

# O Papel da Orientação Profissional na Promoção da “Aprendizagem ao Longo da Vida” junto dos Trabalhadores Seniores

Marta Sousa Ribeiro,<sup>\*</sup>  
Joaquim Luís Coimbra<sup>\*\*</sup>

---

As metas fixadas pela Iniciativa Novas Oportunidades revelam-se ambiciosas e o seu cumprimento depende de uma concertação de esforços das diversas instâncias, instituições e agentes dos domínios da educação, formação e emprego, e da sensibilização e motivação da população em geral para o investimento na Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). A presente comunicação pretende reflectir sobre os desafios colocados pela actual conjuntura aos profissionais de orientação vocacional e sobre qual o seu papel na promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida junto dos trabalhadores seniores, que apresentam especiais vulnerabilidades na relação com um mercado de emprego caracterizado por uma crescente instabilidade, incerteza e imprevisibilidade.

Palavras-chave: Aprendizagem ao Longo da Vida; Novas Oportunidades; Trabalhadores Seniores; Orientação Profissional

---

\* Conselheira de Orientação Profissional no Instituto do Emprego e Formação Profissional; Doutoranda na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; Investigadora no Centro de Orientação Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida. [marta\\_s\\_ribeiro@sapo.pt](mailto:marta_s_ribeiro@sapo.pt)

\*\* Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; Coordenador do Centro de Orientação Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida

## O MUNDO DO TRABALHO E A NATUREZA DAS CARREIRAS EM MUDANÇA

A ideia de que o mundo do trabalho está em profunda e permanente transformação é actualmente inquestionável, e tem vindo a ser repetidamente referida em inúmeros documentos de natureza política e académica, principalmente desde o início da década de 90.

A (re)evolução dos sistemas socio-económicos mundiais foi marcada por rápidas transformações tecnológicas que afectaram todas as formas como o trabalho estava estruturado e organizado (Arnold & Jackson, 1997; Centeno, 2000). As deslocações dos sectores primário e secundário da economia (onde a concentração de trabalhadores seniores era elevada) para os sectores terciário e quaternário (Jackson *et al.*, 1996), ou a rápida passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade de informação afectou a forma e conteúdo das actividades profissionais disponíveis e os conhecimentos e competências por elas requeridas (Schaie & Willis, 2002). Novos perfis profissionais emergiram, enquanto que outros se tornaram obsoletos, e o mundo do trabalho caracteriza-se, agora, por ser aberto, instável e imprevisível, ao contrário do ambiente estático e previsível do passado (Arnold, 1997). Ao indivíduo já não caberá a definição de um grande projecto de vida, mas sucessivas construções de pequenos projectos, que se reformulam conduzindo a outros (Coimbra, 1997/98), numa constante integração de experiências de aprendizagem, trabalho e formação. Neste sentido, refira-se que, há quase duas décadas, Handy (1989) introduziu o conceito de “carreiras portfólio”, que pressupõem o desenvolvimento contínuo de competências, conhecimentos e capacidades “transportáveis” para múltiplos contextos de trabalho. Arthur (1994) define *boundaryless career* (carreira sem fronteiras) como uma sequência de oportunidades de trabalho que vai para além dos limites de um único contexto profissional e Hall (1996, 2004) refere-se às novas carreiras como “carreiras *protean*” (numa referência ao deus grego Proteus, que conseguia mudar de forma sempre que o desejava), considerando que no contexto actual os indivíduos terão de assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento da própria carreira e de a “reinventar” sempre que os próprios ou o contexto onde estão integrados sofrerem transformações. Para este autor, a palavra-chave para descrever as novas competências de carreira é a “adaptabilidade”, *i.e.*, a capacidade para lidar com a mudança e tolerar as ambiguidades da incerteza.

## A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA (*LIFELONG LEARNING*), EM TODOS OS DOMÍNIOS DA VIDA (*LIFEWIDE LEARNING*) E COM A VIDA

No âmbito da Estratégia Europeia para o Emprego, a Comissão e os Estados-Membros definiram a “aprendizagem ao longo da vida” (*lifelong learning*) como toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego. Trata-se então de aprender durante uma vida, em qualquer fase da mesma, contínua ou periodicamente. Nesta definição, a aprendizagem não é associada exclusivamente à promoção da empregabilidade. Tal como é referido no “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida”, publicado em 2000: “(...) a empregabilidade é, sem dúvida, um resultado fundamental de uma aprendizagem bem sucedida, mas a inclusão social assenta em outros aspectos que não apenas a garantia de um trabalho remunerado. A aprendizagem abre as portas à construção de uma vida produtiva e satisfatória, muito para além das perspectivas e situação de emprego de um indivíduo.” (p. 10).

A expressão “aprendizagem em todos os domínios da vida” (*lifewide learning*) chama a atenção para a disseminação da aprendizagem, que pode decorrer em todas as dimensões da vida, lembrando que a aquisição de conhecimentos decorre em instituições de ensino e formação (aprendizagem formal), mas também, por exemplo, no local de trabalho e através de actividades de orga-

nizações ou grupos da sociedade civil (aprendizagem não-formal) e não menos importante, no seio da família e na vivência quotidiana (aprendizagem informal).

## A INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

No que diz respeito aos níveis de qualificação escolar e profissional, Portugal encontra-se numa situação extremamente débil em relação aos outros países da UE, com o nível médio de escolaridade mais baixo da população em idade activa (a par de Malta). Segundo dados do EUROSTAT relativos a 2005, apenas 27% da população activa tinha o nível de ensino secundário ou superior, muito longe da média europeia (dos 25) - 67%. O nº médio de anos de escolarização da população adulta em Portugal era de 8,2, enquanto a média dos países da OCDE se situava nos 12 anos (OCDE, *Education at a Glance*, 2005). A estes dados, acresce a reduzida taxa de participação da população adulta portuguesa em acções de educação/formação (em 2005 situava-se em 4,6%), contrastando com os 11% nos 25 países da União Europeia. Portugal está, assim, ainda distante do ideal da aprendizagem ao longo da vida para todos.

Tendo em consideração que “a qualificação é chave para mais crescimento económico, melhores salários, mais emprego, menos desemprego, mais cidadania e mais coesão social”, e sob o lema “Aprender Compensa”, a Iniciativa Novas Oportunidades<sup>1</sup> surgiu no final de 2005, integrada no âmbito do Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego (PNACE, 2005-2008), traduzido no Plano Nacional de Emprego (PNE, 2005-2008). Esta iniciativa pretende elevar a qualificação dos portugueses, sendo o objectivo orientador a escolarização geral da população ao nível do ensino secundário, proporcionando-se nesse sentido uma oportunidade nova para os jovens e uma nova oportunidade para os adultos.

No momento da sua apresentação pública fixaram-se para 2010, entre outras, as seguintes metas: aumentar a taxa de participação da população dos 25 aos 64 anos em acções de educação e formação de 4.8% em 2004, para 12.5% em 2010; e qualificar 1 milhão de activos até 2010, dos quais 435 mil até 2008, através de cursos de educação e formação de adultos de dupla certificação (escolar e profissional), ou de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

## OS TRABALHADORES SENIORES, O MERCADO DE EMPREGO E A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Como foi já referido, a população activa portuguesa apresenta graves défices nos níveis de qualificação escolar e profissional. A situação dos trabalhadores seniores é ainda mais frágil, pelo menos no que respeita às habilitações escolares reconhecidas e certificadas: segundo dados do EUROSTAT relativos a 2002, 85,4% dos portugueses entre os 45 e os 54 anos e 92% dos portugueses entre 55 e os 64 anos possuem habilitações iguais ou inferiores ao 9º ano de escolaridade, enquanto que no conjunto dos 25 países da União Europeia (U.E.) as percentagens eram de 39,1 e de 50,4 respectivamente. A par das menores habilitações escolares e qualificações profissionais que muitos apresentam, acrescenta-se a inadequação e obsolescência de competências, o desaparecimento de inúmeros perfis profissionais nos quais iniciaram e desenvolveram a sua actividade profissional (não raras vezes durante duas ou três décadas, com expectativas de nela continuarem até ao momento da reforma) e, não menos importante, o não reconhecimento e certificação de toda uma panóplia de saberes adquiridos pela via da experiência (profissional e de vida). Apesar disso, os trabalhadores mais velhos (em situação ou não de desemprego) estão sub-representados

---

<sup>1</sup> Para mais informações, consultar <http://www.novasoportunidades.gov.pt>

na população aprendente: segundo dados do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) relativos a 2006, apenas 14% do total de indivíduos integrados em acções de formação profissional promovidas por esse organismo tinham 45 ou mais anos, e de acordo com o Inquérito à Execução das Acções de Formação Profissional (DGEEP, 2003), os trabalhadores com idade igual ou superior a 55 anos representavam só 5% do total dos activos que frequentaram acções de formação profissional promovidas pelas empresas.

O grupo dos trabalhadores seniores deverá, assim, ser alvo de especial atenção, tanto mais que vêm sendo apontados como um grupo estratégico nos próximos anos, face ao rápido envelhecimento demográfico. No entanto, e apesar da crescente centralidade do tema “envelhecimento activo” na agenda política europeia, esta nem sempre se tem repercutido no desenvolvimento de intervenções efectivamente promotoras dessa mesma actividade. Na verdade, os trabalhadores seniores encontram-se numa situação de extrema vulnerabilidade no que respeita à sustentabilidade do emprego, que advém não só das baixas habilitações escolares e qualificações profissionais mas também da discriminação baseada na idade, que dificulta a manutenção e/ou o recesso ao emprego por parte desta população. A discriminação baseada na idade acontece principalmente no despedimento (através da prioridade dada à saída dos trabalhadores seniores aquando dos processos de reestruturação organizacional), no recrutamento e selecção (através da imposição de um limite de idade como condição restritiva do acesso a um emprego) e no acesso à formação, e prende-se em muitos casos com a existência de estereótipos negativos relativos ao desempenho profissional, capacidades de aprendizagem e motivação para a formação dos trabalhadores mais velhos. Esta forma de discriminação foi proibida na directiva sobre igualdade no emprego (2000/78/CE)<sup>2</sup> - transposta para a Legislação Portuguesa com a Lei do Código do Trabalho 99/2003 e a Lei 35/2004 regulamentando o Código do Trabalho. A promoção do envelhecimento activo não poderá fazer-se sem o reconhecimento e o combate efectivo a esta forma de discriminação, pois apesar da legislação existente, a discriminação baseada na idade continua a verificar-se e a constituir talvez a forma de discriminação mais aceite por todos (incluindo as próprias vítimas), vista como um “sinal dos tempos modernos” (palavras dos próprios), quase como que uma inevitabilidade contra a qual nada há a fazer. Acrescente-se que a legislação deveria ser divulgada junto dos trabalhadores seniores, potenciais vítimas desta discriminação e que revelam pouco conhecimento relativamente aos seus direitos nesta área.

Formar os trabalhadores seniores não deverá no entanto ser considerado um desperdício, quer sejam avaliadas a sua capacidade para aprender, quer os anos que poderão ainda permanecer na vida activa e utilizar as competências entretanto adquiridas ou desenvolvidas. A investigação sugere que são muito poucas, senão inexistentes, as diferenças no nível de aprendizagem de novas competências profissionais (Forte & Hansvick, 1999; *Age Concern England*, 2004) por parte dos trabalhadores mais velhos. Particularmente no que concerne a competências informáticas, a partir do momento em que são adquiridas, não se verificam diferenças no desempenho relativas à idade (Bee & Boyd, 2003). Por outro lado, dadas as rápidas transformações tecnológicas, a necessidade de (re)qualificação ou actualização de competências é frequente, e o retorno do investimento na formação para a empresa é quase imediato (*Age Concern England*, 2004).

---

<sup>2</sup> Para mais informações, consultar a campanha “*Pela diversidade. Contra a discriminação*”, uma iniciativa da União Europeia que está disponível no site <http://www.stop-discrimination.info>

## O PAPEL DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA PROMOÇÃO DE UMA CULTURA DE “APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA”

É actualmente de consenso geral que a economia, a sociedade e as pessoas têm a ganhar com o investimento de energia, tempo e dinheiro na aprendizagem ao longo da vida, hoje uma prioridade na agenda política nacional, e que implica a partilha de responsabilidades por parte de todos os actores sociais. Aumentar a representatividade dos trabalhadores seniores em acções de educação/formação deverá assim passar pela promoção, reforço e valorização de uma cultura de “Aprendizagem ao Longo da Vida” junto dos próprios indivíduos e dos intervenientes nos domínios do emprego, educação e formação (em particular empresas, entidades formadoras e formadores).

O desenvolvimento da carreira ocorre actualmente não em pontos de decisão isolados, mas em diversos momentos na vida dos indivíduos (Donohue & Patton, 1998) e, deste modo, a orientação vocacional deverá estar disponível ao indivíduo em todos esses pontos de decisão (Jackson *et al.*, 1996; Watts, 1997). Afirmar-se que a aprendizagem ocorre ao longo da vida, em todos os domínios da vida e com a vida pressupõe que a orientação também deva acontecer ao longo da vida (*lifelong guidance*), *i.e.*, pressupõe que o cidadão, não só quando está desempregado ou em crise, tenha a oportunidade de recorrer, ao longo da sua vida e sempre que sinta necessidade ou deseje construir novas alternativas escolares e profissionais, a apoio na procura e exploração sobre si próprio e o mundo do trabalho e da educação/formação, facilitando-se assim uma resignificação dos seus investimentos no trabalho e/ou reformulação do seu projecto.

Nesta intervenção, deverá ser menor a preocupação de fornecer respostas e de transmitir conteúdos “pré-fabricados” e maior a de proporcionar o questionamento, a construção de significados pessoais e a integração das experiências vividas com a antecipação de outras futuras, para desta forma, desejavelmente, se promover a (re)construção dos projectos de vida do indivíduo.

A relação estabelecida entre a pessoa e o profissional de Orientação deverá ser significativa e configurar-se como um contexto seguro para o indivíduo, e a intervenção com os trabalhadores seniores, independentemente do seu estatuto face ao emprego deverá ter em consideração que estes, na sua grande maioria formalmente pouco escolarizados, são aprendentes “não tradicionais”, que frequentemente não se revêem no estatuto formal de “alunos”, “aprendizes” ou “formandos”. A sua identidade como aprendentes pode ter sido fracturada por experiências escolares anteriores pouco gratificantes e por vezes, auto-penalizantes (Crossan *et al.*, 2003; Imaginário, 2004) que poderão ter conduzido ao desenvolvimento de uma atitude de hostilidade, desconfiança e até de defesa relativamente ao investimento pessoal em educação e formação (Crossan *et al.*, 2003). Estas questões precisam de ser consideradas quando se pretende promover a integração de trabalhadores seniores em acções de aprendizagem formal, na medida em que se deverá partir da valorização de toda uma experiência acumulada, de todo o capital que o indivíduo possui e que muitas vezes é desvalorizado pelo mercado e pelo próprio.

O desenvolvimento de uma cultura de “Aprendizagem ao Longo da Vida” junto dos potenciais aprendentes, e particularmente junto do grupo dos trabalhadores seniores, implica que se promova a sua motivação para a educação/formação, sendo para tal fundamental que se compreendam quais as variáveis predictoras dessa mesma motivação.

O estudo “A Vivência do Desemprego na Meia-idade e as suas Consequências Psicossociais” (ainda em curso), desenvolvido por Sousa Ribeiro e Coimbra (2006), junto de desempregados com idade igual ou superior a 40 anos, com habilitações iguais ou superiores ao 4º ano de escolaridade em cinco Centros de Emprego e dois Centros de Formação de Gestão Directa do IEFPT, entre outros, por objectivo estudar o investimento pessoal em actividades de confrontação com a situação de desemprego, uma das quais a intenção de vir a frequentar formação profissio-

nal a curto-prazo. De entre as variábeis estudadas están a *auto-eficácia para a aprendizagem* [definida por Lim & Chan (2003) como o grau em que o individuo está confiante de que será bem sucedido numa situação de aprendizagem], a *percepção da utilidade de frequência de formação profissional* (que se refere à percepção que os individuos têm de que a frequência de um curso de formação profissional terá benefícios futuros) e a *orientação para a aprendizagem ao longo da vida* (os individuos orientados para a aprendizagem desexan comprender os novos conceitos ou acontecimentos e integram voluntariamente os cursos de formação profissional com o objectivo de desenvolver ou aperfeiçoar os seus *skills* e conhecimentos (Maurer *et al.*, 2003) e aprender a ser competente em novas tarefas (Chillarege *et al.*, 2003)). Foram também consideradas neste estudo cinco variábeis socio-demográficas: género, idade, duração do desemprego, qualificação profissional (qualificado/não qualificado) e anos de escolaridade. Apesar do tamanho da amostra não ser muito grande (178 sujeitos), a análise preliminar dos resultados parece indicar algumas “pistas” interessantes sobre esta questão, consistentes com outras investigações realizadas nesta área.

De entre os motivos apresentados para a *não intenção de frequentar formação profissional a curto-prazo*, salientam-se os seguintes: “Não sente necessidade de frequentar nenhum curso”, afirmado por 25% dos participantes; “Quer frequentar mas ainda não se candidatou”, afirmado por 23%, e “Ainda está a pensar se quer ou não frequentar”, afirmado por 19% dos participantes.

Não se verificaram diferenças significativas quanto ao género dos participantes nas variábeis em estudo. Relativamente à idade, os participantes mais novos (entre os 40 e 50 anos) manifestaram maior *intenção de frequentar formação profissional a curto prazo*, maior *auto-eficácia para a aprendizagem*, maior *percepção da utilidade de frequência de formação profissional* e maior *orientação para a aprendizagem ao longo da vida*. Estes resultados indicam que a idade (mesmo quando falamos especificamente dos “trabalhadores seniores”) é uma variável a considerar na intervenção com esta população, sendo necessário dar especial atenção aos mais velhos “dentro dos mais velhos”. A variável duração do desemprego não teve efeitos significativos. Quanto à variável qualificação profissional, os participantes mais qualificados reportaram maior intensidade na *intenção de frequentar formação profissional a curto prazo*, maior *auto-eficácia para a aprendizagem* e maior *orientação para a aprendizagem ao longo da vida*. No que diz respeito aos anos de escolaridade, os individuos com o 4º ano de escolaridade (precisamente aqueles que mais precisariam de educação/formação) reportaram menor *auto-eficácia para a aprendizagem* e menor *orientação para a aprendizagem* do que quase todos os restantes grupos. Estes resultados são consistentes com diversos estudos sobre as atitudes e motivações de adultos desempregados formalmente pouco escolarizados, que têm demonstrado que estes são altamente ambivalentes no que respeita à aprendizagem estruturada, na qual muitos só investem, se não tiverem outra opção. A sua identidade foi desenvolvida no pressuposto de que nem tudo na vida é possível, mas que a estabilidade do emprego e tarefas desenvolvidas no contexto de trabalho podia ser esperada. Num contexto de drásticas mudanças no mercado de emprego e condições de trabalho (das quais muitos só se aperceberam no momento em que perderam o emprego), esta continuidade foi fracturada. Uma responsabilidade pessoal é agora exigida num futuro em que tudo é teoricamente possível, mas em que realisticamente muito não o é. Para estes individuos, a necessidade de aprender pode não ser óbvia, na medida em que a aprendizagem envolve desafios às suas identidades em circunstâncias psicologicamente vulneráveis (Illeris, s.d., *in* Cedefop, 2004a). Como refere Alberto Melo (2004, p.13), “(...) é um facto repetidamente comprovado que, perante uma determinada oferta de educação-formação, a procura é sempre mais forte por parte de quem já está mais qualificado e se encontra melhor integrado na sua sociedade. No que se refere a pessoas e grupos marginalizados, a oferta por si só não gera a procura”. Neste sentido, diversos autores (por exemplo, Rubenson, s.d., *in* Cedefop, Eurydice, 2001) alertam para a ênfase excessiva que o discurso em torno da *Aprendizagem ao Longo da Vida* coloca na ideia de que os individuos deverão assumir inteira responsabilidade e autonomia no que diz respeito ao seu futuro, sob o risco de, ao contrário do que se pretende, se aumentar ainda mais o *gap* entre os que

frequentam e os que não frequentam formação, promovendo-se uma “desigualdade ao longo da vida”.

As pessoas só planearão actividades coerentes de aprendizagem ao longo das suas vidas se *quiserem* aprender (Comissão Europeia, 2000), e os profissionais de orientação poderão desempenhar nesta questão um papel fundamental, pois a disponibilidade para aprender poderá ser “provocada”, induzida, ou estimulada (Imaginário, 2004). Noe (1986) sugere que características como a motivação e atitudes são factores individuais maleáveis que desempenham um papel central no sucesso da aprendizagem, e, no mesmo sentido, Colquitt *et al.* (2000) referem que os efeitos das variáveis motivacionais da aprendizagem são mais fortes do que os da capacidade cognitiva dos aprendentes no que respeita ao sucesso das suas aprendizagens.

No estudo realizado junto dos desempregados seniores portugueses já referido anteriormente, as variáveis preditoras da intenção de frequentar formação profissional foram, por ordem de importância: (1º) a percepção da utilidade de frequência de formação profissional e (2º) orientação para a aprendizagem ao longo da vida. Mais uma vez os resultados encontrados neste estudo vão no sentido do que é discutido pela literatura neste domínio. Por exemplo, Noe e Wilk (1993) mostram que quantos maiores os benefícios que os aprendentes encontram na participação em actividades de aprendizagem, maior a sua taxa de participação nessas actividades. No estudo “O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências ao Longo da Vida”, realizado pelo CIDEF para a Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV, 2004), entre os motivos que estiveram na origem da participação e na conclusão do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências encontra-se frequentemente o desejo de valorização / realização pessoal (20%). Cerca de 17% dos adultos certificados que participaram nesse estudo referiram a melhoria da empregabilidade e a progressão na carreira como factores de motivação para o investimento neste processo, e o prosseguimento de estudos é também apontado como motivo por cerca de 10% dos participantes. Os resultados do Eurobarómetro “*Lifelong learning: citizens' views*” (Cedefop, 2003) sobre as perspectivas dos cidadãos relativamente à Aprendizagem ao Longo da Vida mostram que a motivação para aprender parte do domínio pessoal e social, e só depois do domínio instrumental ou profissional. Segundo Imaginário (2004), a Andragogia pressupõe que a motivação para aprender, da parte dos aprendentes adultos, depende de factores externos (como a obtenção de um emprego ou a progressão salarial ou profissional) mas depende principalmente de factores internos (auto-estima, reconhecimento social, autoconfiança, qualidade de vida).

Tendo em consideração o papel que as variáveis *percepção de utilidade de frequência de formação profissional* e *orientação para a aprendizagem ao longo da vida* desempenham na motivação para a aprendizagem e os motivos que levam uma pessoa a aprender, a promoção de uma cultura de *Aprendizagem ao Longo da Vida* junto dos potenciais aprendentes deverá passar por perceber qual o significado que a aprendizagem tem para os indivíduos, e por tornar a aprendizagem aliciante, salientando-se as suas possíveis vantagens pessoais, sociais e económicas, *i.e.*, o seu papel na promoção da realização pessoal, do bem-estar, auto-estima, de uma cidadania mais activa, da motivação para continuar a aprender, e/ou empregabilidade, considerando-se todos estes possíveis atractivos em conjunto, e não apenas o da promoção do último. De facto, dada a conjuntura actual, não favorável aos trabalhadores seniores (por razões já amplamente discutidas ao longo deste texto), poderá não fazer sentido, para o indivíduo, investir na formação, se esta for exclusivamente ligada às questões da empregabilidade. Apesar de este ser um resultado esperado e importante que decorre da participação continuada em aprendizagem durante a vida activa, uma excessiva “colagem” da aprendizagem à empregabilidade poderá não ser a forma mais promissora de “vender” a aprendizagem ao longo da vida aos cidadãos, especialmente aos mais velhos e formalmente menos escolarizados.

Illeris (s.d., *in* Cedefop, 2004a) refere que uma aprendizagem bem sucedida só acontecerá se a pessoa quiser aprender, sendo para tal, principalmente no que respeita aos trabalhadores mais

velhos formalmente pouco escolarizados, fundamental que sejam ultrapassadas a ambivalência e a ansiedade face às situações de aprendizagem formal. De facto, a análise dos resultados do estudo realizado junto dos desempregados seniores mostrou a existência de um modelo de mediação, no qual a orientação para a aprendizagem desempenha um papel mediador na relação entre a auto-eficácia para a aprendizagem e a intenção de frequentar formação, *i.e.*, quanto maior a auto-eficácia para a aprendizagem, maior é a orientação para a aprendizagem, e como resultado, maior a intenção de frequentar formação. No caso dos trabalhadores seniores formalmente pouco escolarizados, que abandonaram precocemente o ensino formal obrigatório, acompanhados muitas vezes por um sentimento de fracasso pessoal, baixos níveis de auto-eficácia para a aprendizagem não podem ser ignorados, na medida em que podem bloquear o envolvimento dos indivíduos em projectos de aprendizagem, simplesmente pelo receio de não serem capazes de aprender ou de voltarem a fracassar. A variável “auto-eficácia para a aprendizagem” (passível de ser trabalhada) parece, pois, uma variável a ter em consideração na intervenção de orientação que vise a promoção da construção e investimento em projectos de vida que contemplem a valorização e a integração em oportunidades de aprendizagem formal.

A disponibilização de informação relevante e adequada sobre as oportunidades de aprendizagem existentes é fundamental, a as fontes de informação baseadas na Tecnologias de Informação e Comunicação/Internet abrem novos horizontes para melhorar a variedade e a qualidade dos serviços e da própria intervenção de orientação. No entanto, a superabundância de informação disponibilizada pelas bases de dados e pela Internet precisa de ser interpretada no contexto de cada indivíduo, e como tal os serviços de orientação devem ajudá-los a explorar, perceber, dar sentido e utilizar a informação e ser reconhecidos como uma *interface* essencial entre as necessidades individuais de aprendizagem e a informação relativa à oferta de aprendizagem. A função mediadora da intervenção de orientação constitui-se como um eixo central da construção das dinâmicas e dos percursos formativos dos adultos (Pires, 2007), sendo também cruciais para que os aprendentes se possam inserir em sistemas de aprendizagem cada vez mais numerosos, diversificados, atípicos e complexos. Esta não é uma função que possa ser desempenhada por qualquer aplicação informática, pelo que colocar a informação na Internet não significa que se possa dispensar o papel dos profissionais da orientação (Cedefop, Eurydice, 2001).

A promoção eficaz da percepção de utilidade do investimento em acções de educação/formação que integrem trabalhadores seniores passa obrigatoriamente pelo reconhecimento e combate à discriminação baseada na idade através da desconstrução de estereótipos relativos aos trabalhadores seniores e promoção das suas mais-valias junto das empresas e entidades formadoras.

Porque o grupo dos trabalhadores seniores apresenta vivências, características, necessidades, expectativas face à aprendizagem e formas de aprender que se distinguem de outros grupos, será mais adequado utilizar-se, com estes aprendentes, estratégias mais inclusivas, numa abordagem andragógica da aprendizagem. A andragogia, “arte e ciência de ajudar os adultos a aprender” (Imaginário, 2004, p. 3) pressupõe que a aprendizagem seja centrada no aprendente, reconheça e valorize a experiência de vida dos adultos, o saber acumulado ao longo da vida, adquirido pela diversidade de papéis e contextos da sua existência, partindo deste para a própria formação. Esta abordagem implica que todas as formas de aprendizagem sejam passíveis de identificação, avaliação, valorização e reconhecimento e, é claro, reforça a necessidade de planos de formação mais individualizados e flexíveis – os sistemas de educação e formação deveriam adaptar-se às necessidades e exigências daqueles que os utilizam enquanto aprendentes, e não o contrário (Comissão Europeia, 2000). Ao formador caberá a responsabilidade de, acima de tudo, ser um facilitador da aprendizagem, através da criação de um clima de formação que seja propiciador do investimento dos aprendentes nas aprendizagens, *i.e.*, saudável, de respeito mútuo, cooperação, confiança recíproca, de apoio e ajuda, envolvendo os aprendentes e apoiando-os ao longo de todo o processo



de aprendizagem - desde o planeamento da formação, até à concretização desses planos e a avaliação das aprendizagens (Imaginário, 2004). Formandos e aprendentes serão, desta forma, cooperantes de um projecto comum de acção-investigação-formação-acção (Melo, 2004). Para isso ser possível, é crucial que os formadores estejam preparados e tenham apetência para trabalhar com a população sénior, não se limitando a reproduzir o modelo escolar e as estratégias utilizadas com os aprendentes mais jovens. Uma forma de sensibilizar estes profissionais para as especificidades dos adultos mais velhos poderá ser a participação em cursos de aperfeiçoamento ou actualização pedagógica de formadores que foquem as especificidades deste público-alvo, à semelhança do que acontece com outros grupos.

No quadro de uma cultura de “Aprendizagem ao Longo da Vida”, as empresas deveriam ser encorajadas a tornar-se verdadeiras organizações qualificantes e aprendentes, desenvolvendo e/ou promovendo o acesso a oportunidades de aprendizagem por parte de todos os seus activos, contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. O acesso a orientação profissional por parte dos adultos empregados deve ser facilitado, numa perspectiva de orientação ao longo da vida.

Os activos menos qualificados (e a própria empresa) beneficiam do desenvolvimento e implementação de acções de formação no próprio contexto de trabalho: por um lado, são oferecidas oportunidades de aprendizagem aos trabalhadores num contexto familiar, proporcionando-lhes um maior sentimento de confiança e segurança. Por outro, do ponto de vista da empresa, uma aprendizagem *on site*, integrada nos seus processos produtivos e organizacionais, minimiza a perda de tempos de produção e permite que os tempos de aprendizagem se organizem de acordo com os horários de trabalho (Cedefop, 2004a). Integrar a aprendizagem e o trabalho também adiciona valor à aprendizagem baseada na experiência. Desta forma, a aprendizagem ao longo da vida não será considerada como uma “ameaça ao longo da vida” por pessoas com baixos níveis de educação formal ou por trabalhadores mais velhos (Cedefop, 2002).

## NOVAS OPORTUNIDADES = NOVOS DESAFIOS

O relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão Europeus sobre a implementação da Estratégia de Lisboa, *"Educação & Formação para 2010: a urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa"* (Comissão Europeia, 2003), identificou a orientação como uma das quatro acções-chave no sentido de criar ambientes de aprendizagem abertos, atraentes e acessíveis, a fim de "...apoiar a aprendizagem em todas as idades e numa variedade de estabelecimentos de ensino, bem como habilitar os cidadãos a gerirem a sua aprendizagem e o seu trabalho." O comunicado de Maastricht (Dezembro 2004) estabeleceu novas prioridades e estratégias no domínio da Educação e Formação Profissional. A orientação é uma das prioridades de nível nacional, sendo os Estados-Membros convidados a: “desenvolver instrumentos, referências e princípios comuns para apoiar (...) [a] orientação ao longo da vida”, que deverá passar por “uma maior sensibilização das partes interessadas a nível nacional, regional e local”. Diversos documentos publicados recentemente pela União Europeia têm salientado a importância da orientação ao longo da vida e o seu papel fundamental para a concretização de uma série de objectivos políticos comuns a todos os seus membros, essencial para se atingir o propósito do Conselho Europeu de Lisboa em tornar a União Europeia “a economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico sustentável com mais e melhor emprego e maior coesão social”. De entre esses objectivos, podemos salientar o investimento eficaz na educação e formação; a aprendizagem ao longo da vida; a eficácia no mercado de trabalho; equidade e inclusão social; e o desenvolvimento económico.

Tais responsabilidades políticas, sociais e económicas colocam aos serviços de orientação e aos seus profissionais novos desafios e tornam mais evidentes outros já existentes.

Apesar dos inúmeros aspectos positivos do investimento pessoal em aprendizagens ao longo da vida, já referidos por diversas vezes ao longo deste texto, a *Aprendizagem ao Longo da Vida* não deve ser vista como uma panaceia para todos os males sociais e económicos (Clayton, s.d.). Por outro lado, a primazia dos interesses do indivíduo é o princípio nuclear nos códigos de prática dos serviços de orientação, por razões práticas e éticas, na medida em que os profissionais de orientação só poderão servir o bem público se mantiverem a confiança e a fiabilidade por parte dos indivíduos seus clientes (Cedefop, 2004b). Parece ser, assim, claro que a razão de ser da Orientação não é a de conduzir/encaminhar os indivíduos na aprendizagem ao longo da vida mas antes dar-lhes as competências com as quais fazer escolhas – escolhas que podem, de facto, conduzir à decisão de não regressar à aprendizagem no sentido formal (Clayton, s.d.).

Os profissionais de orientação precisam, pois, de encontrar um equilíbrio entre o dar resposta a objectivos legítimos, centrados nos indivíduos (que implica a adopção de uma postura colaborativa, facilitadora da (re)construção de projectos de vida, que podem ou não passar pela aprendizagem formal, e não de especialista e de imposição) e dar resposta a objectivos políticos relevantes e também estes legítimos, como o contribuir para o cumprimento das metas definidas na Iniciativa Novas Oportunidades. Reconhecendo-se que estas metas são ambiciosas considerando o pouco tempo para as cumprir, a pressão para respostas num curto espaço de tempo não deve comprometer uma adequada e bem-sucedida promoção da motivação individual para a *Aprendizagem ao Longo da Vida* (para a qual é necessário tempo para trabalhar com a pessoa), sendo certo que apenas esta motivação conduzirá a que na maioria dos casos a concretização dos objectivos individuais e políticos caminhem no mesmo sentido, o do aumento da qualificação escolar e profissional. Haverá no entanto um número indeterminado de pessoas que não aderirão a este projecto nacional, e que deverão, em última instância, ter a liberdade para tomar essa decisão.

Por último, mas não menos importante, os profissionais de orientação enquanto agentes activos de um mundo em constante mudança têm a responsabilidade de reconhecerem a necessidade de investir na sua própria aprendizagem, de actualizarem os seus conhecimentos, de desenvolverem as suas competências e de reflectirem e questionarem as próprias práticas.

Numa sociedade globalizada, a utilização da Internet permite ou facilita a partilha de informação, experiências e pontos de vista com outros profissionais de todo o mundo. Assim, algumas bases de dados e plataformas de discussão que estão disponíveis a qualquer profissional desta área são, por exemplo: o sítio electrónico do Cedefop sobre orientação ([http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects\\_Networks/Guidance/](http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/Guidance/)); a comunidade virtual de orientação ao longo da vida do Cedefop ([http://communities.trainingvillage.gr/lifelong\\_guidance](http://communities.trainingvillage.gr/lifelong_guidance)); o sítio electrónico do fórum europeu de investigação sobre orientação (*European guidance research forum*: <http://www.guidance-europe.org>); o projecto Guidenet (<http://www.guidenet.org>) e o [portal sobre oportunidades de aprendizagem no espaço europeu](http://www.ploteus.org/ploteus/portal/home) (<http://www.ploteus.org/ploteus/portal/home>).

## CONCLUSÃO

Este texto pretendeu contribuir para a reflexão sobre o papel da Orientação Profissional na promoção de uma cultura de “Aprendizagem ao Longo a Vida” (ALV), e sobre os desafios que se colocam aos profissionais deste domínio, num momento em que a ALV é considerada central para a concretização de uma série de objectivos políticos a nível europeu, visando um crescimento económico sustentado, com maior coesão social. Constituindo um grupo estratégico nos pró-

ximos anos, face ao rápido envelhecimento demográfico, os trabalhadores seniores não devem ser ignorados na concretização dos objectivos da Iniciativa Novas Oportunidades, consubstanciados no lema “Qualificar Portugal”. Aumentar a participação dos seniores em acções de educação/formação passa por considerar que formar estes indivíduos não constitui um desperdício de recursos e pela promoção da sua motivação para a aprendizagem (associada mas não limitada à potencial promoção da empregabilidade), que constitui a condição-chave para que a aprendizagem possa ocorrer e contribuir, *de facto*, para a promoção do desenvolvimento pessoal dos aprendentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Age Concern England Policy Unit (2004). *The economy and older people*. London: Age Concern Reports ([www.ageconcern.org.uk](http://www.ageconcern.org.uk)).
- Arnold, J. (1997). Nineteen propositions concerning the nature of effective thinking for career management in a turbulent world. *British Journal of Guidance & Counselling*, 25, 4, 447-462.
- Arnold, J. & Jackson, C. (1997). The new career: Issues and challenges. *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 25, (4), 427-433.
- Arthur, M. (1994). The Boundaryless Career: A new perspective for organizational inquiry, *Journal of Organizational Behavior*, 15, 295-306.
- Bee, H. & Boyd, D. (2003). *Life span development*. 3<sup>rd</sup> Edition. Boston: Allyn and Bacon
- Cedefop (2002). *Innovations in lifelong learning: Capitalising on ADAPT*. Jos Janssens, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2003) *Lifelong learning: citizens' views*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2004a). *Getting to work on lifelong learning: Policy, practice and partnership. Summary conference report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2004b). *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe. A Cedefop synthesis report*, Ronald G. Sultana, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop, Eurydice (2001). *National actions to implement Lifelong Learning in Europe*. Survey; 3 Brussels: Eurydice.
- Centeno, L. (Coord.) (2000). *Os trabalhadores de meia-idade face às reestruturações e políticas de gestão de recursos humanos*. Observatório do Emprego e Formação Profissional, Coleção “Estudos e Análises”, No. 30.
- Chillarege, K., Nordstrom, C. & Williams, K. (2003). Learning from our mistakes: Error management training for mature learners *Journal of Business and Psychology*, Vol. 17, No. 3, 369-385.
- Clayton, P. (s.d.). Vocational guidance and inclusion in lifelong learning. [http://www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers/3937C33B-0000-6539-0000015700000157\\_PamClaytonPaper.doc](http://www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers/3937C33B-0000-6539-0000015700000157_PamClaytonPaper.doc).
- Coimbra, J.L. (1997/1998). O meu “grande” projecto de vida ou os meus “pequenos” projectos: Linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 21-28.
- Colquitt, J., De Pine, J. & Noe, R. (2000). Towards an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85, p. 678-701.
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* Documento de trabalho dos serviços da comissão. Bruxelas: SEC(2000) 1832.

- Comissão Europeia (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Comunicação da Comissão. Bruxelas: COM (2001) 678 final. Direcção-Geral da Educação e da Cultura; Direcção-Geral do Emprego e dos Assuntos Sociais.
- Comissão Europeia (2003). *Educação e Formação para 2010: a urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa*. Comunicação da Comissão. Bruxelas: COM (2003) 685 final.
- Crossan, B., Field, J., Gallacher, J. & Merrill, B. (2003). Understanding Participation in Learning for Non-Traditional Adult Learners: Learning Careers and the Construction of Learning Identities *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 24, No. 1, 55-67.
- Direcção Geral de Formação Vocacional – DGFV (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências ao Longo da Vida*. Ministério da Educação.
- Donohue, R. & Patton, W. (1998). The effectiveness of a career guidance program with long-term unemployed individuals. *Journal of Employment Counseling*, 35 (4), 179-194.
- Forte, C. & Hansvick, C. (1999). Applicant age as a subjective employability factor: A study of workers over and under age fifty. *Journal of Employment Counseling*, Vol. 36, No.1, 24-35.
- Hall, D. (1996). Protean Careers of the 21st Century *Academy of Management Executive*, Vol. 10, No. 4, 8-16.
- Hall, D. (2004). The protean career: A quarter-century journey *Journal of Vocational Behavior* 65, 1–13.
- Handy, C. (1989). *The age of unreason*. London: Hutchinson.
- Imagário, L. (2004). Andragogia *Revista Formar*, nº 46-50, p. 3-9.
- Jackson, C., Arnold, J., Nicholson, N. & Wats, A. (1996). *Managing Careers in 2000 and Beyond*. Brighton: Institute for Employment Studies.
- Jones, H. (2005). Lifelong learning in the European Union: whither the Lisbon Strategy? *European Journal of Education*, Vol. 40, No. 3, 247-260.
- Lim, G. & Chan, A. (2003). Individual and situational correlates of motivation for skills upgrading: an empirical study *Human Resource Development International* 6 (2), 219–242.
- Maurer, T., Wrenn, K., Pierce, H., Tross, S. & Collins, W. (2003). Beliefs about ‘improvability’ of career-relevant skills: relevance to job/task analysis, competency modelling, and learning orientation *Journal of Organizational Behavior*, 24, 107–131.
- Melo, A. (2004). O acesso dos públicos mais desfavorecidos à educação e formação *Revista Formar*, nº 46-50, p. 3-9.
- Noe, R. (1986). Trainees’ attributes, neglected influences on training effectiveness *Academy of Management Review*, Vol. 11, No. 4, p. 736-49.
- Noe, R. & Wilk, S. (1993). Investigation of the factors that influence employees’ participation in development activities *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78 No. 2, p. 291-302.
- Pires, A. (2007). Repensar a educação/formação de adultos: um novo paradigma educativo *Revista Formar*, nº 58, 20-24.
- Sargeant, M. (2001). Lifelong Learning and Age Discrimination in Employment *Education and the Law*, Vol. 13, No. 2, 141-153.
- Schaie, K. & Willis, S. (2002). *Adult Development and Aging*. 5<sup>th</sup> Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Sousa Ribeiro, M. & Coimbra, J.L. (2006) *Attending a Vocational Training Programme: Individual Predictors in a sample of Portuguese Older Unemployed Adults*. “AIOSP/IAEVG Conference 2006 - Cross over Guidance” <http://www.fue.dk/iaevg/galleri/forandring/Marta.htm>
- Watts, A. (1997). The changing concept of a career: Implications for career counselling. In Rich Feller & Garry D. Walz (Eds) *Career transitions in turbulent times: exploring work, learning and careers*. Greensboro: ERIC/CASS Publications.