte, Antonio

Profesor Titular do Departamento de Pedagogía e Didáctica da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.

