

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

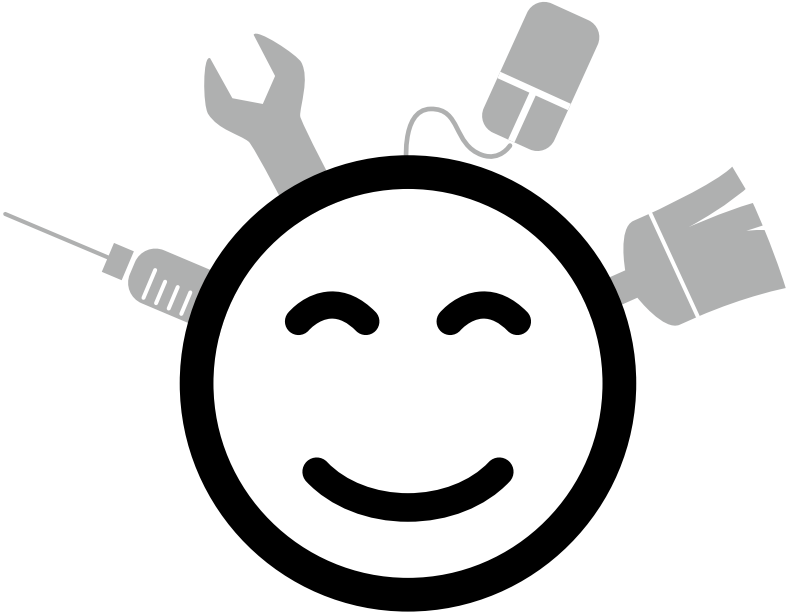
FUNDAÇÃO
FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS

ENSINO PROFISSIONAL



Christopher Winch
Paula Paixão

Prefácio de Carlos Fiolhais



Título: *Ensino Profissional*

Prefácio: Carlos Fiolhais

Autores: Michaela Brockmann, Linda Clarke, Christopher Winch e Paula Paixão

Tradução: Sara Nogueira

Revisão: Helder Guégués

Design e paginação: Guidesign

Colecção: Questões-chave da Educação

Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos

1.ª edição: Novembro de 2013

© Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013

Impressão: Guide Artes Gráficas, Lda.

ISBN: 978-989-8662-35-4

Depósito Legal n.º: 366 687/13

FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS

Largo Monterroio Mascarenhas, n.º 1

1099-081 Lisboa

Telf: 21 00 15 800

ffms@ffms.pt

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

ENSINO PROFISSIONAL

Michaela Brockmann

Linda Clarke

Christopher Winch

Paula Paixão

Prefácio de Carlos Fiolhais

- 7** **PREFÁCIO**
Carlos Fiolhais
- 11** **APTIDÕES E QUALIFICAÇÕES TRANSNACIONAIS:
UM ESTUDO DE QUATRO PROFISSÕES EM QUATRO
PAÍSES NO CONTEXTO DO QUADRO EUROPEU
DE QUALIFICAÇÕES (QEQ)**
Michaela Brockmann
Linda Clarke
Christopher Winch
- 107** **O PAPEL DA ORIENTAÇÃO NA APRENDIZAGEM
AO LONGO DA VIDA**
Paula Paixão

PREFÁCIO

Carlos Fiolhais

As «questões-chave» da Educação em Portugal e no mundo são também «questões-chave» da Fundação Francisco Manuel dos Santos. Desde o início da sua actividade que a Fundação tem vindo a organizar vários debates abertos ao público, em Lisboa e fora de Lisboa, precisamente com o título «Questões-Chave da Educação». Realizaram-se em 2010, 2011 e 2012 e voltam a realizar-se em 2013, sempre acompanhados por um pequeno caderno que contém textos associados às conferências. O tema do «Ensino Profissional» foi, juntamente com o tema da «Indisciplina», escolhido pelo Conselho de Educação da Fundação, um grupo de cerca de doze especialistas de educação que ajudam a definir e a concretizar um programa de Educação, para fechar o ciclo do ano de 2013.

À semelhança de anos anteriores, também neste ano são convidados especialistas estrangeiros e nacionais. No caso do Ensino Profissional, a escolha recaiu em Christopher Winch, professor de Filosofia e Política de Educação do King's College em Londres, e em Paula Paixão, professora de Psicologia da Universidade de Coimbra que se tem interessado pela orientação vocacional. Neste caderno, o Prof. Christopher Winch apresenta, em tradução portuguesa, um estudo que realizou

com dois colegas seus sobre a preparação e o acesso a algumas profissões de carácter técnico (designadamente enfermeiro, condutor de veículos pesados, pedreiro e engenheiro de *software*), no Reino Unido e em alguns países do continente europeu, com vista a apurar a possibilidade de uma unificação europeia de aptidões e qualificações profissionais. Por seu lado, a Prof.^a Paula Paixão discute o caso português da orientação vocacional e profissional, focando o papel da psicologia e dos psicólogos. Se o primeiro nos lembra o contexto europeu em que estamos inseridos, a segunda fala-nos do caminho que estamos a percorrer no sentido do melhor encaminhamento dos nossos jovens para a sua vida futura.

O tema do ensino profissional reveste-se neste momento de grande actualidade no nosso país. Parece ser consensual que ele deve ser discutido, a fim de encontrar e proporcionar de uma forma mais alargada percursos escolares aos alunos que não sejam exclusivamente académicos. Mas já não será tão consensual a via escolhida. Com a Revolução de 1974, terminou-se com o ensino nas escolas técnicas e comerciais, não se tendo ainda encontrado um modelo adequado de resposta às necessidades que aquelas escolas procuravam satisfazer. Algumas experiências têm sido realizadas entre nós de ensino profissional ao longo dos últimos anos, sendo agora a altura de efectuar a respectiva análise e avaliação, ao mesmo tempo que se olha com a necessária atenção para o que, nesse domínio, se passa em vários países europeus. A questão é de política educativa, existindo naturalmente opiniões diversas. A Fundação Francisco Manuel dos Santos procura contribuir para esse debate, oferecendo não só informação, mas também um ambiente propício à discussão livre.

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

**APTIDÕES
E QUALIFICAÇÕES
TRANSNACIONAIS:
UM ESTUDO DE
QUATRO PROFISSÕES
EM QUATRO PAÍSES
NO CONTEXTO
DO QUADRO
EUROPEU DE
QUALIFICAÇÕES
(QEQ)**

Michaela Brockmann

Linda Clarke

Christopher Winch

APTIDÕES E QUALIFICAÇÕES TRANSNACIONAIS: UM ESTUDO DE QUATRO PROFISSÕES EM QUATRO PAÍSES NO CONTEXTO DO QUADRO EUROPEU DE QUALIFICAÇÕES (QEQ)

Michaela Brockmann

Linda Clarke

Christopher Winch

1. Introdução

Este estudo é o culminar do Projecto Nuffield para uma Equivalência Transnacional de Aptidões e de Qualificações (Nuffield Crossnational Skills and Qualifications Project), tendo como um dos principais objectivos entender as qualificações no contexto profissional em quatro países europeus: Inglaterra, Holanda, França e Alemanha. O termo inglês *occupation* (que se traduzirá para português como «profissão») é sistematicamente ambíguo e, como tal, é importante clarificar o sentido em que é utilizado no âmbito deste projecto. As profissões

(*occupations*) podem ser entendidas do ponto de vista da organização do trabalho nas fábricas, nas empresas e – sobretudo – a nível sectorial; ou podem ser entendidas do ponto de vista do sistema de ensino e formação profissional (EFP)¹. Na Alemanha, há uma distinção entre o termo *Erwerbsberuf*, que está relacionado com o universo industrial e empresarial, e o termo *Ausbildungsberuf*, que é determinado pelo sistema de ensino e formação profissional (EFP). Neste projecto, abordamos as profissões (*occupations*) do ponto de vista do EFP e, como tal, deve encontrar-se um termo que seja equivalente a *Ausbildungsberuf* em cada país². Contudo, como sugerem os nossos dados, as profissões estão estruturadas de formas muito distintas em diferentes países de acordo com os sistemas de EFP em vigor e, não menos importante, de acordo com os pressupostos em que esses sistemas se fundamentam.

Foram seleccionadas quatro profissões para este estudo: Condução de Veículos Pesados, Alvenaria, Enfermagem e Engenharia de Software, cada uma delas com percursos de EFP reconhecidos nos quatro países. Embora existam diferenças e semelhanças entre os percursos de formação profissional, há profissões que são transversais a vários países, o que facilita a mobilidade de recursos humanos, independentemente de haver uma variação considerável entre elas (em termos de amplitude e de abrangência). Apesar das diferenças que se verificaram, existem algumas semelhanças significativas entre certas profissões em vários países.

Para organizar o material para este estudo, foram criadas sete categorias analíticas que surgiram com base num debate inicial entre

1 EFP (VET, sigla inglesa) refere-se ao ensino e formação profissional, embora alguns sistemas de EFP se baseiem fundamentalmente na formação e não no ensino.

2 Na tradução portuguesa, sempre que surgir o termo «profissão»/«profissões», deve entender-se: profissões qualificadas, i.e., cujo exercício requer algum tipo de formação profissional ou de certificação. (*N. da T.*)

os directores do projecto e seus parceiros na Alemanha, na França e na Holanda. As categorias são: Governação, Educação, Qualificações, Conhecimento, Competência, Organização do Trabalho e Valor do Trabalho. Este relatório é a síntese de uma série de documentos que foram criados no decurso desta investigação, onde se incluem:

- uma abrangente revisão da literatura desta área;
- documentos com uma breve panorâmica sobre os sistemas de EFP em cada um dos quatro países;
- um perfil profissional para cada uma das profissões, em cada um dos países (num total de dezasseis perfis);
- quatro perfis profissionais transnacionais comparativos, para cada uma das profissões seleccionadas;
- quatro relatórios nacionais (baseados nos documentos de resumo nacional dos sistemas de EFP) sobre cada um dos países seleccionados e respectivos perfis profissionais.

Os relatórios nacionais e os perfis profissionais transnacionais foram importantes fontes para esta síntese. A síntese começa por debater o contexto europeu (Secção 1) antes de se debruçar sobre os contextos nacionais ou de analisar as profissões seleccionadas em cada um dos países (Secção 2). A secção seguinte (Secção 3) compara sucessivamente cada profissão entre os quatro países, de acordo com as categorias analíticas acima mencionadas. A quarta secção aborda as convergências e as divergências entre os quatro países relativamente a cada uma das profissões e de acordo com as mesmas sete categorias.

1.1. O estudo

Os quatro países representados neste estudo – Inglaterra, França, Alemanha e Holanda – são países desenvolvidos do Norte da Europa, todos eles com um diferente historial de desenvolvimento económico, de relações industriais e de sistemas de EFP. Por outro lado, embora os quatro sectores profissionais e as profissões em análise tenham características, tradições e quadros reguladores distintos, têm também uma dimensão extranacional que lhes é transversal. Os sectores e as profissões seleccionados para este estudo são: a Construção (Alvenaria), a Logística (Condução de Veículos Pesados), as TIC (Engenharia de Software) e a Saúde (Enfermagem). Se considerarmos que o EFP está relacionado com o desenvolvimento social do trabalho, então é provável que a comparação destas profissões, dentro daquilo que se pode considerar uma região relativamente homogénea e que partilha uma longa história comum, revele diferenças e semelhanças. As diferenças relacionam-se com a história de cada país, com as suas estruturas institucionais e com a regulamentação do trabalho. As semelhanças, por sua vez, relacionam-se com os aspectos comuns das suas histórias, com a considerável mobilidade do trabalho por toda a Europa, com a semelhança dos processos laborais e, não menos importante, com as semelhanças que começam a surgir em consequência da entrada dos países na Comunidade Europeia (UE). Contudo, como temos a preocupação de estabelecer uma equivalência transnacional e de identificar as dificuldades da sua aplicação no Quadro Europeu das Qualificações (QEQ), tivemos de ir muito além de uma simples comparação das diferenças e das semelhanças. O perigo das comparações transnacionais reside não só no facto de geralmente acentuarem mais as diferenças entre os países, ignorando muitas das ligações e relações entre eles, mas também no facto de muitos dos

conceitos e de as categorias utilizadas poderem assumir significados muito diferentes (Hyman, 2008). Concluimos a síntese com uma tentativa de sugerir categorias transnacionais, aplicáveis nos vários países – e até além disso –, procurando superar os problemas observados quando da aplicação de um quadro que contém conceitos extremamente específicos (e culturalmente muito vinculados) como é o caso, por exemplo, do Quadro Europeu das Qualificações (QEQ).

Para os nossos estudos de caso, seleccionámos um conjunto de qualificações profissionais que considerámos serem as mais típicas ou as mais comuns para o exercício das profissões seleccionadas. Importa salientar que estas qualificações não são o único percurso de acesso a estas profissões nos países em questão, nem são necessariamente representativas dos sistemas de educação e formação profissional desses países. Também é importante fazer-se uma distinção entre qualificações e profissões. As qualificações são conferidas com base em conhecimentos específicos e com base na experiência, podendo ou não ser congruentes com as profissões que estão associadas a uma determinada divisão do trabalho num determinado sector de uma determinada sociedade. A esse respeito, as qualificações têm que ver com o sistema de EFP, enquanto as profissões têm que ver com o mercado de trabalho. O nosso estudo procura compreender a forma como são criadas, compreendidas e valorizadas essas qualificações e de que forma correspondem às diferentes divisões profissionais do trabalho, quando se pretende qualificar trabalhadores para exercer uma profissão específica, num determinado país. O estudo é um diálogo entre as profissões, no mercado de trabalho, e as qualificações que são adquiridas no EFP para o exercício dessas actividades.

As qualificações associadas a cada uma das profissões que seleccionámos estão representadas na seguinte tabela (Tabela 1):

Tabela 1 Profissões e qualificações que lhes estão associadas em cada um dos países

	Engenharia de Software	Enfermagem	Alvenaria	Condução de veículos pesados
Inglaterra	Regime de aprendizagem de nível superior, 1.º ciclo ES	Diploma, 1.º ciclo ES	Qualificações profissionais reconhecidas ao nível nacional ³ (NVQ) Nível 2	Qualificações profissionais reconhecidas ao nível nacional (NVQ) Nível 2
França	DUT (Diploma Universitário de Tecnologia)	Diploma ou 1.º ciclo ES	CAP	<i>Titre</i> ⁴
Holanda	Ensino profissional de nível equivalente ao do ensino secundário (<i>Secondary VET</i>)	Ensino profissional de nível equivalente ao do ensino secundário (<i>Secondary VET</i>)	Ensino profissional de nível equivalente ao do ensino secundário (<i>Secondary VET</i>)	Ensino profissional de nível equivalente ao do ensino secundário (<i>Secondary VET</i>)
Alemanha	Engenheiro de Software (FPC) ⁵	Escola profissional	Formação em alternância (Sistema Dual) ⁶	Formação em alternância (Sistema Dual)

3 Qualificações nacionais reconhecidas apenas em Inglaterra.

4 *Titre d'ingénieur diplômé* (Diploma de ensino superior em engenharia) é título atribuído pelas *Grandes Écoles*; uma associação francesa de estabelecimentos de ensino superior maioritariamente da área da engenharia. (*N. da T.*)

5 (CVET: Continuing Vocational and Educational Training) ou Formação Profissional Contínua (FPC). (*N. da T.*)

6 Processo de formação em que os alunos aprendem simultaneamente em contexto escolar e em contexto de trabalho. (*N. da T.*)

2. O Contexto Europeu

2.1. Políticas europeias

Embora reconhecendo as diferenças, muito reais, entre os vários sistemas nacionais de EFP, a política da UE (sobretudo a partir da conferência de Lisboa, em 2000) tem sido a de promover uma melhor coordenação entre as políticas económicas e as políticas para a formação profissional, com vista a criar «um verdadeiro mercado de trabalho aberto» que promova a mobilidade do trabalho. Existem vários instrumentos políticos que se destinam a alcançar este objectivo. Um deles é uma estratégia política, o Método Aberto de Coordenação (MAC), originalmente adoptado em 2001 pelo Conselho de Educação da UE e centrado na qualidade, acessibilidade e abertura aos objectivos comuns para o futuro. De seguida, em 2002, foi adoptada uma resolução de apoio ao desenvolvimento de abordagens de aprendizagem ao longo da vida e estratégias nacionais relacionadas. Foi também lançado o Processo de Copenhaga pelos ministros da UE responsáveis pelo EFP, em cooperação com parceiros sociais (associações de trabalhadores e sindicatos) com vista a melhorar a cooperação na área do EFP. Este processo deu origem a um segundo instrumento político, uma ferramenta de aplicação: o QEQ. Trata-se de um «mecanismo de tradução» que serve para comparar as qualificações profissionais em toda a UE e que se destina a facilitar a compreensão do valor relativo das qualificações com base em três critérios principais: *conhecimentos*, *aptidões* e *competência*.

Outro instrumento de aplicação de políticas é o Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional (ECVET), criado para facilitar a portabilidade da aprendizagem profissional e para que as qualificações se possam acumular através de formação certificada

e de aptidões adquiridas em qualquer país da UE. O ECVET envolve a transferência de créditos entre qualificações e pressupõe, de certa forma, o QEQ, uma vez que, se as qualificações não puderem ser formalmente comparadas entre os países, então nem sequer faz sentido acumulá-las em diferentes países para que tal comparação seja feita. Por outro lado, o Quadro Europeu das Qualificações (QEQ) pode operar de forma independente enquanto mecanismo de tradução das qualificações de cada país. No entanto, na eventualidade de este instrumento permitir, de facto, a acumulação de créditos e a transferência de qualificações na Europa, é provável que o seu impacto aumente.

Um quarto instrumento político é a atitude, originalmente adoptada pela Comunidade Europeia, de emitir directivas relacionadas com profissões específicas. O progresso neste campo é tão lento que em 1988 o Conselho adoptou uma directiva para a criação de um sistema geral de reconhecimento de qualificações em profissões regulamentadas, que implicava um ensino e formação profissionais com a duração de pelo menos três anos. Este relatório preocupa-se em explorar as diferenças de significação e de interpretação dos conceitos-chave do EFP em contextos nacionais divergentes, bem como as implicações que isso pode ter para a viabilidade de se estabelecer uma equivalência transnacional de qualificações e de aptidões, inclusive através do QEQ.

A questão-chave é tentar perceber se o QEQ é, ou não, um agente de mudança eficaz, principalmente pela controversa particularidade de se basear numa abordagem centrada nos «resultados de aprendizagem» e não nos componentes de aprendizagem. Os resultados de aprendizagem podem ser entendidos como o resultado de um processo de educação ou de aprendizagem. O QEQ segue as tentativas anteriores do CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, criado pelo Conselho de Ministros), entre 1985 e 1992, de instituir um

quadro de qualificações através da criação de objectivos comuns. Esses objectivos seriam posteriormente ligados aos componentes de aprendizagem depois de uma análise dos pontos convergentes nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos modelos de avaliação dos vários países. O objectivo da CEDEFOP era criar níveis referenciais para a certificação combinando as diferentes de cada certificado. No entanto, as dificuldades experimentadas, especialmente no que diz respeito às diferentes divisões de trabalho em cada país, levou à decisão de se mudar o foco para a classificação dos resultados (Bjornavold e Coles, 2006). Uma vez que voltar a focar os componentes de aprendizagem irá conduzir às mesmas dificuldades sentidas pelas tentativas anteriores do CEDEFOP, a abordagem centrada nos resultados de aprendizagem adoptada pelo QEQ acabou por se concentrar bastante nos resultados, o que significa que procura especificar resultados de aprendizagem independentemente dos processos que possam levar à obtenção desses resultados. Uma das intenções aqui é mencionar as implicações deste tipo de abordagem e os problemas que poderá enfrentar (Brockmann *et al.*, 2008a).

Uma segunda, e igualmente controversa, característica do QEQ é a adopção de uma abordagem centrada na competência. O QEQ está organizado numa estrutura de grelha (Ver Apêndice 1) que, na horizontal, indica os níveis de competência baseados em *conhecimentos, aptidões e competência* (Bjornavold e Coles, 2006). Assim, enquanto o QEQ é descrito, de forma geral, como um quadro de competência baseado nos descritores dos resultados da aprendizagem, também inclui a categoria da competência, o que constitui um problema, não só de falta de exactidão terminológica, mas também de potencial confusão conceptual. A categoria da competência, dentro deste quadro, refere-se ao grau de responsabilidade e de autonomia do titular das qualificações. Como quadro baseado nos descritores dos resultados da aprendizagem

– isto é, aquilo que uma pessoa realmente sabe, compreende e é capaz de fazer – surge outro problema que tem que ver com uma fusão, em vez de uma acoplagem, de duas lógicas diferentes. Os resultados referem-se, por um lado, ao potencial em termos de conhecimento e de aptidões e, por outro lado, ao desempenho em termos de competência em ação, que se refere à responsabilidade e à autonomia, estando portanto mais relacionada com capacidade profissional do que com a habilidade para se desempenharem tarefas ou funções. A transposição do QEQ depende maioritariamente da interpretação que for feita, por parte de cada país, daquilo que são os resultados de aprendizagem.

Uma terceira questão controversa do QEQ tem que ver com os níveis, uma vez que os resultados de aprendizagem são independentes dos currículos. O QEQ tem um conjunto de oito níveis que vão desde o nível de ensino básico/ou 1.º ciclo do ensino secundário (nível 1) até aos níveis de ensino mais avançados, como doutoramentos (nível 8), sendo que cada nível inclui uma descrição nas três categorias verticais de: conhecimentos, aptidões e competência. O Quadro Europeu de Qualificações não está associado a nenhum currículo nem a processos pedagógicos específicos, mas foi concebido para ser utilizado com qualificações adquiridas através da Acreditação da Aprendizagem Prévia e Prática (APEL, na sigla inglesa) tal como através de percursos mais convencionais. Mas o problema é que o QEQ tenta cumprir simultaneamente duas funções que são incompatíveis: *a*) estipular um progresso nocional em que a obtenção de qualquer nível superior ao nível 1 implica que o nível 1 tenha sido concluído (tal como todos os níveis abaixo daquele que estiver a ser avaliado; e *b*) encontrar uma forma de demonstrar que determinado indivíduo satisfaz os critérios de um determinado nível, independentemente de já ter alcançado qualquer outro nível. Assim, a obtenção prévia de um determinado nível está

implicitamente pressuposta, mas, ao mesmo tempo, a obtenção prévia de níveis abaixo daquele que está actualmente a ser avaliado é considerada irrelevante (Brockmann *et al.*, 2008a).

Outra dificuldade é posta pela tradução dos descritores do QEQ e do quadro conceptual envolvente para as várias línguas. A tradução tendencial ocorre quando se adopta uma determinada tradução de um termo cuja carga semântica na nova língua pode potencialmente distorcer o sentido que esse termo tinha no contexto da língua de partida. Um exemplo disso é a tradução do termo inglês *knowledge* (conhecimento) pelo termo alemão *Kenntnis*, que se refere a um tipo de conhecimento não sistemático relativo a um contexto específico, em vez de *Wissen*, ou conhecimento sistemático, que é um conceito que faz parte do enquadramento do sistema de EFP alemão (Hanf, 2007). Assim, a *Berufsbildungsgesetz* (a lei sobre o ensino e a formação profissional), que regulamenta a maior parte do sistema alemão, e os *Ausbildungsordnungen* (regulamentos educativos) que regulamentam as questões relacionadas com as empresas nos regimes de aprendizagem em alternância referem-se a *Fertigkeiten*, *Kenntnisse* e (desde 2005) a *Fähigkeiten*, ao passo que *Wissen* se aplica no âmbito curricular (*Rahmenlehrpläne*) em escolas profissionais. Outro desafio é a variação conceptual entre termos à primeira vista cognatos. *Competence*, *Compétence* e *Kompetenz* em inglês, francês e alemão respectivamente, têm, por exemplo, significados diferentes em cada um dos contextos nacionais. Portanto, existem diferenças assinaláveis nas concepções de termos-chave, que podem gerar alguma confusão quando se utiliza um mecanismo de tradução de qualificações que pretende ser transversal a toda a União Europeia.

2.2. Diferenças e semelhanças entre as qualificações profissionais

Existem diferenças e semelhanças no seio de cada sistema nacional e entre os sistemas de EFP dos quatro países – Inglaterra, França, Alemanha e Holanda – uma vez que estes se relacionam com os sectores e profissões seleccionados para este estudo. No entanto, podem observar-se semelhanças entre algumas profissões e considerá-las transnacionais. Mas, da mesma forma que dentro de um sistema nacional de EFP, em particular, se observam falsas semelhanças entre profissões, elas também diferem, na prática, entre os quatro países. Isto significa que, tal como um determinado sistema de EFP associado a uma determinada qualificação profissional não é necessariamente único e distinto, também não existe um único modelo de EFP em cada país. Por outras palavras, a homogeneidade institucional que geralmente se pressupõe existir nos sistemas nacionais quando se fazem estudos comparativos não se aplica; cada país tem uma grande variedade de instituições e cada profissão está associada a uma diferente constelação de instituições. Embora existam abordagens nacionais distintas ao EFP, que podem ser descritas de forma clara e sistémica através das suas diferentes histórias e políticas, tais descrições tendem a ser redutoras quando se analisa com mais pormenor certos sectores ou profissões. Ao nível sectorial e profissional, embora as especificidades nacionais sejam, por vezes, óbvias, as características que se aplicam aos quatro países também o são.

Esta síntese procura identificar diferenças e semelhanças entre os sistemas de ensino e formação profissional dentro de cada sector/profissão e país de acordo com as seguintes dimensões – governação, mercado de trabalho, conhecimento, competência e educação – e, ao fazê-lo, pretende também criar categorias transnacionais que descrevam

estas categorias. A dificuldade é que, quando o referencial de qualificações é quantitativamente diferente, não se podem aplicar essas categorias. Por exemplo, em Inglaterra o referencial-chave para os resultados de aprendizagem são os critérios para o desempenho, no local de trabalho, de tarefas ou funções específicas. Na Alemanha, por outro lado, o principal referencial não é o desempenho *per se*, mas o aperfeiçoamento profissional do indivíduo numa determinada *Beruf*, tal como definido pelos currículos. Por outras palavras, na Grã-Bretanha o resultado de aprendizagem tem que ver com o nível do desempenho profissional e na Alemanha tem que ver com o processo de formação (*Berufsbildung*), que implica a concretização de certos critérios a diferentes níveis. A questão é saber se o nível de desempenho no local de trabalho pode sequer ser associado a resultados de aprendizagem enquanto tal.

Com base nestes quatro sectores e profissões, não há dúvida de que os modelos nacionais de EFP são muito distintos, o que implica que o QEQ não pode ser funcional, uma vez que ignora toda esta diversidade. Com base nas diferenças e nas semelhanças nacionais que se observaram entre os sistemas de EFP, apenas o sistema de EFP inglês sobressai por ter diferentes referenciais nacionais de garantia de qualidade, o que resulta num maior afastamento dos outros três países do que aquele que eles têm entre si. Este afastamento é sobretudo quanto às profissões, que em Inglaterra eram originalmente consideradas profissões «manuais» ou «semiqualificadas» requerendo tipicamente uma qualificação de ensino e formação profissional inicial⁷ de nível 2 (do QCF⁸/QEQ) ou de nível equivalente. Uma das principais diferenças relaciona-se com essas qualificações profissionais que foram criadas

7 No sistema inglês (IVET: *Initial Vocational Education and Training*). (N. da T.)

8 No sistema inglês (QCF: *Qualifications and Credit Framework*) ou Quadro Qualificações e de Sistema de Créditos. (N. da T.)

fora do sistema de EFP. Estas qualificações são as NVQ (qualificações profissionais reconhecidas ao nível nacional⁹) e são um projecto inglês, embora os princípios fundamentais da sua concepção, especialmente o princípio dos resultados de aprendizagem pareça ter influenciado a concepção do Quadro Europeu das Qualificações.

Esta divisão entre os sistemas de EFP dos países da Europa continental e o sistema de EFP inglês prende-se fundamentalmente com o facto de o sistema em Inglaterra ser muito frágil e fragmentado. No entanto, no que diz respeito às qualificações profissionais para a área da Enfermagem ou das TIC, estas disparidades são bastante menos visíveis. Tudo isto implica que o sistema inglês enfrenta possíveis dificuldades de integração no QEQ através de um sistema de Zonas de Confiança Mútua (ZMT: *Zones of Mutual Trust*; Ver Coles e Oates, 2004, para uma explicação completa). Estas zonas são vistas como uma forma de pôr em prática o QEQ, cujo bom funcionamento depende do acordo relativamente a práticas, princípios e conceitos aplicados ao actual mercado de trabalho e ao intercâmbio da educação. Quando um sistema de EFP e de qualificações não pode ser comparado com os sistemas de outros países europeus, mesmo com a existência de categorias gerais transnacionais, torna-se difícil estabelecer relações de confiança mútua entre países cujos sistemas são apenas aparentemente idênticos.

As categorias que analisámos do sistema de EFP inglês e que o tornam distinto dos restantes sistemas são indicadores de uma fragilidade nacional, pelo menos em termos de oportunidades educativas, de envolvimento e participação dos trabalhadores e de coesão social. O baixo nível de cooperação social no sistema de Inglaterra torna-se bastante óbvio quando, por exemplo, comparado com os restantes

9 No sistema inglês (NVQ: *National Vocational Qualifications*). (N. da T.)

países que fazem parte deste estudo (tal como outros não incluídos no estudo, como a Irlanda – ver O'Connor 2007¹⁰). No entanto, pode igualmente considerar-se que estas características específicas são uma mais-valia para outros factores-chave da economia e objectivos sociais. Por exemplo, muitos consideram que o valor relativamente baixo das qualificações pode ser vantajoso para se poder progredir no mercado de trabalho sem ter necessariamente de se seguir um programa de formação profissional inicial ou de se ter qualificações formais.

Em seguida, irá fazer-se um resumo das características mais relevantes de cada sistema nacional de EFP, em primeiro lugar, e depois irão considerar-se os sistemas de qualificação e de EFP relativamente às quatro profissões, em cada um dos países, com base nos mesmos critérios. As profissões, neste caso, estarão identificadas de acordo com o Inquérito às Forças de Trabalho (LFS, na sigla inglesa), com uma classificação de 4 dígitos (p. ex., no Reino Unido o código para enfermeiros é o 3211, para engenheiros de *software* o 2132, para pedreiros o 5312 e para condutores de pesados o 8211)¹¹. E em seguida será feita uma avaliação de, por um lado, até que ponto e de que forma os sistemas de EFP em relação a cada uma das profissões são díspares ou semelhantes entre os países estudados, e, por outro lado, até que ponto existem categorias transnacionais que os descrevam. Por fim, considerar-se-ão as implicações deste estudo para a criação de Zonas de Confiança Mútua (ZMT) e para o sistema de EFP inglês.

10 Considerar que o sistema de EFP inglês é frágil ou não, quanto à eficiência económica, depende dos critérios com se encara o sistema, se é do ponto de vista da produtividade ou do ponto de vista de um mercado de trabalho mais flexível.

11 In http://www.statistics.gov.uk/methods_quality/soc/section3.asp. Consultado a 19.05.08.

3. Resumos Nacionais

Ao analisar os sistemas de ensino e formação profissional em cada um dos quatro países, encontraram-se diferenças que sugerem modelos transnacionais de EFP distintos para os diferentes ramos profissionais. As diferenças que parecem sobressair a nível nacional são muito mais subtis a nível sectorial e profissional. Pode dizer-se, no entanto, que há certos conceitos de organização que sobressaem em cada sistema nacional de EFP e que estão menos presentes nos sistemas vizinhos.

3.1. Alemanha

O sistema alemão de EFP tem uma série de percursos, sendo o principal o sistema de formação em alternância (sistema dual). O sistema de formação em alternância, que é o foco principal no estudo sobre a Alemanha, faz parte de uma estrutura entrelaçada maior, fortemente dependente de uma densa rede de instituições locais, regionais e nacionais da sociedade civil que negociam através de uma rede de cooperação social fortemente enraizada (Streeck, 1992; Culpepper, 1998). O quadro legislativo referente ao EFP reflecte amplamente o facto de as negociações serem feitas a nível nacional. Embora a Alemanha seja um país de fortes identidades regionais (*Länder*) e regimes políticos, os sistemas de ensino e formação profissional resultam da combinação de leis estatais e regionais (*Länder*). Uma organização nacional estatal, o Bundesinstitut für Berufsbildung¹² desempenha um papel fundamental na regulamentação para o sistema alemão, bem como na investigação e no desenvolvimento de políticas. O facto de existir uma instituição com este nível de prestígio reflecte o estatuto

12 Instituto Federal de Ensino e Formação Profissional (*N. da T.*).

relativamente elevado do EFP na Alemanha, e funciona, simultaneamente, como um reforço desse mesmo estatuto. Uma característica distintiva deste sistema é um forte envolvimento, a todos os níveis, por parte dos sindicatos e dos trabalhadores, na cooperação social. Este envolvimento dá-se a nível estatal: na co-criação de regulamentos para o ensino e formação; a nível regional (*Länder*): na planificação regional da ministração do ensino e formação; a nível local («por entidades competentes»): na supervisão do processo de formação e de avaliação e, por fim, também ao nível empresarial. Ao nível empresarial, o envolvimento na cooperação social é reforçado pela possibilidade de uma co-participação dos trabalhadores (*Mitbestimmung*) na gestão e na chefia de empresas com mais de 2000 trabalhadores, e através de um sistema de *Works Councils*¹³ (comités de empresa) que existem em todas as empresas, excepto nas mais pequenas. Ambas as instituições concedem um poder significativo aos sindicatos, quer dentro das empresas, quer na gestão e avaliação do EFP, e portanto sobre a qualidade da oferta (Culpepper, 1998).

Além disso, a identidade social na Alemanha é construída, em grande parte, pela identidade profissional, através do conceito estruturante de *Beruf*:

O conceito-base do sistema de EFP alemão é o conceito de *Beruf*. O significado de *Beruf* situa-se entre *profissão* e *emprego* e abrange um conjunto específico de actividades. Para seguir um *Beruf*, o indivíduo precisa, tipicamente, de reunir um conjunto formal de conhecimentos, aptidões e

13 Os comités de empresa são compostos por membros eleitos pelos trabalhadores, de 4 em 4 anos, e têm como principal função averiguar se as os acordos nacionais (sindicatos e associações de trabalhadores) estão a ser respeitados, bem como adaptar esses acordos às realidades regionais. (*N. da T.*).

experiência, mas, ao contrário de um emprego, estas aptidões são mais sistematizadas e a sua aplicação não está orientada para um único local de trabalho. Os *Berufe* estão fortemente ligados ao sistema de remuneração e à segurança social. Um *Berufe* é, portanto, como que uma moeda de troca, uma troca de trabalho por dinheiro (Hanf, 2007a).

O conceito de *Beruf* tem certas características, descritas na tabela abaixo (Tabela 2), que vale a pena referir:

Tabela 2 Aspectos-chave do *Berufskonzept* na Alemanha (Kloas, 1997 in Hanf, 2007a)

Trabalho Qualificado

Profissional, competências sociais e metodológicas para planeamento, execução e supervisão de encargos profissionais.

Bases Profissionais Abrangentes

Multifacetado, conjunto de competências com procura por parte do mercado e que não sejam apenas relevantes para a empresa que dá formação, com uma alargada base de conhecimentos e de aptidões especificamente relacionados com a profissão.

Competências Flexíveis

As competências atendem às necessidades de um contexto profissional em constante mudança e constituem uma base adequada para a formação contínua e para a aprendizagem ao longo da vida.

Mobilidade

Nacional, as profissões reconhecidas pelos Estados reduzem a dependência dos trabalhadores relativamente a um único empregador, havendo um aumento da mobilidade profissional

Transparência

As profissões reconhecidas e o seu valor no sistema educativo são aceites e bem conhecidas pelos empregadores e pelos empregados.

Segurança do ponto de vista Social

A qualificação numa profissão reconhecida garante um elevado grau de segurança a nível social e determina, em grande parte, o estatuto social

Se o termo *Beruf* é um conceito-chave para perceber o sistema de EFP alemão, deverá também ser entendido com base na concepção germânica de *Educação*¹⁴. O sistema dual (sistema de formação em alternância) é o percurso dominante do EFP na Alemanha – apesar de ter vindo a decrescer –, correspondendo actualmente a cerca de 52 por cento dos alunos que terminam uma formação, embora nem todos fiquem directamente colocados (Hanf, 2007a). O sistema de formação em alternância assenta na premissa de que nem a aprendizagem tradicional nem as instituições de ensino superior¹⁵ são, por si só, o veículo ideal para a formação profissional, e na verdade, que também não o são para a aprendizagem em geral. Segundo um dos criadores deste sistema, Georg Kerschensteiner, o perigo de uma aprendizagem meramente académica é que os jovens alunos ficam apenas com uma ideia superficial daquilo que é o *Beruf*, sem qualquer sensibilidade cultural, ética e socialmente abrangente daquilo que isso representa no mundo real. Por outro lado, as instituições de ensino superior (*college*) não podem proporcionar aos alunos o tipo de experiência profissional operacional que é necessária ao desenvolvimento técnico, cultural e ético de um trabalhador (Kerschensteiner, 1964). A solução que propôs, aplicada pela primeira vez no final do século XIX em Munique, aplicava-se ao mesmo tempo ao plano empresarial e ao plano das instituições de ensino superior (*college*), tendo sido um símbolo da ligação entre a formação profissional e a formação (ou *Bildung*) cívica. Este sistema manteve-se afastado do sistema de formação académica elitista,

14 Utilizamos o termo «germânico» uma vez que estes conceitos também se aplicam noutros países de língua alemã, como é o caso da Áustria ou da Suíça.

15 «Instituições de ensino superior» foi o termo adoptado para a tradução de «college» referindo-se às instituições que oferecem ensino pós-secundário no Reino Unido.

fundado de acordo com os princípios de Humboldt, procurando estabelecer uma ponte entre as abordagens utilitaristas e humanistas à educação. Embora com algumas alterações, sobretudo no programa do primeiro ano do actual sistema de aprendizagem em alternância, este projecto foi a fundação das actuais práticas alemãs.

Contudo, não se pode compreender o sistema de EFP da Alemanha na sua totalidade sem se compreender o conceito alemão de educação (*Bildung*) e de desenvolvimento pessoal. Não existe nenhuma palavra em português que traduza totalmente o sentido da palavra *Bildung*. A palavra significa, parcialmente, «formação». Por isso aquela preocupação de Kerschensteiner em cultivar e desenvolver as virtudes de educação cívica ou (*Bildung* cívica) – já para não falar da formação profissional – para o *Staatsbürger*¹⁶ obediente, podem encarar-se como pertencendo à tradição dos romances de aprendizagem (*Bildungsroman*) de Goethe e de outros escritores do romantismo alemão (ver Beiser em Rorty, 1998). *Bildung* engloba simultaneamente elementos de *Unterricht* (educação académica formal) e de *Erziehung* (educação/formação do carácter). Mas o termo *Bildung* também é uma metáfora para a representação do «eu» ou até uma forma de autodescoberta, ou o desenvolvimento da capacidade de se ser autónomo (Kerschensteiner, 1925, in 1968). O conceito de *Bildung* pode, desta forma, ser considerado importante para os objectivos subjacentes do EFP, e em particular, embora não exclusivamente, da formação profissional inicial (FPI). No entanto, o conceito de *Beruf* não abrange o conceito de *Bildung*. E perceber até que ponto a formação de um indivíduo, para exercer um *Beruf*, envolve necessariamente o *Bildung*, continua a ser assunto de debate na Alemanha (ver, por exemplo, Greinert, 2007). Kerschensteiner

16 *Staatsbürger* é o termo alemão para «cidadão». (N. da T.)

tentou conciliar os conceitos de *Bildung* e de *Beruf* dentro do sistema de EFP, mas se foi ou não bem-sucedido e se o conceito de *Bildung* ocupa actualmente um lugar de destaque no sistema de ensino e formação profissional alemão, é uma das questões desse debate.

Um conceito central no sistema de EFP alemão é *Handlungskompetenz*. Este conceito reflecte, de certa forma, o conceito francês de *compétence*, particularmente na sua acepção holística de aplicação do conhecimento declarativo sistemático à experiência prática de forma crítica e reflectida. Mas o conceito é, ainda assim, mais amplo. O resultado desejado do EFP é *berufliche Handlungsfähigkeit* (Hanf, 2007a), isto é, uma competência profissional mais abrangente. Uma *Fähigkeit* é uma capacidade integrada e abrangente, e não apenas um conjunto de aptidões ou de habilidades (*Fertigkeiten*)¹⁷, também implica a dimensão pessoal de se assumir responsabilidade e de se ser independente, bem como a dimensão social de se saber trabalhar em equipa compreendendo as implicações sociais mais alargadas daquilo que é o seu ramo de actividade. Desde os anos 70 que o EFP alemão tomou um rumo diferente, primeiro através de forças de emancipação e de participação, e depois, nos anos 80, com o conceito de *Handlungskompetenz* e as suas dimensões de *Fach-*, *Sozial-*, *Personal-*, e *Methoden-* e *Lernkompetenz* (Técnicas, sociais, pessoais, metodológicas e da capacidade de «aprender a aprender»). O EFP tem como principal objectivo formar e sustentar trabalhadores altamente qualificados, sobretudo nos níveis médios e nos níveis mais elevados (QEQ 4), como uma forma de manter a predominância económica nas zonas que tradicionalmente têm mais poder económico. Mas o desenvolvimento de uma identidade social, o desenvolvimento individual e a consciência cívica são também alguns dos seus principais objectivos.

17 A palavra «aptidão» corresponde mais a *Fertigkeit*, mas também pode ser traduzida (de forma errada) por *Fähigkeit*.

3.2. Holanda

Historicamente, o sistema educativo holandês teve um papel importante para o desenvolvimento de um sentido de identidade nacional e cívica. A formação profissional, enquanto desenvolvimento sistemático contínuo, integrou-se de forma significativa no sistema educativo nacional, que tem objectivos de educação cívica mais abrangentes (Westerhuis, 2007b). A ambição do sistema educativo nacional, financiado pelo erário público, é preparar da forma mais eficaz e mais eficiente a maior parte dos jovens para o mercado de trabalho. O sistema é selectivo, porque, logo no último ano do ensino básico (8.º ano na Holanda), os jovens são avaliados quanto às suas capacidades num teste nacional de avaliação de capacidades semiobrigatório e, consoante os seus resultados, são aconselhados a seguir um percurso de ensino geral que os prepara para o ensino superior ou a seguir um percurso de ensino geral/pré-profissional (ensino profissional¹⁸ de nível equivalente ao do ensino secundário) que os prepara para o EFP.

A detecção oportuna das suas aptidões deverá evitar que os jovens ingressem no ensino secundário num nível inferior ou superior ao das suas capacidades. Essa detecção oportuna depende fortemente do desempenho dos estudantes no *ensino profissional preparatório médio* (VMBO), onde os jovens irão adquirir a sua qualificação de EFP. Por direito próprio, o EFP é visto como um percurso (alternativo) ao ensino superior (não académico). Tal como outros países europeus, a Holanda tem tido a preocupação de aumentar o número de estudantes no ensino superior; para tal, foi criada a possibilidade de se passar do EFP para o ensino superior de forma rápida. Neste momento, esses percursos estão abertos apenas aos estudantes do EFP do nível 4 no sistema

18 Com base na expressão inglesa «secondary vocational education». (N. da T.)

holandês (está em discussão a abertura dessas mesmas possibilidades para estudantes do nível 3).

Com a lei sobre a educação e o ensino profissional (lei WEB de 1996), o EFP holandês tornou-se um sistema integral de quatro níveis, que oferece cursos em dois percursos equivalentes, herdados dos sistemas anteriores (dual e a tempo inteiro). Embora as raízes dos dois sistemas ainda sejam visíveis (os percursos duais ainda são populares em sectores económicos com uma longa tradição do regime de aprendizagem), a preferência por percursos a tempo inteiro está a aumentar em todos os sectores e em todos os níveis. Embora o número de estudantes no EFP ainda esteja a aumentar (de 430 mil em 2001 para 460 mil em 2005), o Ministério da Educação holandês espera um decréscimo nos percursos duais durante, pelo menos, mais dois anos, altura em que os números deverão estabilizar nos 132 mil. Tal facto poderá ser explicado pela diminuição gradual das diferenças entre os percursos. Em ambos os percursos, os estudantes fazem a sua aprendizagem num contexto industrial. Embora tivesse um estatuto dual de trabalhador e de estudante, os alunos dos percursos duais costumavam dedicar mais tempo ao exercício da profissão. No entanto, uma vez que uma das características da aprendizagem com base na competência é a flexibilidade de organização da aprendizagem entre a escola e o local de trabalho, e dado que muitos alunos preferem aprender no local de trabalho, esta diferença tem-se tornado cada vez menos aparente.

De acordo com lei sobre a educação e o ensino profissional (lei WEB de 1996), o objectivo do EFP é:

a preparação teórica e prática para o exercício de profissões, o que pressupõe um percurso com base no ensino para obter uma qualificação. Além de atribuir a qualificação para o exercício de uma profissão, o EFP

apoia o desenvolvimento geral e o crescimento pessoal dos seus alunos e prepara-os para funcionar numa sociedade cívica. O EFP está ligado ao ensino pré-profissional e ao ensino geral.

Esta citação de um documento legal realça o facto de que o EFP ambiciona ser uma infra-estrutura, com apoios públicos, para preparar os jovens para a prática profissional e para a vida, enquanto membros da sociedade, dando às escolas autonomia para organizar os cursos de maneira que alcancem estes objectivos, e de preferência de forma integrada. O conceito holandês de competência implica a integração de conhecimentos, de aptidões práticas e de características da atitude pessoal que são centrais para o exercício de uma profissão e também para a cidadania. Assim, as competências não profissionais também devem ser adquiridas no contexto laboral:

Não se aprende a ser bom cidadão num número limitado de aulas. O EFP deverá tratar cada aluno como uma pessoa completa, que necessita de aprender como se comportar em contextos profissionais, assim como em sociedade. De forma geral, ambos os contextos requerem o mesmo tipo de comportamento. Em ambos os contextos, deve aprender-se, por exemplo, como lidar com agressões e com conflitos (*Processmanagement Kwalificatiestructuur*, 3).

O conceito organizador do EFP holandês é o de *competência*. O sistema representa um tipo de modelo que está profundamente integrado com o sistema escolar e também com os objectivos educativos nacionais, que incluem elementos individuais e cívicos. As qualificações profissionais estão organizadas de acordo com um modelo comum que assegura uma partilha de conteúdos educativos comuns.

As características que distinguem o sistema holandês são um vasto e abrangente sistema de qualificação para todas as profissões, os elevados níveis de qualificação para os profissionais e uma regulamentação abrangente relativamente às licenças para o exercício de profissões qualificadas (Westerhuis, 2007a). Uma característica-chave do EFP holandês é a sua natureza utilitarista. Cabe ao EFP preparar todos os jovens que não ingressem no ensino superior para a vida profissional e para a cidadania. Os debates sobre políticas para o EFP debruçam-se sobre a questão de o sistema responder ou não aos objectivos dos seus participantes e de o fazer da forma mais eficaz e mais eficiente.

Logo, a Holanda, um país muito mais pequeno, comparando com a Alemanha, tem o sistema de EFP mais integrado e mais coerente, organizado da mesma forma seja qual for a qualificação profissional. No entanto, o papel dos parceiros sociais é igualmente importante. Os restantes países são mais heterogéneos. Contudo, o sistema holandês ainda apresenta traços daquilo que era, originalmente, o seu sistema educativo nacional, um sistema que sempre deu grande ênfase ao desenvolvimento de indivíduos e de cidadãos (Westerhuis, 2007).

3.3. França

O Estado francês tem um papel preponderante quer no sistema de EFP, quer no ensino não profissional. Tradicionalmente, o sistema de ensino em França valoriza a importância fundamental do conhecimento académico ou do *savoir* (Géhin, 2007). Embora as unidades curriculares tradicionais já não ocupem uma posição dominante no currículo do EFP, o conceito de *savoir*, enquanto conhecimento sistemático, ainda é um importante princípio organizador do EFP francês. Contudo, as parcerias sociais no sistema francês também estão bem

solidificadas, sendo que o Estado tem um papel preponderante e opera em conjunto com organizações empresariais e com sindicatos. O EFP em França, tal como acontece na Holanda, é visto como parte do sistema educativo e do conceito mais abrangente de educação, em que se considera ser necessário o desenvolvimento de três aspectos de uma pessoa: o desenvolvimento enquanto indivíduo, enquanto trabalhador e enquanto cidadão. Pode dizer-se que o EFP francês se concentra na pessoa enquanto trabalhador sem negligenciar os outros aspectos educativos, levando em conta a necessidade do desenvolvimento individual contínuo e da capacidade de agir com princípios de cidadania.

Após a Revolução Francesa, o regime de aprendizagem enquanto instituição generalizada entrou em acentuado declínio (Géhin, 2007), mas o Estado pós-revolucionário respondeu à necessidade de formar pessoal altamente qualificado através da criação de uma rede de instituições de ensino superior técnico e especializado. Durante o século xx, as escolas superiores técnicas e profissionais transformaram-se primeiro no ensino profissional não avançado e, finalmente, nas escolas do 2.º ciclo do ensino secundário, os *lycées professionnels*, com a missão de profissionalizar os alunos e com qualificações adequadas a essa missão. O sistema de EFP foi organizado, ao nível nacional, durante a década de 1950 e reforçado durante as décadas de 1970 e de 1980. Desde então, o sistema tripartido tem vindo a ser actualizado no sentido de redefinir os requisitos para as qualificações, que serão posteriormente postas em prática nos currículos por profissionais do ensino. (Méhaut, 2007b). Em França, o EFP é encarado como *formation*, um termo francês que comporta simultaneamente o conceito de educação e uma visão não estática da actividade profissional, aproximando-se mais do termo alemão *Ausbildung*, que significa «ensino profissional». Embora as qualificações não sejam entendidas como uma licença

directa para o exercício de uma profissão, excepto em algumas profissões ordenadas por níveis, têm bastante valor no mercado de trabalho e têm também um valor secundário no campo educativo, podendo ser utilizadas para obter outras qualificações. Além disso, são um referencial social, que atribui estatuto social, académico e económico a um indivíduo.

O conceito de *compétence*, adoptado pela indústria francesa e pelo EFP nos últimos vinte anos, está orientado predominantemente para o êxito no desempenho de uma profissão, muitas vezes altamente especializada. A crescente importância deste conceito pode assim ser vista como uma mudança parcial em direcção a um modelo baseado nos *resultados de aprendizagem*, tal como acontece no caso da Holanda. No entanto, uma característica essencial da *compétence* é que esta não se define pela vertente comportamental, mas antes pela vertente de integração, que tem que ver com o exercício de uma apreciação profissional que é feita através da aplicação prática dos conhecimentos, incluindo o conhecimento sistemático. Neste sentido, *compétence* tem uma forte afinidade – embora sem as conotações profissionais – com o conceito alemão de *berufliche Handlungsfähigkeit*, em que tanto o conhecimento sistemático como o conhecimento contingente são aplicados no contexto laboral.

Uma característica importante do EFP francês é o direito do trabalhador à formação profissional contínua, que existe em grande parte fora do enquadramento inicial do EFP, mas que tem vindo a ser alargada desde 2003 no seguimento de negociações com parceiros sociais (Méhaut, 2007a). Um dos factores promotores deste desenvolvimento é o reconhecimento do risco que as rápidas mudanças tecnológicas e económicas representam para a segurança do emprego e a necessidade

de gerir esse risco cria oportunidades para que os trabalhadores melhorem as suas competências.

Desta forma o sistema francês é caracterizado pelas parcerias sociais, por uma noção integrada de competência e por um sistema de EFP que faz parte do sistema educativo nacional mais abrangente. Embora o sistema francês não englobe o conceito de *Beruf* do sistema alemão, as qualificações assumem um papel semelhante e são idênticas às qualificações do sistema holandês e do sistema alemão.

3.4. Inglaterra

A Inglaterra tem um sistema de EFP heterogéneo, que inclui percursos de aprendizagem informal feita no local de trabalho, de regime de aprendizagem e de preparação com base em instituições de ensino superior (ou *colleges*) (Green *et al.*, 1999). No entanto, este sistema apresenta um número de características distintas relativamente aos restantes países. A primeira característica é uma distinção bem clara entre *educação*, que se preocupa essencialmente com o desenvolvimento pessoal, e *formação*, que se preocupa com o desenvolvimento de aptidões práticas relacionadas como desempenho de tarefas. A *aptidão* continua a ser um conceito organizador central no EFP inglês, abrangendo até algumas das profissões que requerem formação ao nível do ensino superior. O ensino profissional (por oposição à formação) faz parte de um universo conceptual mais restrito, ocupado principalmente por profissões ligadas ao direito e à medicina, nas quais a ideia da aplicação do conhecimento sistemático à prática está há muito aplicada (Eraut, 1994). Nesta perspectiva, o ensino profissional deverá também dar continuidade ao desenvolvimento pessoal dos formandos. Ao contrário do que acontece na Alemanha, em Inglaterra as profissões têm um

estatuto legal diferente, organizando-se em associações profissionais, que desempenham um papel fundamental no ensino profissional e que respondem perante o Privy Council (Conselho de Estado), em vez de responderem directamente perante o Governo. Assim, a governação para o ensino profissional distingue-se claramente da governação para a formação de trabalhadores não qualificados, que estão sob a alçada dos ministérios governamentais (Clarke e Herrmann, 2004). Estes trabalhos não qualificados incluem aqueles negócios que não possuem a maior parte dos atributos inerentes ao conceito alemão de *Berufe*. Existem, também, cada vez mais «ocupações» com certos atributos profissionais que lhes conferem um maior grau de reconhecimento e de estatuto profissional, o que se deve, em grande parte, ao facto de estarem associadas ao ensino superior. A enfermagem e o ensino são dois dos principais exemplos destas semiprofissões.

Exceptuando alguns casos isolados, o sistema inglês não tem uma rede de parcerias sociais associada à governação para o EFP. Apesar do papel regulador e reformador do Estado no EFP, este continua a ser um sistema dominado pelos empregadores e com pouco envolvimento dos sindicatos (Keep, 2007). A administração do sistema de EFP e as muitas reformas a que se encontra sujeito estão sempre dependentes de uma presumível procura de competências por parte dos empregadores. O recente estudo de Lord Sandy Leitch (Leitch Review, 2006) é apenas a última de uma série de iniciativas políticas concebidas para reforçar o papel dos empregadores na determinação do financiamento do EFP. Ao contrário das organizações patronais com base sectorial, são os grandes empregadores individuais quem tem uma representação mais acentuada nos organismos do EFP e no processo de elaboração de políticas. Este domínio das entidades empregadoras é complementado por uma relativa falta de regulamentação governamental e legislativa

para o EFP. O financiamento para a formação aplica-se apenas aos sectores da construção civil e da engenharia civil e as licenças para o exercício profissional são bastante limitadas fora do escopo destas profissões, especialmente para o sector das instalações eléctricas. O EFP é organizado pelos Conselhos Sectoriais para as Competências (SSC¹⁹), que são, por sua vez, dominados pelos empregadores.

A Inglaterra tem uma série de qualificações profissionais que vão do nível 1 ao nível 8, tanto no Quadro Nacional das Qualificações (NQF, em inglês) como no QEQ. Algumas destas qualificações incluem um elemento de conhecimento declarativo e algumas dependem da articulação desse conhecimento com a prática operacional, como é o caso das qualificações BTEC²⁰. No entanto, desde a década de 1980, há um tipo de qualificação, com base na poderosa noção dos resultados de aprendizagem, que tem ganho destaque: as qualificações profissionais reconhecidas ao nível nacional (NVQ), que vão dos níveis 1 a 5 do NQF/QEQ, embora a oferta mais comum seja entre os níveis 1 a 3. As NVQ fundamentam-se na premissa de que o mais importante para os empregadores é a capacidade do trabalhador de desempenhar tarefas específicas ou de exercer as suas aptidões. Como afirma um dos criadores das NVQ:

As aptidões apenas podem ser demonstradas através do desempenho de tarefas (fazendo qualquer coisa), enquanto o conhecimento pode ser demonstrado de formas mais abstractas, através da conversação, da colocação de questões ou do trabalho. (Jessup, 1991:121)

19 Em inglês (SSC: *Sector Skills Councils*). (N. da T.)

20 Conselho Educativo de Negócios e Tecnologia (*Business and Technology Education Council*). (N. da T.)

Desde o início da década de 1990 que existe um sistema de regime de aprendizagem patrocinado e financiado pelo Governo que oferece qualificações que vão dos níveis 2 ao 4 do NVQ e que são constituídas por três elementos: uma certificação de aptidão NVQ; um certificado técnico referente a conhecimentos de base; e um certificado de competências funcionais, que se refere a um nível básico de ensino geral. No entanto, estes elementos não se articulam entre si, podendo ser obtidos separadamente e por qualquer ordem para se obter uma qualificação do regime de aprendizagem. De modo geral, o estatuto das qualificações profissionais é limitado, tanto no mercado de trabalho como no campo educativo. As qualificações de nível 3 têm algum peso em certos sectores, como acontece na construção civil, mas as de nível 2 têm um valor neutro ou até mesmo negativo no mercado de trabalho. Na prática, a progressão do nível 2 para o nível 3 nas NVQ é difícil, em virtude dos elevados níveis de numeracia e de literacia que são exigidos no nível 3. As qualificações de nível 3 têm algum valor no que respeita à progressão para níveis mais avançados, mas o seu reconhecimento por parte de instituições de ensino superior tende a ser limitado.

A abordagem predominante no EFP inglês é a de *formação* para uma *aptidão* específica ou para um conjunto de aptidões. A aptidão é a capacidade – em primeiro lugar, manual e, em segundo lugar, social – para o desempenho de tarefas. As NVQ são feitas com base numa selecção de descritores profissionais, que são, no fundo, listas de tarefas associadas a certas profissões. Estas listas de tarefas são posteriormente traduzidas em competências cujas descrições constituem a base para a avaliação. As NVQ podem ser atribuídas com base na acreditação da aprendizagem prévia e prática (APEL, na sigla em inglês). O mercado de trabalho que predomina em Inglaterra ainda assenta, de forma significativa, numa avaliação *in situ* da capacidade para desempenhar

as tarefas exigidas por uma determinada profissão. Isto contrasta com o que se passa em França, na Alemanha e na Holanda, onde predominam os mercados de trabalho profissionais e onde se valoriza mais a capacidade profissional do que a capacidade de desempenho de tarefas específicas.

Numa perspectiva sistémica, uma reacção inicial seria distinguirem-se duas «famílias» de modelos de EFP, em que uma se baseia num modelo de educação e outra num modelo de aptidões. A França, a Alemanha e a Holanda incluem-se na primeira família, enquanto a Inglaterra se inclui na segunda. Na próxima secção, veremos se esta caracterização, em traços muito gerais, sobrevive a um escrutínio mais aprofundado pelas nossas categorias analíticas.

4. Convergência e divergência nacional entre profissões

Esta secção e a que se segue tratam da convergência e a divergência entre as profissões seleccionadas. Aqui, examinamos como se concretizam as nossas categorias analíticas dentro de cada uma das profissões, tal como aparecem nos seus sistemas EFP nacionais, e resumimos as semelhanças e as diferenças entre os países referidos. As categorias são: Governação, Mercado de Trabalho (organização e valor do trabalho), Ensino e Competência (que engloba conhecimentos e aptidões). Na secção seguinte, tratamos de forma sintética as diferenças e as semelhanças ao nível profissional, em vez de o fazermos na perspectiva dos sistemas de EFP de cada um dos países.

4.1. Governação

Dentro deste estudo, a governação enquadra-se em dois padrões gerais. Nos países da Europa continental (Holanda, Alemanha e França), o Estado estabelece o quadro para as qualificações e para os cursos de EFP através da negociação e da cooperação com os parceiros sociais, ou seja, os empregadores e os sindicatos. Os parceiros sociais não têm necessariamente os mesmos direitos ou a mesma influência e estão organizados ao nível sectorial, tendo, acima de tudo, o propósito da negociação colectiva. As parcerias sociais asseguram a representação dos interesses de todos os participantes, que incluem empregadores, trabalhadores e educadores, embora com graus variáveis de consenso. A Inglaterra, no entanto, tem acordos de parceria social muito fracos, apresentando uma forte tendência para os interesses dos empregadores, excepto no caso da enfermagem, onde há um grande envolvimento dos parceiros sociais, tendo em conta os padrões ingleses. De facto, desde a década de 1980, a Inglaterra tem assistido a um crescente enfraquecimento da participação dos sindicatos no EFP; os sindicatos não participam, por exemplo, nos contratos de aprendizagem.

No que respeita à modalidade de EFP, os países da Europa continental têm sistemas abrangentes e bem definidos, com uma combinação entre percursos duais e percursos apenas baseados em instituições de ensino superior (*college*), que dependem pouco das formas tradicionais de aprendizagem presentes em Inglaterra. Em Inglaterra, o aprendiz está geralmente ligado a um único empregador e aprende em grande parte, ou até exclusivamente, no local de trabalho. Em França, tal como na Holanda, o regime de aprendizagem é um percurso alternativo ao do ensino a tempo inteiro, que segue os mesmos currículos, os mesmos exames e a mesma qualificação. Neste sentido,

é um «percurso dual», cuja percentagem de tempo dedicada ao contexto escolar ou ao contexto de trabalho depende do tipo de qualificação e da profissão. Mesmo no caso da alvenaria, os formandos não estão ligados a um único empregador. O sistema holandês destaca-se, neste caso, pelos seus centros e programas de formação em grupo, sob a alçada de um grupo de empregadores, em vez de um empregador individual. Em Inglaterra, pelo contrário, não há um sistema definido, mas antes uma variedade de modalidades que incluem a formação e certificação no local de trabalho, o regime de aprendizagem e a formação baseada apenas em instituições de ensino superior (*college*).

Ao nível europeu, a governação também varia no que diz respeito à determinação das qualificações e do EFP para as diferentes profissões. Nesse sentido, a governação desempenha um papel importante no que diz respeito à convergência das profissões na Europa, embora a transposição de directivas varie de forma significativa. A enfermagem e a condução de veículos pesados estão sujeitas a directivas específicas que regulamentam as suas qualificações na Europa, tendo em conta aspectos relacionados com a saúde e com a segurança. A enfermagem rege-se pelas qualificações europeias de 2007 para as profissões ligadas à saúde e à assistência social, no que diz respeito ao «acesso a; a formação para; a obtenção, atribuição e reconhecimento de diplomas de ensino superior; as qualificações formais ou a experiência em profissões como a medicina dentária, medicina, obstetrícia, enfermagem, farmácia e respectivas especialidades, e assistência social». É de notar a inclusão quer de conteúdos de aprendizagem quer de resultados de aprendizagem em forma de «competências», nos currículos. Um modelo semelhante, que inclui componentes de aprendizagem e resultados de aprendizagem está patente nas qualificações europeias referentes aos condutores de veículos pesados, abrangida pela Directiva

2003/59/CE do Parlamento Europeu (relativa à qualificação inicial e à formação contínua dos condutores de determinados veículos rodoviários afectos ao transporte de mercadorias e de passageiros). Esta permite a opção entre: *a*) um período de 140 ou de 280 horas de formação – dependendo da idade do motorista e do tamanho do veículo – e a realização de um teste ou; *b*) um período de testes, tanto teóricos como práticos, com a duração total de 6 horas. Os países da Europa continental estudados mostraram uma clara preferência pela primeira modalidade, enquanto a Inglaterra preferiu a segunda.

Tabela 3 Análises do sistema de governação para cada uma das qualificações

Governança	enfermeiro	condutor de veículos pesados	pedreiro	engenheiro de software*
Holanda	Governo	estabelece normas para a produção de qualificações e para os seus conteúdos	estabelece normas para a produção de qualificações e para os seus conteúdos	estabelece normas para a produção de qualificações e para os seus conteúdos
	Parceiros sociais	consenso moderado	consenso moderado	consenso
	Percurso educativo de preparação para a qualificação	Escolas de EFP, dominante	Escolas de EFP, exclusivo	Escolas de EFP, exclusivo
Alemanha	Governo	Estado Federal: estabelece normas para a produção de qualificações. Länder: para a criação de conteúdos	estabelece normas para a produção de qualificações e para os seus conteúdos	Definição dos conteúdos por comissões do sector
	Parceiros sociais	Consenso moderado	consenso	consenso
	Percurso educativo de preparação para a qualificação	Escolas de EFP especializadas	Com base num sistema dual	Com base num sistema dual

Governança	enfermeiro	condutor de veículos pesados	pedreiro	engenheiro de software*
França	Governo	estabelece normas para a produção de qualificações	estabelece normas para a produção de qualificações e para os seus conteúdos	estabelece normas para a produção de qualificações e para os seus conteúdos
	Parceiros sociais	Consenso moderado	consenso	consenso
Inglaterra	Percurso educativo de preparação para a qualificação	Com base em clínica em escolas EFP que estão ligadas a hospitais	através da escola técnica e dual	ensino superior
	Governo	estabelece normas para a produção de qualificações. FPI dominada pelos empregadores	Apio persuasivo através da rede Sector Skills Council	Apio por parte dos SSC (Conselhos Sectoriais para as Competências) Envolvimento significativo de instituições de ensino superior
	Parceiros sociais	moderado	fraco	fraco
	Percurso educativo de preparação para a qualificação	Com base em universidades em alternância com experiência clínica	Com base no local de trabalho	Com base numa instituição de ES (<i>college</i>) e no local de trabalho

*No campo do *software* existem habilitações diferentes para níveis diferentes. Tentámos seleccionar qualificações equivalentes.

As qualificações na Europa continental são bastante abrangentes, com a possibilidade de mobilidade intraprofissional, sendo representativo de uma combinação dos interesses, muitas vezes conflituosos, de empregadores, trabalhadores e educadores. O mesmo não se aplica à condução de veículos pesados em Inglaterra e em França, embora esta qualificação na Holanda e na Alemanha seja abrangente, com a qualificação alemã a incluir também a capacidade para a condução de veículos de passageiros. A enfermagem, em Inglaterra, tem amplitude profissional e o próprio Serviço Nacional de Saúde (NHS, sigla em inglês) encoraja a uma relativa expansão do escopo da profissão. Contudo, esta amplitude é de certa forma comprometida pelo facto de as tarefas desenvolvidas serem muito específicas e pelo domínio das entidades empregadoras que é característico da FPC em Inglaterra, uma característica com potencial para restringir a mobilidade profissional.

4.2. Mercado de trabalho

Nos países da Europa continental existe, geralmente, uma relação mais próxima entre as qualificações e o salário que se recebe do que na Inglaterra. Esta relação é assegurada pelas convenções colectivas de trabalho, que se estendem a todos os empregados do sector, e muitas delas quando são aprovadas têm suporte legal. As convenções colectivas de trabalho têm menos cobertura e menos força no Reino Unido, desempenhando um papel quase irrelevante para a determinação dos salários, exceptuando na área da enfermagem e mesmo nos casos em que existem, nem sempre são respeitadas. Nos países da Europa continental há uma ligação mais estreita entre o mercado de trabalho e o sistema de EFP, sendo as convenções colectivas de trabalho um reflexo disso. Os níveis estabelecidos nas convenções referem-se aos

diferentes níveis de qualificação das categoria profissionais, que por sua vez reflectem o nível de formação e de experiência do funcionário. Desta forma, os parceiros sociais têm um papel fundamental na determinação dos diferentes níveis salariais e na negociação da amplitude e dos conteúdos das qualificações profissionais num determinado sector (o que se reflecte de novo nos níveis estabelecidos). Isto significa que o mercado de trabalho e o EFP estão relativamente integrados, pelo menos na teoria, nas áreas mais tradicionais, como é o caso da construção civil. Na prática, os problemas surgem a par com o enfraquecimento do papel dos parceiros sociais, em especial nos casos em que não existem claramente parceiros sociais associados a profissões específicas, como é o caso da engenharia de *software*. Nas áreas que se estão a tornar cada vez mais profissionais, como a enfermagem, há outros factores envolvidos, como, por exemplo, o papel que as universidades desempenham na formação profissional inicial (FPI). As dificuldades também surgem quando a profissão não tem nenhum percurso de EFP associado, como é o caso da condução de veículos pesados. Com toda esta diversidade de situações, torna-se difícil analisar o modelo de parcerias sociais, que precisa de ser requalificado para certas profissões.

Apesar destas divergências, o objectivo do sistema de EFP nos países da Europa continental continua a basear-se no princípio de que os futuros profissionais devem adquirir um leque mais abrangente de competências profissionais, ainda que nem todas sejam necessárias para um determinado contrato de emprego. Na Alemanha e na Holanda, é o intercâmbio desta ampla capacidade que resulta num mercado de trabalho profissional (Marsden, 1999). Assim, as qualificações tendem a ser garantia de uma competência mais ampla. Na França, apesar da crescente valorização das qualificações no mercado de trabalho, e apesar da existência de convenções colectivas de trabalho,

não há uma ligação estreita entre uma qualificação e o seu estatuto no mercado de trabalho.

Em Inglaterra, por outro lado, a limitação de certas qualificações, particularmente as qualificações profissionais reconhecidas ao nível nacional (NVQ), reflecte uma preocupação, e até uma obsessão – no mercado de trabalho – com o processo de trabalho isto é, com o conjunto de tarefas necessárias para satisfazer as necessidades de um contrato de trabalho em particular e que podem ser expressas em termos de resultados (Brockmann *et al.*, 2008b). Estes resultados são o produto do trabalho desejado para contextos muito específicos e podem ser avaliados em relação ao próprio produto. Nessas profissões, em que as qualificações não são obrigatórias, como é o caso da alvenaria, ainda é comum que a contratação se dê com base numa avaliação *in situ* das capacidades de produção do trabalhador. Neste sentido, as NVQ podem ser encaradas como uma espécie de acreditação formal destas habiliidades, muito reduzidas às necessidades dos empregadores e, conseqüentemente, com um valor de mercado profissional limitado. Curiosamente, há dados que indicam que alguns empregadores ingleses preferem o carácter mais amplo das qualificações profissionais europeias, por exemplo, no caso da alvenaria, sobretudo nas situações em que pretendem contratar trabalhadores com contratos múltiplos e para uma série de funções diferentes. Até nestes casos, no entanto, há uma tendência para se penalizar a abrangência e a amplitude das aptidões, no que diz respeito aos salários, com base no pressuposto de que um empregado que tenha um vasto leque de aptidões é menos competente a desempenhar certas tarefas do que alguém que seja especializado. Por outro lado, também existem dados que indicam que o principal método de contratação e de formação de muitas empresas é treinar e seleccionar os trabalhadores *in situ* através da avaliação directa do seu

desempenho. Este facto também reflecte a tendência de, em Inglaterra, o pagamento de salários estar relacionado com os níveis de desempenho, por oposição às qualificações, potenciais capacidades ou até às aptidões de um indivíduo.

Em Inglaterra, algumas NVQ, como a condução de veículos pesados de mercadorias, foram introduzidas pelos Conselhos Sectoriais para as Competências (SSC) para promover esta profissão, embora pareça haver pouca aceitação por parte dos profissionais deste ramo. Assim, o nível 2 de Condução de Veículos Pesados, que implica saber conduzir um veículo em condições operacionais, são as mesmas competências (no caso de Inglaterra) da carta de condução. Do mesmo modo, a qualificação de nível 3, que implica saber conduzir um veículo de forma segura e eficiente, pode ser atractiva para as empresas que pretendam poupar dinheiro em combustível, nos casos em que esta redução de custos possa ser muito significativa. No entanto, não encontramos indicações do valor de mercado de trabalho destas qualificações; na verdade há indícios (p. ex., Cox, 2007) de que existem alguns sectores em que as qualificações de nível 2 que têm um valor negativo no mercado de trabalho. Em França, pelo contrário, há indícios de que a obtenção de níveis mais elevados de uma certificação profissional equivalente, que já implica a capacidade para fazer a manutenção do veículo e algumas reparações, pode ser atractiva para empregadores com frotas mais antigas, ao passo que as TIC e as competências orientadas para lidar com os clientes são mais importantes para as empresas em que o condutor tem uma grande autonomia.

Em todos os países da UE é obrigatório algum tipo de certificação profissional para o exercício da actividade de enfermagem e de condução de veículos pesados, sendo possível que a licença para exercer a profissão, no caso da enfermagem, seja adquirida quando se obtém a

qualificação. Em Inglaterra, há pouca procura de qualificações acima dos requisitos legislativos mínimos para a profissão de condutor de veículos pesados. No que diz respeito à enfermagem há uma oferta contínua de EFP, embora a grande maioria esteja orientada para contextos e tipos de funções mais específicas uma vez que se baseia na análise das necessidades institucionais. Em geral, os países da Europa continental têm níveis mais elevados de profissionais qualificados do que a Inglaterra. No caso da condução de veículos pesados de mercadorias, isso é encorajado, na Alemanha e na França, pela oferta de uma formação teórica para obtenção de um certificado profissional, embora na França essa certificação seja de nível inferior ao CAP uma vez que não abrange elementos de educação geral²¹.

A amplitude de qualificações profissionais nos países da Europa continental tem um impacto positivo na mobilidade do trabalho, inclusive na mobilidade ascendente, produzindo mercados de trabalho que são, em geral, profissionais. A experiência prática inerente às qualificações de um condutor de veículos pesados ou de um pedreiro também promovem, teoricamente, a mobilidade. A obrigatoriedade de uma língua estrangeira no currículo de formação de pedreiros em França também pode ser um factor promotor de mobilidade transnacional, embora também tenha sido pensado para dois outros propósitos: para o propósito da cidadania e para permitir que os profissionais compreendam e utilizem ferramentas e equipamentos oriundos de outros países. Apesar da natureza abrangente das qualificações inerentes ao exercício desta profissão, promover a mobilidade ascendente dentro do

21 O termo «educação geral» corresponde a «*general education*» de acordo com a terminologia da Direcção-Geral de Educação e Cultura. De acordo com a terminologia do CIME, Comissão Interministerial para o Emprego, «*general education*» corresponde a «cultura geral». (N. da T.)

sector da construção, quer na Holanda, quer na Alemanha (sendo que é particularmente abrangente na Alemanha), a mobilidade profissional transnacional é geralmente limitada nestas profissões. Por exemplo, na Alemanha uma porção de indivíduos prossegue os estudos ou em arquitectura ou em engenharia em *Fachhochschulen* (politécnicos), ou progridem para *Meister*.

Tabela 4 Panorâmica da posição das qualificações nas relações industriais

Mercado de trabalho	enfermeiros	condutores de veículos pesados	pedreiros	engenheiros de software
Profissão é objecto de convenções colectivas de trabalho	Sim		sim	sim
Relação qualificação/emprego	todos os enfermeiros são qualificados (obrigatoriedade legal)		a maior parte dos pedreiros são qualificados	a maior parte dos engenheiros de software (jovens) é qualificada
Atractividade da qualificação relativamente ao exercício da profissão	moderada, elevada taxa de rotatividade		baixa, falta de mão-de-obra	moderada, profissão ainda muito associada a trabalho técnico de carácter masculino
Mudança de orientação profissional durante a transição ensino-trabalho	moderada		baixa	moderada
Mobilidade Profissional	relativamente alta		baixa	moderada

Holanda

Mercado de trabalho	enfermeiros	condutores de veículos pesados	pedreiros	engenheiros de software
Profissão é objecto de convenções colectivas de trabalho	sim		sim	Sim, até certo ponto
Relação entre qualificação/emprego	todos os enfermeiros são qualificados (obligatoriedade legal)		80 % são qualificados	Desconhecido ou percentagem relativamente baixa
Atractividade da qualificação relativamente ao exercício da profissão	moderada		moderada	Relativamente alta
Mudança de orientação profissional durante a transição ensino-mercado de trabalho	Desconhecido		baixa	Não aplicável
Mobilidade profissional	Relativamente limitada		moderada	moderada

Alemanha

Mercado de trabalho	enfermeiros	condutores de veículos pesados	pedreiros	engenheiros de software
Profissão é objectos de convenções colectivas de trabalho	sim, bastante	sim	sim, relação relativamente elevada	
Relação entre qualificação/emprego	todos os enfermeiros são qualificados (obligatoriedade legal)	Licença profissional e CAP (UE) Vários níveis de qualificação	Moderada, não existem dados concretos	desconhecido
Atractividade da qualificação relativamente ao exercício da profissão	moderada	baixa	moderada	a decrescer
Mudança de orientação profissional durante a transição ensino-mercado de trabalho	pouco frequente	pouco frequente	pouco frequente	desconhecido
Mobilidade Profissional	moderada	pouco frequente	ocasional	moderada

Frância

mercado de trabalho	enfermeiros	condutores de veículos pesados	pedreiros	engenheiros de software
Profissão é objecto de convenções colectivas de trabalho	sim	de forma limitada	de forma limitada	de forma limitada
Relação entre qualificação/emprego	todos os enfermeiros são qualificados (obrigatoriedade legal)	licença profissional, menos de 10 % com NVQ Nivel 2	forte	forte, mas com uma grande variedade de qualificações
Atractividade da qualificação relativamente ao exercício da profissão	crescente	baixa, começa a haver falta de mão-de-obra	pouco frequente	crescente
Mudança de orientação profissional durante a transição ensino-mercado de trabalho	frequente	pouco frequente	pouco frequente	frequente
Mobilidade profissional	moderada	pouco frequente	pouco frequente	moderada a elevada

Inglaterra

(Mestre-de-obras). Esta mobilidade dentro do sector também se aplica à qualificação profissional de *maçon* (pedreiro), em França.

Existe igualmente mobilidade sectorial e profissional na área da enfermagem, mas é uma mobilidade menos pronunciada para os enfermeiros alemães, onde há ainda algumas dúvidas relativamente à compatibilidade, em alguns *Länder*, com as regulamentações da UE.

4.3. Competência

O QEQ recorre ao chamado «modelo de competência», que é composto pelos elementos: conhecimentos, aptidões e, algo que gera alguma confusão, *competência*. Esta última consiste na capacidade de desempenhar um papel responsável dentro do local de trabalho e está particularmente relacionada com o grau de independência e de autonomia gerencial que se espera dos trabalhadores.

Os três países da Europa continental operam com conceitos multidimensionais de competência, que englobam a integração do conhecimento sistemático e do conhecimento contingente no exercício da profissão, a par com qualidades sociais e pessoais, que, por si sós, costumam ser entendidas numa perspectiva profissional e não numa perspectiva de execução de tarefas. Por sua vez, a Inglaterra tem uma concepção de competência mais restrita, estabelecida em torno de padrões profissionais – que são, na realidade, conjuntos de descrições de tarefas – simples e capazes de serem combinados em diferentes programas profissionais. A dificuldade neste caso reside em que, ao contrário do que acontece nos restantes países e talvez com a excepção da enfermagem, o âmbito e o conteúdo das profissões inglesas tendem a ser definidos com base na tradição e na prática e não através de uma extensa discussão e negociação fundamentadas por uma parceria social e ao nível sectorial, com o envolvimento de todos os participantes,

incluindo sindicatos, empregadores e educadores. O conceito inglês de competência está intimamente relacionado com o conceito de aptidão, sendo ambos conceptualizados numa perspectiva comportamental.

As atitudes são um elemento explícito no sistema holandês, reflectem-se no *savoir être* do sistema francês e nas *Kompetenzen* sociais e pessoais do sistema alemão. Na Inglaterra, há um crescente destaque das «competências sociais»²², que são ainda pouco comparáveis às atitudes, *savoir être* e *Kompetenzen*. Porém, ainda existe uma forte tradição em Inglaterra, especialmente nas profissões de estatuto social inferior, da virtude exemplar de «fazer o que lhe mandam fazer». Um tema que surgiu do contexto inglês foi o da competência enquanto a «boa» prática de uma aptidão de acordo com um certo padrão (predefinido) e com a «atitude certa».

Na Holanda e em França, há uma ênfase nos conteúdos académicos no FPI, reflectindo a preocupação com *Handlungskompetenz* (que pode ser traduzido como a capacidade de lidar com processos completos), a Alemanha introduziu *Lernfelder* (áreas de aprendizagem) como a base para o ensino e para a aprendizagem. *Lernfeld* relaciona-se com situações autênticas no local de trabalho e articula disciplinas tradicionais, como a Matemática e o Alemão, com a teoria e prática profissionais. Os três sistemas concebem a competência como sendo a combinação destes três diferentes aspectos: conhecimento, atitude e virtude e capacidade prática.

Em Inglaterra, as disciplinas académicas são importantes para as profissões ligadas ao ensino superior, como é o caso da enfermagem e da engenharia de *software*. Quanto à condução de veículos pesados e à alvenaria, «competência» com o mínimo de conhecimentos básicos é a definição mais comum do conceito.

22 «Competências sociais» enquanto tradução de «*soft skills*»: conjunto de competências relativas às relações interpessoais e sociais geralmente associadas à inteligência emocional. (N. da T.)

Tabela 5 Conceptualização da Competência

Competência	Enfermagem	Condução de veículos pesados	Alvenaria	Engenharia de Software
Conhecimento sistemático	significativo	limitado	moderado	altamente significativo
Conhecimento sistemático	significativo	moderado	significativo	significativo
Conhecimento prático	articulado com conhecimento teórico	significativo	muito significativo: integrado com outros conhecimentos.	muito significativo, integrado com outros conhecimentos.
Atitude/postura	significativo, integrado no sistema de qualificações holandês	significativo, integrado no sistema de qualificações holandês	significativo, integrado no sistema de qualificações holandês	significativo, integrado no sistema de qualificações holandês
Conhecimento sistemático	significativo	moderado	moderado	significativo
Conhecimento sistemático	significativo	moderado	significativo	Significativo
Conhecimento prático	integrado com conhecimento sistemático e não sistemático	integrado com conhecimento sistemático e não sistemático	integrado com conhecimento sistemático e não sistemático	integrado com conhecimento sistemático e não sistemático
Atitude/postura	significativo, um aspecto de 'Kompetenz'	significativo, um aspecto de 'Kompetenz'	significativo, um aspecto de 'Kompetenz'	significativo, um aspecto de 'Kompetenz'

Competência	Enfermagem	Condução de veículos pesados	Alvenaria	Engenharia de Software
conhecimento sistemático	significativo	limitado	moderado	alto
conhecimento não sistemático	significativo	limitado, presente em níveis mais elevados	moderado	alto
conhecimento prático	integrado com conhecimento	importante, essencial para a qualificação	importante, pressupõe um grau de articulação com outros conhecimentos	importante, pressupõe um grau de articulação com outros conhecimentos
atitude/postura	significativo, concebido como 'savoir être'	significativo, concebido como 'savoir être'	significativo, concebido como 'savoir être'	significativo, concebido como 'savoir être'
conhecimento sistemático	significativo, mas menos em algumas áreas de FPC	não significativo	limitado	variável, talvez a decrescer
conhecimento não sistemático	significativo	moderado (legislação)	moderado	significativo
conhecimento prático	integrado com conhecimento	altamente significativo, caracterizado como aptidão	caracterizado como aptidão: a integração depende do percurso da qualificação	é importante a integração com outros tipos de conhecimento
competências pessoais e sociais	significativas, caracterizadas como aptidões sociais e «atitude» (p.e., empatia)	significativas, no que respeita à obediência/cumprimento das funções	limitadas	cada vez mais reconhecidas como importantes na relação com clientes e no trabalho em equipa

Franga

Inglaterra

4.4. Ensino

A duração do ensino profissional é muito semelhante em todas as profissões nos quatro países estudados. Ainda que varie significativamente *entre* profissões, pode ser muito mais curta em Inglaterra, como, por exemplo, no caso da alvenaria. No entanto, há uma tendência crescente na Holanda e na Alemanha para que o EFP se baseie mais nas universidades e noutras instituições de ensino superior (*college*), embora de forma menos evidente na Alemanha (Bosch e Charest, 2006). Isto deve-se, em parte, às dificuldades, cada vez mais sentidas, em encontrar vagas de trabalho cujos requisitos se baseiem apenas na experiência profissional. A Inglaterra, embora partilhe as mesmas dificuldades, destaca-se pela utilização das NVQ sem base educativa, que são de grande importância para a alvenaria e para a condução de veículos pesados.

Apesar das diferenças que existem entre cada país – e, em particular, as diferenças institucionais entre o regime de aprendizagem e os sistemas de EFP com base em instituições de ensino superior (*college*) – é possível distinguir duas abordagens completamente distintas à componente educativa do EFP nos países da Europa continental.

A primeira abordagem sublinha a continuidade entre a educação baseada em instituições de ensino superior (*college*) e a formação profissional. Com esta abordagem, quer seja num sistema de percurso dual, quer seja num regime de aprendizagem, existe a preocupação de prolongar os componentes educativos mais abrangentes associados à fase de aprendizagem em contexto escolar para o âmbito da formação profissional, tanto durante a escolaridade obrigatória como durante a escolaridade pós-obrigatória. Isto deve-se parcialmente ao facto de o EFP ser considerado um prolongamento da educação escolar, em parte

porque alguns empregadores preferem uma preparação mais alargada e em parte porque os sindicatos vêem o EFP como uma preparação para a vida profissional e não apenas como formação para uma profissão em particular. Os países diferem quanto ao grau de preparação para a entrada no mercado de trabalho por parte dos candidatos que concluem um período de formação profissional – e, por vezes, essa questão permanece ambígua (por exemplo, em França). Outras características da filosofia educativa dentro do EFP deste grupo são:

- um currículo abrangente, que inclui componentes cívicos e componentes educativos gerais;
- uma preocupação com o fundamento teórico da profissão para a qual os candidatos estão a ser preparados (*Savoir; Wissen*).

Na Alemanha e na Holanda, o conceito de educação não inclui apenas o desenvolvimento académico e de aptidões práticas, mas também o desenvolvimento do carácter, do comportamento e da postura, o que deveria ser um objectivo essencial do ensino profissional. A França também tem explicitamente em consideração as necessidades dos indivíduos e dos cidadãos, embora tenha a tradição de *Bildung*. Na Holanda, a capacidade de lidar com problemas profissionais dentro do local de trabalho é vista como um importante atributo para um trabalhador qualificado. Nos três países, o estudo de uma língua estrangeira é obrigatório para todas as profissões, com a excepção da alvenaria na Alemanha e da condução de veículos pesados, embora na Holanda o estudo de uma língua (regra geral, o inglês) seja obrigatório para a condução de veículos pesados. De facto, desde 2008, o inglês é obrigatório no EFP holandês, tendo sido incluído no grupo de conteúdos conhecido como o dossiê «Civismo e Carreira» que, juntamente com o dossiê de

qualificação profissional, forma a base do currículo do EFP nos quatro níveis. Os três países da Europa continental também deixam bem explícito – ainda que de maneiras distintas – que o EFP tem uma componente cívica significativa. Na Holanda, esta componente está inserida no dossiê de qualificação; em França, é um pressuposto básico do sistema de EFP; e, na Alemanha, concretiza-se tanto no conceito de *Kompetenz* como em pontos curriculares explícitos.

Uma segunda abordagem é exemplificada pela Inglaterra, que faz uma distinção mais acentuada entre ensino geral e EFP. Na realidade, pode argumentar-se que, fora da área do ensino profissional, na qual se inserem cada vez mais a enfermagem e a engenharia de *software*, o termo «formação» – que reflecte uma preocupação com o desempenho profissional e de tarefas em vez de uma preocupação com a identidade e com a capacidade profissional – é mais apropriado do que o termo «ensino». Embora haja excepções significativas (por exemplo, o nível 3 das qualificações BTEC e algumas formas do programa em regime de aprendizagem), regra geral considera-se que o EFP se centra primariamente na preparação profissional e secundariamente na formação contínua. Em alguns casos, particularmente no sector da logística, o aspecto atitudinal da profissão pode muitas vezes reduzir-se a uma disposição para a obediência, «fazer o lhe mandam fazer», diminuindo-se bastante a importância da capacidade de iniciativa (entrevista com uma instituição de formação, logística).

Tabela 6 organização dos percursos educativos para qualificações

Natureza dos percursos EFP	enfermeiro	condutor de veículos pesados	pedreiro	engenheiro de software
nível EFP ²³	4 (sendo o 5 parte do sistema de ES)	2	2	4
Holanda	duração dos cursos	2 anos	2 anos	4 anos
percurso dominante em EFP	preferência crescente por percursos com base na escola em instituições multidisciplinares	sem percurso dominante	percurso dual dominante	percurso com base na escola dominante
nível EFP ²⁴	4 (tal como na Holanda)	2	4/3?	4 e superior
Alemanha	duração dos cursos	3 anos	3 anos	1 ano
percurso dominante em EFP	com base em escolas profissionais, ligadas a clínicas	com base na experiência de trabalho	sistema dual	formação profissional Inicial (FPI)

²³ Os níveis diferem entre os vários países, dado que ainda não se referem aos quadros de qualificações nacionais alinhados com o QEQ.

²⁴ Neste momento, a Alemanha ainda não definiu os níveis do seu Quadro Nacional das Qualificações (QNQ) Estas são atribuições referenciais no momento da redacção deste documento.

Natureza dos percursos EFP	enfermeiro	condutor de veículos pesados	pedreiro	engenheiro de software
nível EFP	5	2	3 ou 4	a norma é 3
duração dos cursos	3 anos de pós-secundário	14 semanas	2/3 anos	2 anos
percurso dominante em EFP	com base em clínicas	com base na experiência de trabalho	com base em regime de aprendizagem	com base numa instituição de ensino superior (<i>college</i>)
nível EFP	5/6	2	2	Ensino superior: 6
duração dos cursos	2/3 anos	não se aplica	NVQ: n/a aprendizagem: 2 anos	Formação profissional: 2-4
percurso dominante em EFP	com base no ensino universitário	com base na experiência de trabalho	com base na experiência de trabalho	ensino superior: 3-4 anos formação profissional 2-3 anos
				universidade; com base na experiência de trabalho, em articulação com a ES (<i>college</i>)

Inglaterra

Alegadamente, novas certificações prestes a serem introduzidas afirmam ter como propósito principal o «ensino» e não a formação profissional, ao mesmo tempo que apresentam um exigente conteúdo profissional. Resta saber se estes novos títulos que estão a ser planeados irão resolver a divisão entre *ensino* e *formação* que existe na sociedade inglesa, embora o facto de não serem explicitamente concebidos para preparar os jovens para uma entrada directa no mercado de trabalho as distinga das qualificações de EFP noutros países, incluindo a França. Na verdade, não se sabe se estas certificações devem ser classificadas como qualificações «profissionais», em vez de serem classificadas como o estudo académico de sectores económicos e de profissões.

As nossas macroentrevistas confirmaram que a abordagem da Inglaterra ao EFP é fortemente orientada para «formação profissional» em vários sectores, e esta abordagem alarga-se, até certo ponto, à enfermagem e à engenharia de *software*. As decisões políticas parecem estar divididas entre a tradicional abordagem inglesa ao EFP e uma tentativa de a alargar e a de tornar mais respeitável, com aptidões-chave e com permeabilidade nas qualificações que têm uma procura crescente nesses programas, de modo que atraiam o financiamento público. Deve notar-se que, actualmente, a componente cívica no EFP inglês é quase inexistente, o que representa um retrocesso em relação aos anos pós-guerra, em que a componente cívica estava contemplada na Lei da Educação de 1944 para os alunos em programas de alternância.

5. Síntese transnacional das profissões

Nesta subsecção serão mostrados pormenores acerca das diferenças e das semelhanças entre cada um dos países relativamente às profissões analisadas. Procuramos evitar repetições, embora mostrando as diferenças e as semelhanças entre os quatro países e fazendo referência às quatro profissões escolhidas. Procuramos descrever e ilustrar as diferenças e as semelhanças dentro das qualificações profissionais que são transversais aos quatro países deste estudo.

5.1. Condução de veículos pesados:

Em termos de governação, a Inglaterra distingue-se dos outros três países pela quase ausência de parcerias sociais e por uma fraca participação do Governo na regulamentação para as qualificações que ultrapassem a esfera da carta de condução de pesados.

Tabela 7 Perfil Transnacional: Condução de Veículos Pesados

Governança	França	Holanda	Alemanha	Inglaterra
Modalidade e EFP	Oferta de formação por parte de escolas públicas e privadas	Escolas de ensino e formação profissional (VET schools), predomínio de sistemas duais de ensino.	Sistema de aprendizagem em alternância (dual)	Baseado na experiência de trabalho
Papel do Governo	Forte participação na regulamentação para o EFP	Forte participação na regulamentação para o EFP	Forte participação na regulamentação para o EFP	Fraco apoio por parte dos SSC (Conselhos Sectoriais para Competências)
Papel dos parceiros Sociais	Importante, Grande consenso	Importante, com alguns conflitos	Moderado	Fraco
Papel das empresas		Indústria local participa no desenvolvimento dos currículos escolares		Consulta a um número seleccionado de empresas, geralmente grandes empresas

No que diz respeito à obrigatoriedade da carta de condução e, desde 2009, de um certificado profissional, as regulamentações da UE aplicam-se aos quatro países. Todos os países, com exceção da Inglaterra, optaram pelo Modelo A, que comporta 280 horas de formação inicial. A Inglaterra optou pelo Modelo B, um modelo com horas adicionais de testes de avaliação (num total de 6 horas), mais uma avaliação periódica num total de 35 horas a cada 5 anos. A França tem também um conjunto de direitos legais para programas anuais de FPC (formação profissional contínua), para todas as profissões. A Inglaterra, portanto, difere mais dos outros três países do que eles diferem entre si.

A Inglaterra distingue-se, uma vez mais, no que diz respeito às qualificações. A limitação do escopo das qualificações e o seu valor limitado para a mobilidade profissional são notórios.

Tabela 8 Perfil Transnacional: Condução de Veículos Pesados

Mercado de trabalho	França	Holanda	Alemanha	Inglaterra
Qualificações versus aptidões:	Aptidões	Qualificação	Qualificação	Aptidões
Relação qualificação/emprego	25 %	100 %	10 %	Menos de 10 %
Alcance	Limitado	Alargado	Alargado	Muito limitado
Estatuto	Baixo	Baixo	Baixo	Baixo
Mobilidade profissional	Limitada: não faz parte do sistema educativo	Boa «valor duplo»	Moderada através de percurso profissional	Muito limitada

Verifica-se um padrão semelhante no caso da *competência*. Em Inglaterra, a competência centra-se nas tarefas e depende do seu cumprimento e o conhecimento teórico é pouco importante. Talvez valha a pena referir que, a esse respeito, há indícios de insatisfação por parte das empresas uma vez que um condutor que seja meramente cumpridor dificilmente será capaz de tomar decisões que afectem positivamente a produtividade.

Tabela 9 Perfil Transnacional: Condução de Veículos Pesados

Competência	França	Holanda	Alemanha	Inglaterra
Qualificação	Competência com base na avaliação de conteúdos curriculares	Competência com base na avaliação de conteúdos curriculares	Competência com base na avaliação dos conteúdos curriculares	Competência focada na avaliação de tarefas realizadas e desempenho avaliado <i>in situ</i>
Definição de competência	Holística	Holística	Holística	Centrada na realização de tarefas
Papel do conhecimento teórico	Pouco importante	Importante	Importante	Muito baixo
Papel do conhecimento não sistemático	Importante	Importante	Importante	Importante
Papel das dimensões sociais/cívicas	Importante	Muito importante	Importante	Pouco importante, excepto no que diz respeito ao cumprimento de tarefas

Por fim, no caso da educação, pode observar-se, uma vez mais, o carácter distintivo do modelo inglês para a profissão de condutor de veículos pesados.

Tabela 10 Perfil Transnacional: Condução de Veículos Pesados

Educação	França	Holanda	Alemanha	Inglaterra
Educação versus Formação	formação	educação	educação	formação
Currículo	sim	sim	sim	não
Local e Duração	instituição de ensino/1 ano	prática baseada no sistema dual de ensino/2 anos	experiência de trabalho/3 anos	experiência de trabalho/duração não especificada
Educação Geral	nenhuma	sim	sim	nenhuma
Conhecimento Profissional	limitado: aplicação de aptidões básicas	relativamente alargado: ampla aplicação de aptidões básicas	alargado: teórico, profissional, industrial	limitado: aplicação de aptidões básicas

A Inglaterra também se distingue pela falta de atenção prestada: ao currículo, à educação geral e à abrangência do conhecimento profissional que é adquirido.

A condução de veículos pesados é portanto uma profissão em que a qualificação tende a ser a mínima necessária, com excepção da Holanda. A Inglaterra, no entanto, sobressai pela falta de oferta de percursos de ensino que melhorem as qualificações e pelos requisitos minimalistas para o ensino e formação profissional contínua.

5.2. Alvenaria

A alvenaria é um caso semelhante ao da condução de veículos pesados, com o modelo inglês a identificar-se facilmente pelas suas variações nacionais relativamente aos outros três países. Em primeiro lugar o modelo está orientado para o «ramo do negócio» e não para a profissão, reflectindo as práticas mais tradicionais da actividade e algumas limitações. As limitações prendem-se com o seu escopo reduzido de acção que se limita sobretudo ao assentamento de tijolos. Embora nos dias de hoje os pedreiros tenham de saber trabalhar com diferentes materiais – pedra, betão e metal ou tijolo – tal como com outros equipamentos, isso não se reflecte de forma clara em nenhuma das qualificações do EPF. Nos outros três países, a profissão é concebida de forma mais abrangente, especialmente na Alemanha.

Isto pode averiguar-se, numa primeira instância, através da *governança*, em que a Inglaterra é um país com um sistema mais orientado para o empregador e com pouca regulamentação para as qualificações. As qualificações existem muito como uma forma de acreditação profissional que é feita através da avaliação e atribuição de uma NVQ presencialmente. No início é difícil entrar para o ramo da alvenaria por causa da importância de se conseguir um acesso inicial ao mercado de trabalho.

Isto pode verificar-se na tabela 12 em que o mercado de trabalho em Inglaterra se caracteriza pelas poucas convenções colectivas de trabalho, embora exista um Acordo para as Regras de Trabalho no Sector da Construção²⁵, e um sistema de admissão informal que se baseia na avaliação *in situ* do desempenho.

25 *Working Rule Agreement for the Construction Industry.* (N. da T.)

Tabela 11 Alvenaria: Governação

	França	Holanda	Alemanha	Inglatera
Papel do Governo	controlado pelo Ministério da Educação	Governo define o enquadramento	define o enquadramento, <i>Länder</i> responsável pelo currículo	apoio por parte dos SSC (Conselhos Sectoriais para as Competências)
Papel dos intervenientes	convenções colectivas de trabalho no sector, parceiro social + consenso educacional	convenções colectivas de trabalho no sector, parceiro social + consenso educacional	convenções colectivas de trabalho no sector, parceiro social + consenso educacional Câmara do Comércio supervisiona as empresas	orientado para os empregadores, poucas convenções colectivas de trabalho, o envolvimento dos sindicatos é mínimo
Percurso EFP	CAP (nível 3) predominantemente baseado no regime de aprendizagem, amplamente orientado para a mobilidade.	predominantemente baseado na experiência de trabalho + escolas profissionais, escopo relativamente alargado/ tarefas mais centrais.	Sistema dual de ensino Nível 3, muito abrangente	baseado no local de trabalho + FE limitada. oferta para regimes de aprendizagem (NVQ) de nível 2 são escassos

Tabela 12 Alvenaria: Mercado de Trabalho

	França	Holanda	Alemanha	Inglaterra
Alcance das funções/tarefas	<ul style="list-style-type: none"> • alargado • baseado nas necessidades do sector • complexo 	<ul style="list-style-type: none"> • alargado • baseado nas necessidades do sector • complexo 	<ul style="list-style-type: none"> • alargado • baseado nas necessidades do sector • complexo 	<ul style="list-style-type: none"> • limitado • orientado para o negócio • essencialmente assentamento de tijolos
Base salarial	<ul style="list-style-type: none"> • convenções colectivas de trabalho • de acordo com a qualificação 	<ul style="list-style-type: none"> • convenções colectivas de trabalho • de acordo com a qualificação 	<ul style="list-style-type: none"> • convenções colectivas de trabalho • de acordo com a qualificação 	<ul style="list-style-type: none"> • de acordo com a produtividade • de acordo com o desempenho • fracas convenções colectivas de trabalho
Estatuto	<ul style="list-style-type: none"> • baixo • geralmente migrante 	<ul style="list-style-type: none"> • baixo 	<ul style="list-style-type: none"> • forte identidade 	<ul style="list-style-type: none"> • baixo • Sobretudo trabalhador independente em regime de subcontratação
Importância da qualificação	<ul style="list-style-type: none"> • entrada no mercado de trabalho • grande maioria é qualificada 	<ul style="list-style-type: none"> • entrada no mercado de trabalho • grande maioria é qualificada 	<ul style="list-style-type: none"> • entrada no mercado de trabalho • grande maioria é qualificada 	<ul style="list-style-type: none"> • qualificações mínimas exigido um CSCS²⁶ (Certificado de Aptidões para a Construção)
Progressão na carreira	<ul style="list-style-type: none"> • média • através do ensino e formação profissional contínua (EFPC) 	<ul style="list-style-type: none"> • baixa/média, nível 3 	<ul style="list-style-type: none"> • elevada • através do ensino e formação profissional contínua (EFPC) 	<ul style="list-style-type: none"> • baixa

²⁶ (CSCS) *Construction Skills Certification Scheme*, um certificado de garantia de que os trabalhadores no sector da construção têm a competência necessária para o exercício da actividade. Para o obterem os trabalhadores têm de provar que alcançaram determinado nível de qualificações e realizar alguns testes.

Por contraste, os outros países demonstram uma ampla capacidade operacional, uma elevada fiabilidade das qualificações e, pelo menos, alguma possibilidade de progressão na carreira, no caso da França e da Alemanha, através de planos de EFPC bem elaborados.

Pode verificar-se um contraste entre a Inglaterra e os outros três países, uma vez mais, relativamente à *competência*. Em Inglaterra, é limitada e orientada para o negócio, sem qualquer componente social ou cívica, por oposição aos outros três, que assentam numa concepção abrangente e holística de competência, baseada no currículo e ligada ao desenvolvimento social e cívico do indivíduo.

Tabela 13 Alvenaria: Competência

	França	Holanda	Alemanha	Inglaterra
Base dos quadros de qualificações	<ul style="list-style-type: none"> baseado na competência que resulta da análise do desempenho das tarefas profissões abrangentes 	<ul style="list-style-type: none"> baseado na competência que resulta da análise do desempenho das tarefas profissões abrangentes 	<ul style="list-style-type: none"> baseado no currículo <i>Handlungskompetenz</i> 	<ul style="list-style-type: none"> competência (aptidões com aplicação mais restrita) baseada na análise das funções.
Papel da competência	<ul style="list-style-type: none"> com base no currículo 	<ul style="list-style-type: none"> com base no currículo 	<ul style="list-style-type: none"> os critérios estão em mudança 	<ul style="list-style-type: none"> NVQ não está directamente relacionada com um currículo
Conceito de competência	<ul style="list-style-type: none"> multidimensional ligado ao desenvolvimento individual 	<ul style="list-style-type: none"> multidimensional ligado ao desenvolvimento individual 	<ul style="list-style-type: none"> multidimensional ligado ao desenvolvimento individual 	<ul style="list-style-type: none"> aptidão relacionado com desempenho de funções/tarefas
Competência específica para alvenaria	<ul style="list-style-type: none"> três a abrangentes conhecimento intrínseco demonstrável 	<ul style="list-style-type: none"> seis tarefas/funções centrais 13 competências (p. ex., escolhas e dilemas) 	<ul style="list-style-type: none"> três competências abrangentes conhecimento intrínseco demonstrável 	<ul style="list-style-type: none"> sem componente social/cívico sem conhecimento intrínseco demonstrável

Tabela 14 Alvenaria: Educação

	França	Holanda	Alemanha	Inglaterra
Onde se insere o EFP	<ul style="list-style-type: none"> • faz parte do sistema educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • faz parte do sistema educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • sistema dual de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • não há uma comunhão da educação com a indústria
Percorso para obtenção de Qualificação	<ul style="list-style-type: none"> • predominantemente baseado no regime de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas profissionais (VET schools), predomínio de sistema dual de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • com base na entidade empregadora (<i>auszubildener</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • sobretudo com base na experiência de trabalho • informal
Em que se foca o EFP	<ul style="list-style-type: none"> • preparar para a cidadania • adquirir competências 	<ul style="list-style-type: none"> • preparar para a cidadania • adquirir competências 	<ul style="list-style-type: none"> • preparar para cidadania • adquirir competências 	<ul style="list-style-type: none"> • adquirir aptidões profissionais específicas
Carácter e duração do EFP	<ul style="list-style-type: none"> • do mais abrangente ao mais especializado • 3 anos 	<ul style="list-style-type: none"> • modular • 2 anos 	<ul style="list-style-type: none"> • do mais abrangente ao mais especializado • 3 anos 	<ul style="list-style-type: none"> • baseado em unidades • entre 6 semanas a 2 anos
Onde se obtém EFP	<ul style="list-style-type: none"> • escola profissional • empresa 	<ul style="list-style-type: none"> • escola profissional • atelier de formação • empresa ou grupo empresarial 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>berufschule</i> • atelier de formação • entidade empregadora 	<ul style="list-style-type: none"> • empresa • formação pós-ensino obrigatório (fe) com licença de ausência para estudos)

Por fim, a dimensão da *educação* (Tabela 14) apresenta um profundo contraste entre a Inglaterra e os restantes países. A Inglaterra caracteriza-se por um período muito curto de formação profissional e, em alguns casos, por não requerer qualquer formação. Um sistema de educação, nestes termos, tem um escopo muito limitado e um défice de componentes de desenvolvimento social e cívico dos indivíduos. Não existe uma integração significativa entre ateliês de formação, formação presencial (em sala de aula) e o mundo do trabalho. Em muitos casos, estes elementos estão separados uns dos outros. Portanto, aos cursos de formação pós-ensino obrigatório (FE: *further education*²⁷) falta a componente da experiência prática, à formação com base na experiência de trabalho faltam as bases teóricas e aos programas de aprendizagem falta uma integração dos aspectos teóricos e práticos bem como um modelo de educação geral para «aptidões funcionais». Estes aspectos não se aplicam aos sistemas de EFP dos outros países neste estudo.

A profissão de condutor de veículos pesados e de pedreiro sublinham o carácter distinto de uma parte do modelo de EFP inglês, por comparação aos países da Europa continental. Além do mais, estas diferenças vão acentuar-se cada vez mais, em vez de se reduzirem. Isto significa que a acreditação está a substituir a qualificação baseada num programa educativo e significa que o mercado de trabalho profissional está a tornar-se cada vez mais fragmentado. Talvez não seja uma coincidência o facto de estas duas profissões serem tradicionalmente consideradas profissões masculinas e «manuais», para as quais uma formação formal é vista como um factor irrelevante, por parte dos empregadores.

27 Em Inglaterra, FE (*further education*) distingue-se de HE (*higher education*) por ser um percurso de aprendizagem pós-ensino obrigatório (depois dos 16 anos) oferecido por várias instituições de ensino profissional, excluindo as universidades. (N. da T.)

5.3. Engenharia de *software*:

A profissão de engenheiro de *software* apresenta um contraste menos acentuado entre a Inglaterra e os outros três países neste estudo. Trata-se de uma profissão relativamente recente e portanto mais flexível, embora a entrada no mercado de trabalho dependa fortemente da competência profissional. Quer uma boa base de conhecimentos, quer uma componente de competência social são importantes para um bom desempenho nesta profissão. Em comparação com as outras profissões analisadas, este também é um caso em que ainda existe pouca regulamentação. A engenharia de *software*, no entanto, caracteriza-se pelo facto de permitir vários percursos de entrada, que vão desde o nível 3 até ao nível 7, ou superior. Os diferentes percursos que seleccionámos para este estudo, nos diferentes países, reflectem esta diversidade, mas em muitos casos o EFP exigido para engenharia de *software* é característico do próprio sistema de EFP de cada país. Desta forma, na Alemanha, o percurso de formação é equiparável aos percursos de educação em alternância e de ensino superior. Embora o Estado tenha uma fraca participação no sistema de EFP em Inglaterra, por comparação aos outros países estudados, existem semelhanças nas modalidades de EFP. Tal como nas outras profissões, existe pouco consenso e poucos acordos de parcerias sociais para a profissão de engenheiro de *software*.

Pode observar-se uma convergência significativa relativamente às características do *mercado de trabalho* (Tabela 16), em que as qualificações desempenham um papel importante para a entrada no mercado de trabalho em todos os países, embora não sejam um requisito obrigatório na Alemanha, pelo menos não para uma entrada inicial no mercado. Um elevado número de qualificações abrangentes, em diversos níveis, são características de todos os sistemas. No entanto, a

qualificação analisada no caso da Alemanha, sobretudo se for uma qualificação de formação contínua (FPC) e não de formação inicial (FPI), demonstra ter uma abrangência mais limitada, um estatuto mais baixo associado à profissão, tal como pouca mobilidade profissional.

Relativamente à dimensão da *competência* (Tabela 17), verifica-se uma maior convergência entre a Inglaterra e os outros três países – Holanda, Alemanha e França, embora isso se deva à prioridade que é dada pelo mercado de trabalho às aptidões práticas, por oposição às qualificações, nesta profissão. A competência, por si só, é multidimensional e depende do conhecimento. Existe, pelo menos na FPC em Inglaterra, uma dimensão social e cívica que cria uma noção de competência operacional. A este respeito a convergência é mais notória na formação profissional contínua (FPC) do que na formação profissional inicial (FPI).

Tabela 15 Engenharia de Software: Governação

Governação	França	Holanda	Alemanha	Inglaterra
Modalidade do EFP	ensino superior	escola profissional	com base na experiência de trabalho – modelo de FPC	ensino superior, experiência de trabalho, regime de aprendizagem e ES (<i>college</i>)
Papel do Governo	forte participação na regulamentação para o EFP	forte participação na regulamentação para o EFP	pouca intervenção	fraco apoio por parte dos SSC (Conselhos Sectoriais para as Competências)
Parceiros sociais	forte consenso	consenso – algum conflito	consenso moderado	fraco consenso
Papel das empresas		indústria local participa no desenvolvimento dos currículos escolares	organizações privadas envolvidas no processo de certificação	consulta a um número seleccionado de empresas, geralmente grandes empresas.

Tabela 16 Engenharia de Software:

	França	Holanda	Alemanha	Inglaterra
Mercado de Trabalho	qualificação	qualificação	aptidões	qualificação/aptidões
Qualificação versus aptidões	elevada, embora se admitidam vários tipos de qualificação	forte	elevada, embora se admitidam vários tipos de qualificação	elevada, embora se admitidam vários tipos de qualificação
Relação qualificação/emprego	potencialmente abrangente	potencialmente abrangente	limitado a moderadamente abrangente	limitado a moderadamente abrangente
Alcance	elevado (valor duplo)	elevado (valor duplo)	baixo	creescente
Estatuto	elevada	elevada	limitada	moderada
Mobilidade profissional				

Tabela 17 Engenharia de Software: competência

competência	França	Holanda	Alemanha	Inglaterra
qualificação	modelo baseado nos componentes de aprendizagem	baseado na competência (componentes de aprendizagem)	baseado na competência (desempenho/ resultado)	ES (baseado nos componentes de aprendizagem), EFP: Baseado na competência (componentes de aprendizagem)
Definição de competência	holística	holística	holística	Crescentemente holística
Importância do conhecimento teórico	muito importante (abrangente)	importante (abrangente)	aplicado (especializado)	aplicado (especializado)
Papel das dimensões sociais e cívicas	elevado	muito elevado	elevado	FPI: limitado FPC: elevado

A dimensão da *educação* demonstra mais sinais de convergência. Os quatro países reconhecem uma dimensão de ensino profissional de nível inicial, com excepção do percurso de regime de aprendizagem em Inglaterra, e todos utilizam programas educativos estruturados. O EFP inglês caracteriza-se, no entanto, pela falta de componentes sociais e de cidadania, o que reflecte o modelo geral de Inglaterra a este respeito.

Tabela 18 Engenharia de Software: Educação

Educação	França	Holanda	Alemanha	Inglaterra
Educação versus formação	educação	educação	formação	ES: educação/ com base na experiência de trabalho: formação
Curriculo	sim, obrigatório	sim, obrigatório	não	sim, modular
Local e duração	universidade com estágio profissional (2 anos)	escola profissional (4 anos)	experiência de trabalho (1 Ano)	universidade (3 anos) experiência de trabalho, ES (<i>college</i>) (3 anos)
Educação geral	sim	sim	não	não
Conhecimento profissional	amplo: abordagem temática	amplo: abordagem temática	limitado – auto-aprendizagem	crescentemente aplicado: aptidões de base

A área da engenharia de software sugere um modelo de EFP diferente dos modelos para condução de veículos pesados e para alvenaria

em todos os países neste estudo. Embora existam percursos mais informais para o exercício desta profissão, existem também vários percursos de ensino que têm uma forte valorização no mercado de trabalho. Além disso, os percursos de ensino tendem a ser abrangentes e a dar ênfase ao conhecimento teórico. Embora existam algumas características específicas do sistema de EFP inglês, nomeadamente a falta de acordos para parcerias sociais e a falta de componentes sociais e cívicos durante a formação, noutras aspectos o modelo de EFP inglês é mais parecido com os restantes países. Por exemplo, no caso da engenharia de *software* é mais semelhante do que no caso das duas profissões anteriores. É então possível identificar um modelo emergente de formação profissional na área da engenharia de *software* nos quatro países, um modelo que se poderia apelidar de «empregabilidade».

5.4. Enfermagem

Esta qualificação profissional é consideravelmente convergente entre os quatro países. A área da enfermagem tem passado por um processo de profissionalização que envolve cada vez mais o ensino superior, quer a nível da formação profissional inicial (FPI), quer a nível da formação profissional contínua (FPC). Além disso, as regulamentações da UE para esta área cobrem os quatro países e estabelecem os principais parâmetros dos currículos de ensino e dos requisitos para a entrada no mercado de trabalho. O ensino superior está portanto fortemente presente e as qualificações estão a um nível muito semelhante nos vários países, com excepção da Alemanha. Este é o exemplo mais claro, das quatro profissões, de um modelo de EFP comum e, portanto, ilustrativo da possibilidade de intercâmbio e de transparência de qualificações com base na confiança mútua.

A dimensão da *governança* é convergente nos quatro países.

Tabela 19 Enfermagem: governação.

Governação	França	Holanda	Alemanha	Inglaterra
Modalidade e EFP	universidade/ ES (<i>college</i>)	ES geral (<i>college</i>)	ES especializado (<i>college</i>)	universidade
Papel do Governo	forte participação do Governo/ Quadro da UE	forte participação do Governo/ Quadro da UE	forte participação do Governo/ Quadro da UE	forte participação do Governo/ Quadro da UE
Parceiros Sociais	consenso	consenso	consenso (função consultiva)	algumas parceiras sociais – consenso
Papel do sector privado	Estado + um papel significativo do sector privado	amplamente estatal	amplamente estatal	amplamente estatal

Todos os países nestes estudo estão sujeitos a regulamentações da UE e contam com uma forte intervenção do governo na regulamentação para os seus modelos de EFP. Além disso, o Estado, enquanto um dos principais empregadores, tem um maior interesse em regulamentar mais estreitamente este sector, havendo algumas excepções. Na Holanda, por exemplo, os enfermeiros são contratados pelos hospitais e pelos lares que são responsáveis pelo orçamento, embora o Estado continue a ser o principal financiador dos lares. Os acordos para parcerias sociais evidenciam-se nos quatro países, inclusive na Inglaterra.

O *mercado de trabalho* na área da enfermagem mostra sinais de maior convergência nos quatro países do que qualquer outra profissão incluída neste estudo. Há um mercado de trabalho altamente profissional em que as qualificações estão, em geral, ao mesmo nível em todos os países. Esta convergência é o tipo de factor que pode promover a confiança mútua relativamente às qualificações de cada indivíduo em todos os países, uma vez que se baseia em normas comuns. Além disso, o facto de se tratar de uma qualificação de ensino superior faz com que tenha um valor mais elevado no mercado de trabalho e que ultrapasse as fronteiras do sector para o qual foi adquirida. É também de notar que se verifica uma tendência para que o ensino profissional se baseie cada vez mais nas universidades de forma que os enfermeiros recebam formação de nível superior e façam parte do sistema de EFP. Isto acontece em Inglaterra e a França também está a caminhar nesse sentido.

Tabela 20 Enfermagem: mercado de trabalho

Mercado de trabalho	França	Holanda	Alemanha	Inglaterra
Qualificação versus aptidões	qualificação	qualificação	qualificação	qualificação
Relação qualificação/emprego	100 %	100 %	100 %	100 %
Alcance	abrangente	abrangente	abrangente	abrangente
Estatuto	moderado	moderado	moderado	moderado
Mobilidade profissional	boa (valor duplo)	boa (valor duplo)	moderada	boa (valor duplo)

A *competência* também é uma dimensão em que existe uma convergência significativa entre os quatro sistemas. Os quatro sistemas de EFP baseiam-se na competência e partilham aspectos comuns. Verificam-se algumas divergências relativamente a: *a)* uma concepção tradicionalista daquilo que é a competência de enfermagem na Alemanha, centrada nos cuidados de saúde mais tradicionais; *b)* um elevado nível de educação para a cidadania na Holanda que contrasta com um baixo nível na Inglaterra. O modelo de *competência* dos países da Europa continental, que enfatiza a articulação do conhecimento teórico, dos atributos individuais e da abrangência da competência operacional, tende a ser dominante e também é aplicado em Inglaterra. Mais uma vez, tais características promovem a compreensão mútua das qualificações entre diferentes países e como tal são promotoras de confiança mútua.

Tabela 21 Enfermagem: competência

Competência	França	Holanda	Alemanha	Inglaterra
Qualificação	competência baseada no currículo e componentes de aprendizagem	competência baseada no currículo e componentes de aprendizagem	competência baseada no currículo e componentes de aprendizagem	competência baseada no currículo e componentes de aprendizagem
Definição de competência	holística	holística	holística	holística
Importância do conhecimento teórico	muito importante	muito importante	moderada a importante	muito importante
Papel das dimensões sociais e cívicas	importante	muito importante	importante	importante (social) pouco importante (cívico)

Educação: A convergência transnacional na área da enfermagem é ainda mais notória quando se analisa o seu perfil educacional. Uma vez mais, a regulamentação da UE obriga a que a formação para a enfermagem se situe ao nível da «educação» e não ao nível da «formação» e, como consequência disso, existem correlações sistémicas entre os quatro países. Os quatro países apresentam um currículo com muitos pontos em comum; todos eles incluem alguma educação geral e são muito abrangentes. As divergências ocorrem sobretudo nos locais de trabalho. Há uma tendência para se transferir, cada vez mais, a educação para as universidades (um forte indicador de profissionalização), mas que ainda não está uniformizada.

Tabela 22 Enfermagem: educação

Educação	França	Holanda	Alemanha	Inglaterra
Educação versus formação	educação	educação	educação	educação
Currículo	sim	sim	sim	sim
Local e duração	ES (<i>college</i>) em transição para a universidade (3 anos)	EFP 4 anos, percurso de ensino está a tornar-se mais dominante	ES especializado (<i>college</i>) (3 anos)	universidade (3 anos)
Educação geral	sim	sim	sim	moderada
Conhecimento profissional	teórico abrangente	teórico abrangente	teórico abrangente	teórico abrangente

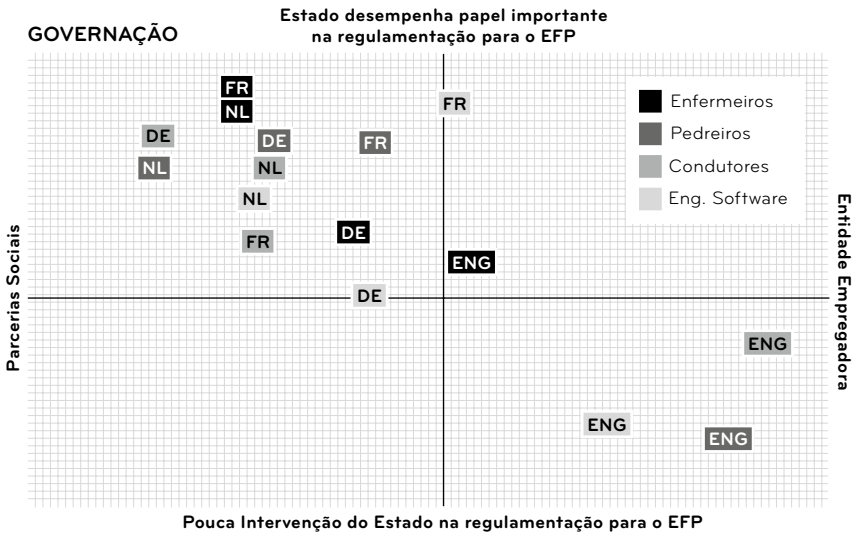
6. Rumo a um modelo europeu de EFP?

Nesta secção, pretendemos questionar se os dados apresentados confirmam a ideia de que existem dois modelos de EFP vigentes nos países que foram alvo deste estudo, prestando particular atenção ao papel das qualificações em cada um desses sistemas. Apresentou-se um cenário bastante híbrido. Por um lado, a análise dos sistemas nacionais de EFP aponta para uma divergência significativa em termos da história, dos fundamentos conceptuais e das estruturas constitucionais e administrativas dos quatro países. Uma análise das qualificações profissionais em cada país suporta esta ideia ao mesmo tempo que revela divergências entre diferentes profissões no mesmo país. Por outro lado, enquanto a análise – *transversal* aos quatro países – dos perfis profissionais ilustra, em grande parte, estas especificidades nacionais, também revela alguns aspectos que apontam no sentido de uma maior convergência, e não divergência, entre eles²⁸.

O primeiro aspecto é o facto de alguns sistemas nacionais de EFP apresentarem semelhanças significativas. Portanto, pode afirmar-se, em termos gerais, que a Holanda, a França e a Alemanha partilham semelhanças ao nível da *governança*, com especial ênfase nas parcerias sociais.

28 Importa clarificar que uma convergência entre as estruturas para a qualificação profissional não implica necessariamente uma convergência entre as profissões propriamente ditas.

Figura 1²⁹



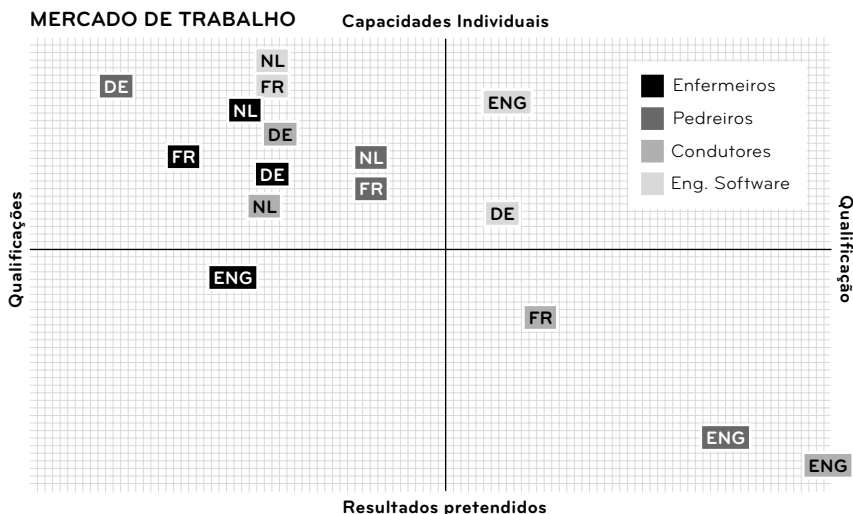
A Figura 1, que ilustra a relação entre a governação e a regulamentação para as qualificações do EFP, coloca a Inglaterra num quadrante fortemente controlado pelos empregadores/pouca intervenção do Estado na regulamentação para o EFP, relativamente a três qualificações profissionais, contrastando com os outros três países.

No caso da França, da Alemanha e da Holanda, os *mercados de trabalho* tendem a ser mais profissionalizados com uma valorização

29 As figuras 1 a 4 estão organizadas num quadrante ordinal e como tal as posições não reflectem quantitativamente os valores derivados. As posições relativas resultam da reflexão sobre os diversos documentos produzidos antes desta síntese e do debate entre investigadores e seus parceiros sobre estes documentos. São o resultado de uma metodologia discursiva e qualitativa e não de uma metodologia estatística, embora os dados estatísticos tenham sido relevantes e incluídos nos debates que levaram a estas classificações.

relativamente elevada das qualificações profissionais quando da entrada no mercado de trabalho.

Figura 2



Na Figura 2, a Inglaterra distingue-se pela valorização do desempenho orientado para os resultados pretendidos quando da entrada no mercado de trabalho, em duas das profissões estudadas. A enfermagem é uma exceção parcial e a engenharia de *software* afasta-se significativamente deste modelo. No entanto, também se pode verificar uma valorização do desempenho prático no caso dos condutores de veículos pesados na França.

Os países da Europa continental tendem a operar de acordo com o conceito de *competência* profissional (Figura 3), que enfatiza a articulação do conhecimento e dos atributos pessoais com o trabalho.

A Inglaterra não se encontra fora do modelo continental de forma muito vincada na Figura 3, em consequência da relativa integração dos conceitos de *competência* na profissão de enfermeiro e de engenheiro de *software*. Estas profissões tendem a ter sistemas de EFP relativamente sistematizados e respeitados que reconhecem o importante papel educativo do EFP.

No que diz respeito à *educação* (Figura 4), a enfermagem e a engenharia de *software* contribuem para posicionar a Inglaterra perto das principais correntes de EFP da Europa continental, embora no caso da engenharia de *software* isso se deva ao facto de se aproximar de um modelo de formação orientado para o mercado de trabalho. O nível de educação nas qualificações do condutor de veículos pesados e do pedreiro inglês é baixo, tal como acontece com o condutor de veículos pesados francês e com o engenheiro de *software* alemão. Digno de referência é a presença de componentes educativos nas qualificações dos condutores de veículos pesados e dos pedreiros na Alemanha e na Holanda, tal como dos pedreiros em França.

Figura 3

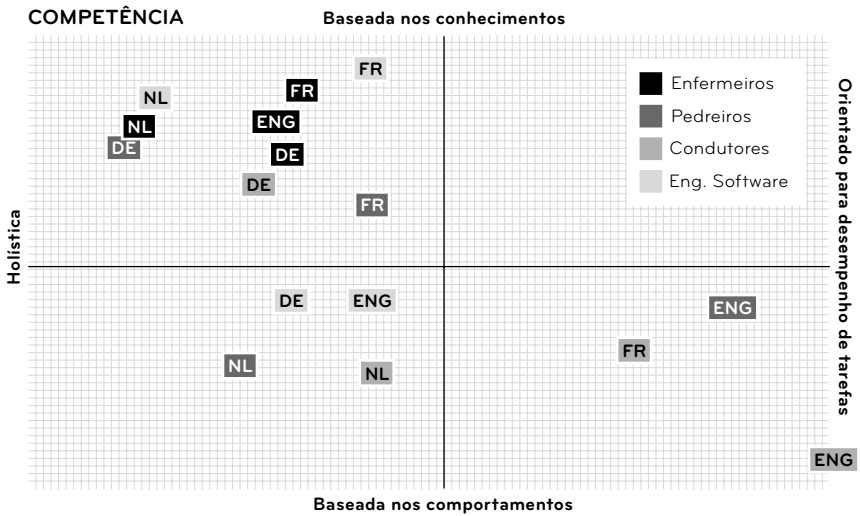
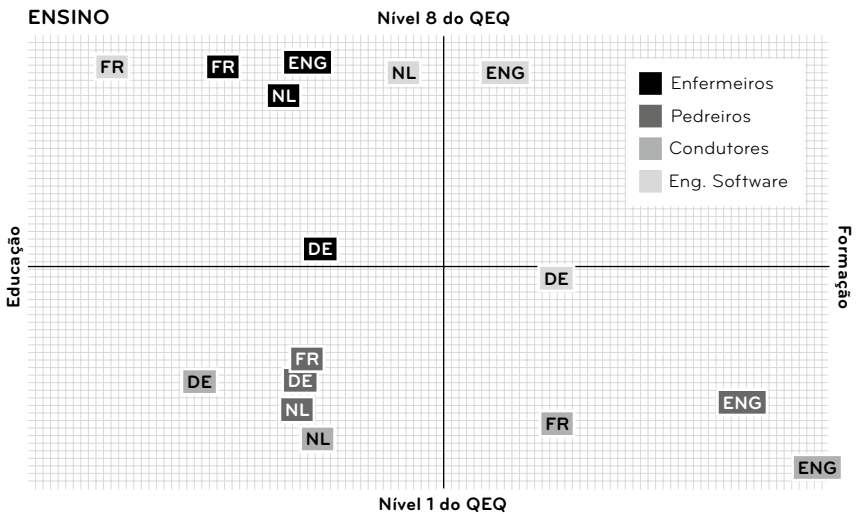


Figura 4



Aptidões e Qualificações Transnacionais: Um Estudo de Quatro Profissões em Quatro Países no Contexto do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ)

Uma consideração importante a fazer, relativamente à convergência, é que algumas das diferenças aparentes entre os países tendem a diluir-se quando se observam mais pormenorizadamente as profissões. Isto parece ser particularmente verdade em três grupos. O primeiro é o grupo das qualificações profissionais que requerem uma educação de nível superior e que estão sujeitas a uma maior regulamentação, abordando disciplinas que não variam muito entre os vários países. Por outras palavras, aquelas que tornam algumas destas profissões mais parecidas. A enfermagem é o nosso «modelo» para o primeiro grupo. O segundo grupo é constituído pelas qualificações sujeitas a uma menor regulamentação transversal aos vários países e que requerem uma licença profissional para o exercício da actividade, que também seja comum aos vários países. O exemplo disso no nosso estudo é a condução de veículos pesados. A engenharia de *software* pertence, discutivelmente, ao terceiro grupo, em que os conhecimentos de base (especialmente na França e na Holanda), uma conceptualização abrangente e integrada de *competência*, as disciplinas comuns e uma forte orientação para o mercado de trabalho sugerem outra forma de convergência profissional, mesmo quando não existe uma forte regulamentação estatal ou da UE.

Estas tendências para a convergência sugerem, então, que existem bases para que se possa aspirar a um maior reconhecimento e a uma maior possibilidade de transferência de qualificações dentro da UE, em determinadas condições, com ou sem o mecanismo do QEQ. A primeira base é a existência de convergências substanciais entre sistemas nacionais de EFP que poderão levar a um agrupamento em «famílias» de sistemas de EFP. A segunda base é a existência de convergências nas qualificações profissionais. Estas convergências podem até existir em sistemas nacionais de EFP que são, a outros respeito, bastante divergentes. Um processo gradual de implementação de confiança

mútua pode ser posto em prática, possivelmente, com base em «famílias» ou grupos de sistemas de EFP análogos.

Se este processo precisa do QEQ para ter pernas para andar, é outra questão. O QEQ baseia-se numa filosofia de «resultados de aprendizagem» que não é necessariamente partilhada por todos os sistemas de EFP. Essa característica pode pôr em causa a sua aplicabilidade a nível transnacional. A nossa investigação indica que os empregadores estão, geralmente, mais interessados nos componentes da aprendizagem (conteúdos e processos pedagógicos) das qualificações do que nos resultados oficialmente determinados. Uma possível excepção é o caso da engenharia de *software*, uma actividade moldada pelos desenvolvimentos (globais) comuns, pela elevada mobilidade da profissão e pelo crescente foco na competência ou nas aptidões em vez de nas qualificações, o que sugere que o reconhecimento dessa competência ou aptidões não depende inteiramente de um conhecimento comum partilhado dos componentes de aprendizagem. Mesmo quando os resultados de aprendizagem são utilizados como meio de comparação, o QEQ apenas disponibiliza um modelo generalista, embora seja necessário um trabalho significativamente profissional e sectorial para se estabelecer um modelo específico de resultados de aprendizagem (um exemplo disso é o Metaquadro Europeu de Competências para as TIC). Já existem indicadores comparativos regulamentados, com base na regulamentação da UE, em algumas profissões, que fazem com que o QEQ se torne redundante, pelo menos ao nível das licenças básicas para exercer uma actividade profissional.

Por fim, a questão-chave é procurar perceber até que ponto as qualificações profissionais reflectem a realidade das profissões no mercado de trabalho, as mudanças nos diferentes processos de trabalho e as necessidades específicas em relativamente ao EFP. De facto, no caso

da Inglaterra, por exemplo em relação à alvenaria, há claros indícios de que o sistema de qualificação profissional não está em sintonia com a mudança das necessidades do mercado de trabalho. Pode muito bem dar-se o caso de haver um aumento do entendimento mútuo com o desenvolvimento de estudos como este. Mas este entendimento é ao nível da definição/classificação das qualificações, etc., levando a uma maior convergência em termos das definições e da terminologia utilizada. O que não significa que a estrutura das profissões se altere só porque se entende a sua natureza. A confiança mútua na terminologia utilizada na área da educação não deve confundir-se com a «harmonização» das estruturas do emprego ou das relações industriais.

7. Implicações para a Inglaterra.

É motivo de alguma preocupação que a Inglaterra se afaste consideravelmente dos modelos de EFP e de mercado em duas das profissões analisadas, alvenaria e condução de veículos pesados, em relação aos restantes países incluídos no nosso estudo. Estas qualificações profissionais são criadas em torno da noção de *aptidões*, mais utilizada em contextos de realização de tarefas práticas e com um escopo profissional reduzido. Embora a entrada no mercado de trabalho, no caso destas profissões, não dependa de qualificações de ensino e de formação profissional, continuam a constituir motivo de preocupação. A limitação e o baixo estatuto da profissão do condutor de veículos pesados impede a mobilidade profissional e, na verdade, a progressão na carreira para funções de planificação e gestão de transporte. No caso da alvenaria,

a escassez de programas de aprendizagem profissional constitui um obstáculo à entrada no mercado de trabalho, o que não é contrabalançado pelo baixo nível de escolaridade dos trabalhadores.

É muito provável que seja difícil criar confiança mútua, relativamente às qualificações, nos casos em que se verificam acentuadas diferenças nos sistemas de EFP e nos processos do trabalho. No entanto, há outros aspectos no sistema inglês de EFP que deveriam constituir motivo de preocupação para os decisores políticos. Talvez o aspecto mais importante seja a limitação funcional de grande parte do sistema de EFP inglês. A Inglaterra acredita demasiado em modelos de «formação» e não em modelos de «educação», valorizando uma inserção profissional baseada no desempenho de tarefas em vez de nos resultados pretendidos e assente nas necessidades dos empregadores. Isto é uma concepção muito limitadora daquilo que é a competência profissional e denota uma relutância na inclusão de componentes de desenvolvimento pessoal e cívico nos programas de EFP. Será difícil integrar qualificações com este tipo de características no QEQ, a menos que se faça uma interpretação muito limitada daquilo que é a autonomia e a responsabilidade, tal como de experiência acumulada (antiguidade) ou a falta dela. Por fim, mas não menos importante, o aparente afastamento entre umas profissões e outras, de tal forma que as características acima referidas se acentuam em alguns casos, ao passo que existe uma convergência para a norma europeia noutros, levanta questões preocupantes acerca da equidade e da coesão social no contexto britânico, que parecem estar a agravar-se cada vez mais em vez de se tornarem cada vez menos expressivas.

Referências Bibliográficas

- Beiser, F. (1998) «A Romantic Education: The Concept of *Bildung* in Early German Romanticism» in Rorty, A. O. (1998) *Philosophers on Education*, London, Routledge, pp. 284-299.
- Benner, D. (2003) *Wilhelm von Humboldt's Bildungstheorie*, Munich, Juventa.
- Björnåvold, J. and Coles, M. (2006) *Governing education and training: the case of qualifications frameworks*. Brussels, European Commission, Draft paper, November 2006.
- Bosch G. and Charest J. (2006) «Vocational training systems in ten countries and the influence of the social partners» paper presented to the IIRA 14th World Congress, Lima, Peru, 11-14 September.
- Brockmann, M., Clarke, L., Winch, C. (2008a) «Can performance-related learning outcomes have standards?» *Journal of European Industrial Training*, 32, 2/3: 99-113.
- Brockmann, M., Clarke, L., Winch, C. (2008b) 'Knowledge, Skills, Competence: European divergences in vocational education and training (VET) – the English, German and Dutch cases' *Oxford Review of Education* forthcoming.
- Clarke Linda and Georg Herrmann (2004) 'The Institutionalisation of Skill in Britain and Germany: examples from the construction sector' in *The Skills that Matter* ed. C. Warhurst, Irena Grugulis and Ewart Keep, Palgrave 2004 (ISBN 1 4039 0639-4), pp. 128-147.
- Clarke, L., Winch, C. (2007) *Vocational Education: International Approaches, Developments and Systems*, Oxford, Routledge.
- Coles, M., Oates, T. (2004) *European Reference Levels for Education and Training an important parameter for promoting credit transfer and mutual trust. Final Report*. London, Qualifications and Curriculum Authority.
- Cox A. (2007) *Re-visiting the NVQ Debate: 'Bad' Qualifications, Expansive Learning Environments and Prospects for Upskilling Workers*, SKOPE Research Paper No 71. April, University of Manchester.
- Culpepper, P. (1998) «The Future of the High-Skill Equilibrium in Germany». *Oxford Review of Economic Policy*, 15, 1, pp.43-59.
- Eraut, M. (1994) *Developing Professional Knowledge and Competence*, Brighton, Falmer.
- Géhin, J-P (2007) 'Vocational Education in France: a turbulent history and peripheral role' in Clarke and Winch (eds), pp. 34-48.

- Green, A., Leney, T., Wolf, A. (1999) *Convergence and Divergence in European Vocational Education Systems*, London, Institute of Education.
- Greinert W-D (2007) «The German Philosophy of Vocational Education», in Clarke and Winch (eds), pp. 49-61.
- Hanf, G. (2007a) *Quick Scan Report on German VE*.
- Jessup, G. (1991), «Implications for Individuals: the Autonomous Learner» in Jessup, G. (ed) *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*, Brighton, Falmer.
- Keep, E. (2007) «The Multiple Paradoxes of State Power in the English Education and Training System», in Clarke and Winch (eds), pp. 161-176.
- Kerschensteiner, G. (1964, 1968) *Ausgewählte Pädagogische Texte*, Bände 1,2, Paderborn, Ferdinand Schöningh.
- Kloas, P.-W. (1997) *Modularisierung in der beruflichen Bildung*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Leitch, A. (2006) *Prosperity for All in the Global Economy – World Class Skills*, London, H.M.Treasury.
- Marsden, D. (1999) «Theory of Employment Systems: microfoundations of societal diversity», Oxford University Press, Oxford.
- Méhaut, P. (2007a) *Quick Scan Report on France*, Unpublished report for Nuffield Foundation project.
- Méhaut, P. (2007b) «New Developments in Continuing Vocational Education and Training Reform in France», in Clarke and Winch (eds.), pp. 176-190.
- O'Connor, P. (2007) «Social Pact at the core of Irish corporatist system. Review of Saving the Future: How Social Partnership Shaped Ireland's Economic Success By Tim Hastings, Brian Sheehan & Pdraig Yeates Blackhall Publishing, Dublin 2007» *Dublin Review of Books*.
- Streeck, W. (1992) *Social Institutions and Economic Performance*, London, Sage.
- Westerhuis, A. (2007a) «The Role of the State in Vocational Education: a political analysis of the history of vocational education in the Netherlands» in Clarke and Winch eds., pp. 21-33.
- Westerhuis, A. (2007b) *Quick Scan Report on the Netherlands*, Unpublished report for Nuffield Foundation project.

Christopher Wrinch, doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade de Bradford em 1982, é Professor de Filosofia e Política Educativa no King's College de Londres. Dirigiu o Departamento de Educação e Estudos Profissionais de 2008 a 2012, foi presidente da Sociedade de Filosofia da Educação da Grã-Bretanha de 2008 a 2011 e é vice-presidente honorário da mesma sociedade. Os seus principais interesses de investigação são a Filosofia da Educação e o conhecimento profissional e vocacional assim como a aplicação da investigação à prática profissional. É membro do Centro de Investigação em Políticas Públicas em Londres. É autor de numerosos livros e artigos.

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

O PAPEL DA ORIENTAÇÃO NA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Paula Paixão

O PAPEL DA ORIENTAÇÃO NA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Paula Paixão

Introdução

Como referem vários documentos europeus e internacionais, nas sociedades contemporâneas que se podem caracterizar como pós-industriais ou como sociedades da informação, o acesso e a manutenção no mercado de trabalho estão intimamente associados ao processo de aprendizagem ao longo da vida, o qual envolve, num projeto que deve ser comum e amplamente participado, os indivíduos, as comunidades, as instituições educativas e de trabalho, os parceiros sociais e as instâncias de decisão política. Como refere Tomás da Silva (2011, 67), «... emprego e educação são processos que não devem ser vistos isoladamente: aprende-se para trabalhar, trabalha-se para aprender» e, de facto, a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar as transições educativas e profissionais bem-sucedidas no seio de uma economia e de uma sociedade assentes no conhecimento. Neste

contexto, a orientação escolar e profissional aparece como um suporte indispensável ao desenvolvimento humano e social ao promover o envolvimento dos indivíduos em trajetórias de desenvolvimento adaptativas e ao contribuir de formas diversas, embora articuladas e coerentes, para o desenvolvimento social, económico e cultural.

As sociedades «do conhecimento e da inovação» são sociedades organizadas em torno do trabalho. Começaremos por nos focar no significado que o trabalho assume na vida dos sujeitos e no impacto psicossocial das transições relativas à educação, formação e emprego. Debruçar-nos-emos, em seguida, brevemente, sobre as características do sistema educativo na organização de respostas eficazes às necessidades e exigências das pessoas e da sociedade, nomeadamente no papel que o desenvolvimento de uma política compreensiva e desenvolvimentista de orientação (formação e trabalho) ao longo da vida pode desempenhar no modo como esse sistema lida com os desafios colocados pela lógica da globalização, no seu sentido mais amplo, sobretudo no contexto europeu.

1. O significado do trabalho na vida dos sujeitos

O trabalho envolve o sujeito numa relação complexa com o mundo, representando a interface mais consistente com os contextos sociais, económicos e políticos (Blustein, 2006)! Efetivamente, podemos identificar um conjunto de autores que têm refletido sobre a forma como o encontro entre o trabalho e a satisfação das necessidades humanas permite a construção do capital identitário (Blustein, 2008; Jahoda, 1983; Warr, 1987). Em primeiro lugar, o trabalho, enquanto construção psicossocial, permite satisfazer as seguintes necessidades, organizadoras do nosso sentido de identidade (Blustein, 2008):

1. Necessidades de sobrevivência e de poder. Podemos afirmar que estamos no domínio da satisfação das necessidades básicas, domínio no qual se podem facilmente reconhecer e integrar todos os cidadãos, em qualquer parte do mundo. Aliás, para muitos indivíduos são estas as únicas necessidades que pretendem ver satisfeitas através do envolvimento em atividades de trabalho. O envolvimento da satisfação da necessidade de poder confere, por parte dos membros de uma determinada sociedade, direito à participação em processos de tomada de decisão e está associado ao acesso aos mecanismos mínimos de regulação económica e social. Por exemplo, a entrada das mulheres no mercado trabalho contribuiu decisivamente para que a estas fosse reconhecido o direito de participar nas mais importantes escolhas e decisões efetuadas em diversos níveis e domínios das diferentes esferas de participação social. Numa sociedade estratificada esse direito é objeto de várias restrições, não sendo o poder igualmente distribuído, no entanto, as formas básicas de participação no tecido económico e social são, de forma geral, garantidas. O desemprego e a falta de qualificações podem constituir uma barreira à satisfação das necessidades de sobrevivência e de poder, sobretudo se estiver dissociado de contextos diversificados e estáveis de suporte.
2. Necessidade de estabelecimento e envolvimento num conjunto amplo de redes sociais. O trabalho faculta o desenvolvimento de relações significativas, permitindo o acesso a redes que possibilitam o desenvolvimento do capital social, através da ligação dos indivíduos ao contexto social e cultural mais abrangente. Além deste importante aspeto, o trabalho funciona como um contexto privilegiado de estabelecimento de vínculos afetivos, cumprindo uma função inerente aos processos dinâmicos de desenvolvimento humano. A realização de atividades de trabalho possibilita, de igual modo, a prestação de cuidados a grupos-alvo

específicos, nomeadamente crianças, idosos, pessoas com necessidades especiais, etc.

3. Necessidade de autodeterminação. Tendo como pano de fundo a teoria motivacional da autodeterminação de Deci & Ryan (2002), que destaca a importância crucial dos contextos sociais na promoção da autonomia e do desenvolvimento ótimo, o trabalho pode constituir o contexto ideal para a autoexpressão genuína de interesses, valores e competências, promovendo, deste modo, o exercício da autodeterminação e da agência pessoal.

Em suma, o trabalho está indissociavelmente ligado à construção e reconstrução da identidade psicossocial, desde logo porque as fantasias relativas ao trabalho expressam uma das mais precoces formas de antecipação da vida adulta (por exemplo, do ponto de vista das crianças, os adultos têm poder e capacidade de decisão porque trabalham). Além do mais, as respostas, constantemente reelaboradas, à pergunta o que queres ser quando fores grande, em larga medida formatam o percurso formativo e vocacional das crianças e dos jovens, sobretudo nas sociedades mais desenvolvidas e envolvidas no processo de globalização. De facto, não podemos esquecer que a entrada na escola marca o início de uma grande narrativa de vida (organizada em torno de diversos episódios) que tem o trabalho como «tema unificador». Acresce, ainda, o facto de que a investigação e a intervenção no âmbito da reabilitação psicossocial dos doentes mentais têm abundantemente evidenciado a forte relação existente entre a recuperação da saúde mental e a transição para o mundo do trabalho (Leff, 2006). Finalmente, a interiorização do significado do trabalho no nosso percurso existencial facultá-nos o acesso a um vasto dicionário que nos possibilita a construção de narrativas várias e funcionais acerca da nossa relação com os

outros e com o mundo, tendo em consideração que o utilizamos para regular o nosso comportamento pessoal e social e, simultaneamente, inferir acerca de atitudes, valores, estilos de vida, etc., dos outros com os quais interagimos (Paixão, 2011).

2. Desenvolvimento, trabalho e transições

A quase totalidade das perspetivas atuais sobre o comportamento e o desenvolvimento humano na sua relação com o trabalho e a aprendizagem ao longo da vida colocam-nos, de um ou outro modo, perante as problemáticas das mudanças ou transições, da socialização ou do desempenho de papéis múltiplos em contextos diversificados e da própria construção identitária ao longo de trajetórias espaciotemporais não lineares (Guichard, 2010).

De acordo com Schlossberg (1981, 1997), as transições são fundamentalmente de três tipos (esperadas, não antecipadas e transições por não acontecimentos, isto é, acontecimentos planeados e/ou antecipados, mas que não ocorreram, como por exemplo a transição para o ano de escolaridade seguinte), considerando estes autores que o processo de adaptação à transição (o qual depende, entre outros fatores, das condições específicas da própria situação de transição, das características do *self*, dos tipos de apoio e das estratégias utilizadas) tem um impacto considerável no desenvolvimento psicossocial e na saúde física e mental dos cidadãos. Por sua vez, Fouad & Bynner (2008) diferenciam claramente as transições voluntárias das involuntárias, sublinhando que estas últimas (que apresentam um potencial de impacto negativo muito maior nos trajetos de desenvolvimento futuro) requerem apoios diversos e consistentes, que muitas vezes os sujeitos não conseguem obter, uma vez que põem dificuldades e obstáculos difíceis

de ultrapassar em diversos níveis (*e.g.*, a retenção escolar constitui um exemplo de uma transição involuntária). Efetivamente, de acordo com os autores atrás referidos, as transições involuntárias são muitas vezes acompanhadas de obstáculos pessoais (competências insuficientes para lidar com a situação, ausência de tempo na preparação para a transição, falta de recursos emocionais, sociais e financeiros para a adaptação à transição). São, igualmente, acompanhadas de obstáculos na estrutura de oportunidades (preconceitos relativos às características pessoais, género, idade, contextos económicos de estagnação ou recessão, imprevisibilidade das oportunidades), apresentando esses obstáculos, frequentemente, um carácter difuso, exercendo embora um impacto real e tangível. Por fim, as transições involuntárias são muitas vezes acompanhadas de obstáculos institucionais (desinvestimento em programas específicos de formação ou qualificação), os quais podem comprometer fortemente as dinâmicas de crescimento de indivíduos, grupos e organizações. Fouad & Bynner (2008) referem, ainda, que a capacidade de os sujeitos se adaptarem às transições é moldada pelas políticas sociais e institucionais do contexto em que são efetuadas, nomeadamente sobre quem recai, em primeiro lugar, a responsabilidade da transição, isto é, o indivíduo (e a sua família e outros contextos proximais de apoio, pois neste caso os recursos governamentais são inexistentes ou muito escassos, ou estão sob ameaça constante – perigo do *insourcing*), a sociedade (os termos «inserção» ou «precariedade» refletem esta segunda tendência, ao admitirem a existência de contratos sociais e de haver a possibilidade do seu incumprimento ou quebra, mais ou menos temporária ou permanente; o termo «inclusão» constitui outro exemplo), ou ambos.

Em qualquer dos casos, na perspetiva de diversos autores além dos agora mencionados (Blustein *et al.*, 2005, Motulsky, 2010), as transições

otimais estão normalmente associadas à existência de amplos recursos internos (competências de adaptabilidade ou o capital identitário necessário), assim como externos (sistemas de suporte). Pelo contrário, as transições fracassadas constituem um desafio sério para os trajetos pessoais e sociais de desenvolvimento, nomeadamente pelo facto de, na atualidade, estar plenamente documentada a sua associação com estilos de vida marginalizados, situações de vida desvantajosas e, mesmo, com a eclosão de quadros psicopatológicos (Paixão, 2011).

3. As respostas do sistema educativo aos desafios da sociedade contemporânea

O Memorando Europeu sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000) contempla seis mensagens nucleares, as quais devem ser consideradas pelos sistemas educativos dos diversos países que integram este espaço na organização de respostas eficazes às necessidades e exigências das pessoas e da sociedade. Deste modo, promoção da aprendizagem ao longo da vida deve ter em consideração os seguintes aspetos: *a*) identificação das competências básicas a adquirir por todos os cidadãos e que são necessárias à participação ativa nos contextos de vida e à sociedade do conhecimento (competências específicas e transversais); *b*) necessidade de aumentar o grau de investimento em recursos humanos (da parte dos cidadãos individuais, das famílias e das empresas); *c*) necessidade de introduzir diversos tipos de inovações no ensino e na aprendizagem (*e.g.*, professores e formadores tornam-se guias, mentores e mediadores); *d*) necessidade de valorizar a aprendizagem e os processos que lhe estão associados em todos os contextos (avaliar a participação e os resultados da aprendizagem, sobretudo em contextos não formais e informais); *e*) repensar as ações de orientação

e aconselhamento vocacional (assegurar o acesso facilitado de todos os cidadãos a informações e aconselhamento de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida, passando de uma estratégia centrada na oferta para uma abordagem assente na procura, em que os serviços devem estar disponíveis a nível nacional, regional e, sobretudo, local); f) aproximar a aprendizagem dos cidadãos ao longo de todo o seu percurso de vida. Como facilmente se depreende da leitura deste documento, a orientação passa a ser concebida como uma componente central dos projetos nacionais para a execução de políticas de aprendizagem ao longo da vida, devendo ser completamente integrada no âmbito de sistemas educativos caracterizados pela lógica da diversidade, tanto enquanto instrumentos críticos com responsabilidades pela qualificação das pessoas, como enquanto peças fundamentais nas estratégias de desenvolvimento das comunidades humanas (Abreu, 2004). Com efeito, como referimos acima (Abreu, 2003, 2004; Paixão, 2004), consideramos que o desenvolvimento do capital humano e psicológico deve ser apoiado na constituição de um efetivo «capital formativo» (características do sistema educativo), o qual deve ter simultaneamente em consideração as seguintes componentes: a) presença de um contexto político, económico, social e cultural promotor da aprendizagem ao longo da vida; b) existência de flexibilidade e diversificação curricular ao longo da escolaridade obrigatória; c) organização articulada e inovadora das metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação, reconhecendo a existência de conceções implícitas sobre o ensino e a aprendizagem que não colocam os estudantes em condições de «igualdade motivacional» relativamente ao papel das aprendizagens escolares e, d) presença de um modelo dinâmico, preventivo e sistémico de intervenção psicológica e de orientação em contextos educativos, que seja eficaz na promoção da saúde

mental de todos os envolvidos e na remoção das diversas barreiras existentes, em diferentes planos, à aprendizagem; no âmbito deste modelo o psicólogo deve ser visto como membro integrante de uma equipa multidisciplinar que tem em vista o alcance das metas já referidas.

Relativamente à segunda componente, a flexibilidade e diversificação curricular ao longo da escolaridade obrigatória deve ser concretizada em função das potencialidades múltiplas e diferenciadas dos alunos, das necessidades sociais e dos recursos contextuais (Abreu, 2004). Do ponto de vista psicológico, a flexibilidade e a diversidade permitem a escolha e enfatizam a relevância da opção efetuada, funcionando como um contexto promotor da instrumentalidade percebida das aprendizagens escolares, o qual facilita o alinhamento intrínseco e/ou instrumental das formações frequentadas relativamente ao panorama ocupacional e/ou de vida antecipado e/ou desejado. Não nos devemos esquecer que o compromisso com a aprendizagem é um dos recursos internos que têm sido valorizados por diversos investigadores que tentam explicar o desenvolvimento psicológico positivo, tal como a formação de uma identidade psicossocial realizada, sendo que este compromisso, a par com outros recursos internos e externos, parece facilitar a construção de trajetórias de desenvolvimento adaptativas e saudáveis.

Por outro lado, a necessidade de renovação das metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação, por muitos sublinhada, decorre logicamente da mudança de paradigma da escola centrada sobre a transmissão de conhecimentos para a escola centrada sobre o desenvolvimento de processos de aquisição de conhecimento, no dizer de Abreu (2004), e impõe-se, em primeiro lugar, pela existência de múltiplos indicadores objetivos de ineficácia do atual sistema educativo, ainda muito assente na lógica da uniformização das aprendizagens escolares e na metáfora da escola como uma fábrica que utiliza uma

linha de montagem única (Abreu, 2003). De entre os diversos indicadores objetivos de ineficácia do sistema educativo gostaríamos de salientar, antes de mais, as elevadas taxas de abandono e de insucesso escolar, pelo desperdício de capital humano e de recursos financeiros que representam. No limite, o insucesso escolar num determinado contexto educativo pode-se traduzir pelo aparecimento de um conjunto de sujeitos que Melton (2001) designou por «alunos fantasma», para os quais a escola não constitui uma «base segura» e que usam «máscaras» para se protegerem do sentimento de perda que, frequentemente, exprimem, então, através da construção de estilos de vida pouco saudáveis, que Moller (2001) designou por adoção de um «modo de sobrevivência». A passagem para um «modo de sobrevivência» pode ser uma resposta cognitivo-afetivo-comportamental possível no lidar com as dificuldades sentidas perante as múltiplas transições – tanto as normativas, como as não antecipadas e, a maior parte das vezes, as não desejadas – que os jovens vivenciam ao longo da sua passagem pelo sistema educativo/de formação (Paixão, 2004).

Diversos autores, de entre os quais Jerald (2006), referem que as investigações e os estudos feitos neste domínio têm vindo a identificar três tipos de fatores que concorrem para colocarem os alunos em situação de elevado risco de abandono escolar, sendo os dois últimos relativamente controláveis por parte do sistema educativo e da sociedade, ao contrário do primeiro tipo de fatores: *a*) as características sociodemográficas e familiares dos alunos (*e.g.*, pobreza, pertença a grupos minoritários, frequentes mudanças de contexto escolar, famílias monoparentais, pais que providenciam pouco apoio à aprendizagem por parte dos seus educandos, assunção de responsabilidades adultas, etc.); *b*) as experiências educativas dos alunos (por um lado, o baixo rendimento escolar, sobretudo às disciplinas nucleares, bem como a existência de

retenções no percurso escolar, por outro o baixo envolvimento no contexto escolar, corporizado em problemas disciplinares, comportamentais, absentismo, ausência de envolvimento em atividades extracurriculares, más relações com os professores e com os colegas, etc.) e c) as características do contexto escolar (dimensão da escola, fornecimento de apoio por parte dos professores, características do currículo escolar, etc.). O que pode ser feito para inverter esta situação? De acordo com o Relatório da «European Round Table of Industrialists» (ERT, 1994), tal como nos é transmitido por Abreu (2004), a renovação do sistema educativo passará, acima de tudo, pela harmonização entre as vias de ensino geral e profissional, permitindo a aproximação e a permeabilidade entre estas duas vias de formação, bem como pela promoção da qualidade e valorização dos cursos profissionais. Tal renovação, que assenta fundamentalmente nas características do contexto escolar (nomeadamente na diversificação do currículo que oferece), irá, em princípio, oferecer aos estudantes experiências educativas mais positivas e que proporcionam níveis mais elevados de compromisso com a aprendizagem, diminuindo fortemente as suas probabilidades de abandono escolar, mesmo (poderíamos dizer, e sobretudo) quando apresentam características sociodemográficas e familiares desfavoráveis.

No entanto, como sublinha sabiamente Abreu (2004) o impacto de cada uma das componentes atrás identificadas na constituição do «capital formativo» não se faz sentir de forma isolada, existindo entre elas uma rede complexa de interações: a título exemplificativo, podemos afirmar que a diversificação curricular contribui de forma decisiva para a renovação dos processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, ao passo que a atribuição de instrumentalidade às aprendizagens efetuadas, que é fortemente incrementada com a utilização de métodos inovadores e coerentes, deve ser traduzida no investimento em

percursos de formação adequados às potencialidades múltiplas e diferenciadas que caracterizam a singularidade de cada pessoa.

No entanto, se a diversificação curricular e a valorização dos cursos profissionais e vocacionais contribui para a redução dos riscos de insucesso e de abandono escolar (e para a renovação global do sistema educativo ao aproximar, mesmo do ponto de vista da aprendizagem formal, a escola do mundo do trabalho), sobretudo com o aumento da escolaridade obrigatória para um percurso de 12 anos, o impacto social positivo destes cursos pode ser fortemente comprometido «se estes aparecerem como uma “sanção” do insucesso ou como uma “via menor” de formação destinada aos alunos que não conseguem, na idade máxima prevista, concluir com êxito» (Abreu, 2004, 158) a sua formação de nível básico ou secundário. De facto, partilhamos a opinião deste autor de que os cursos profissionais e vocacionais devem ser apresentados com valor próprio e não como vias de segundo plano ou de recurso alternativas às vias de formação mais tradicionais quando os seus resultados não permitem que por elas se continue a enveredar, devendo, igualmente, estas últimas não aparecer como vias privilegiadas de acesso ao ensino superior. Lançando um breve olhar à última Revisão da Estrutura Curricular, regulamentada no Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, verificamos que ela introduz um conjunto de alterações curriculares no sentido de garantir uma oferta educativa diversificada e de proporcionar a todos os estudantes a possibilidade de escolher percursos escolares adequados às suas características e aspirações. Neste âmbito, os cursos vocacionais do ensino básico, que têm como público-alvo os alunos dos 2.º e 3.º ciclos com mais de 13 anos de idade que manifestem dificuldades de adaptação ao ensino geral (devem ter registado duas retenções no mesmo ciclo ou três retenções em ciclos diferentes) e que procurem uma alternativa a este tipo

de ensino, surgem simultaneamente para consolidar a escolarização básica e para garantir a aquisição de competências que permitam a estes jovens enfrentar os desafios colocados pelo atual mercado de trabalho, adotando uma perspectiva inclusiva e de garantia de igualdade de oportunidades. Não obstante assegurarem a intercomunicabilidade entre vias e adotarem uma estrutura curricular flexível, no respeito das necessidades e expectativas dos alunos e das escolas, a sua associação a um percurso de insucesso na via escolar mais tradicional poderá, eventualmente, contribuir para a sua desvalorização social, se não forem enquadrados por atividades de orientação claramente enraizadas no funcionamento do contexto escolar. A Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro, garante que o encaminhamento para estes cursos (que não tem um caráter de obrigatoriedade e exige o acordo dos encarregados de educação) é feito após um processo de avaliação vocacional, realizado por psicólogos escolares, não esclarecendo, contudo, qual a conceção de orientação que está subjacente a esta medida.

De facto, ainda está muito enraizada na sociedade portuguesa a conceção de que a orientação tem um caráter pontual e uma matriz de avaliação psicotécnica, quando a verdade é que a entrada dos psicólogos no sistema educativo português, em 1983, no âmbito do relançamento do ensino técnico-profissional e profissional no ensino secundário, foi enquadrada num modelo de intervenção psicológica vocacional em contexto escolar compreensivo, integrador e promocional, bastante inovador no contexto nacional, mas que se encontrava alinhado com diversas propostas de prática psicológica apresentadas por diversos autores, em diferentes contextos internacionais nas duas últimas décadas do século xx (Paixão, 2004). Neste contexto, os serviços de psicologia e de orientação dirigidos aos alunos do ensino básico e secundário deveriam integrar modalidades múltiplas de intervenção

na comunidade escolar que tivessem em consideração as características de interação entre os diversos sistemas da comunidade escolar alargada, bem como a articulação de objetivos e dos meios disponíveis. Essas modalidades de intervenção deveriam incidir em três dimensões principais, sendo a primeira o nível de prevenção (primário, secundário ou terciário), a segunda os alvos diretos e/ou indiretos da intervenção (a organização escolar, os professores, os alunos, os pais, elementos específicos da comunidade envolvente ou qualquer eixo de interação entre os alvos antes referidos) e a terceira as áreas de intervenção definidas (académica, vocacional e psicossocial). Deste modo, em estreita associação com a renovação e abertura do sistema educativo, no sentido da sua diversificação curricular e da sua aproximação com os contextos de trabalho, e tendo em vista o reforço da atratividade dos percursos qualificantes, a expansão das atividades de orientação e a sua introdução em fases mais precoces da escolaridade sempre constituíram fatores importantes a ter em consideração numa estratégia de prevenção do abandono e do insucesso escolares (Abreu, 2004).

4. O papel da orientação no âmbito das políticas de aprendizagem ao longo da vida

De acordo com Savickas (2003, 2004), a orientação vocacional, na atualidade, pode ser considerada um domínio compreensivo e articulado de modelos, estratégias e recursos perante as questões (linhas de desenvolvimento, tarefas vocacionais) de carreira às quais urge dar resposta para a compreensão e otimização das transições ocupacionais dos sujeitos, as quais, de acordo com o mesmo autor, constituem a expressão construtiva das suas preocupações e necessidades fundamentais em contextos sociais específicos (Paixão, 2005):

- *Preocupação* (Tenho um futuro?): implica questionar-se em relação ao futuro enquanto cidadão e trabalhador, sentir a necessidade de planejar ou de ser agente do seu próprio trajeto (Nuttin & Lens, 1985);
- *Controlo* (Quem controla o meu futuro?): diz respeito à percepção de controlo pessoal relativamente ao futuro, sendo certo que os sujeitos que mantêm crenças de ausência de controlo deixam a sua vida/carreira ser «moldada» pelo acaso, circunstâncias ou outras pessoas, e não pelas suas intenções (Rotter, 1966);
- *Curiosidade* (O que é que eu quero fazer com o meu futuro?): refere-se ao desenvolvimento do comportamento exploratório tendo em vista uma melhor relação entre si e o ambiente, a exploração de «eus possíveis» e de diferentes papéis, o que requer o aprofundamento do autoconhecimento e a recolha e processamento da informação escolar e profissional (Markus & Nurius, 1986);
- *Confiança* (Sou capaz?): está relacionada com a antecipação do sucesso ao enfrentar desafios e ultrapassar obstáculos, isto é, com percepções de autoeficácia relativamente à capacidade para executar com êxito um curso de ação necessário para pôr em prática as escolhas escolares e profissionais adequadas (Bandura, 1997);
- *Compromisso* (Que papéis é que permitem a concretização dos meus objetivos?): diz respeito à identificação e seleção de papéis sociais que permitam o alcance dos objetivos nucleares, isto é, está relacionada com o processo de tradução de objetivos «privados» para papéis «públicos» – as ocupações eventualmente selecionadas durante esse processo permitem a atualização do sentido das preocupações, sendo expressões construtivas do movimento de consolidação da identidade psicossocial (Super, 1996).

Vondracek & Porfeli (2002) defendem que os procedimentos incluídos nas principais práticas de orientação vocacional devem ter como

meta os seguintes objetivos e finalidades: forte compromisso com o papel de trabalho (ser produtivo, criativo), máximo desenvolvimento, tendo em conta as capacidades e as oportunidades existentes, curiosidade na aprendizagem e na exploração, permitindo o incremento do potencial adaptativo em tempos de mudanças rápidas e obtenção de satisfação no trabalho que vá além das recompensas financeiras (percepção subjetiva de competência). Ao defenderem que o desenvolvimento tecnológico das sociedades modernas tem como consequência a tomada de decisões vocacionais cada vez mais precoces, com impacto decisivo no comportamento vocacional subsequente, Vondracek & Porfeli (2002) chamam a atenção para a necessidade de exploração sistemática e precoce do mundo da educação e do trabalho a partir nomeadamente das matérias escolares, das atividades «avocacionais» e das experiências de trabalho, ações que promovem o desenvolvimento da identidade vocacional, dos valores relativamente ao trabalho, do comportamento de tomada de decisão e que facilitam as transições da escola para o mundo do trabalho e entre ocupações. Posição semelhante é defendida por Blackburnst, Auger & Wahl (2003), os quais no âmbito de um estudo em torno da clarificação do processo de associação entre aspirações educativas e aspirações ocupacionais em jovens do ensino básico, avançam com a ideia da necessidade de organização, por parte dos responsáveis educativos, de um quadro conceptual que permita a compreensão dos requisitos vocacionais necessários para a entrada em certas profissões (infusão de conceitos vocacionais nos projetos educativos das escolas), fundamentalmente através da disponibilização de fontes experienciais e proximais de educação (feiras de informação, visitas de pais e outros adultos, viagens de estudo a contextos diversos de trabalho, etc.).

No âmbito do modelo europeu da aprendizagem ao longo da vida, a orientação tem como público-alvo privilegiado os jovens que

frequentam a escolaridade obrigatória (ensino básico e secundário), os jovens em risco (por motivo de abandono do sistema educativo), os jovens adultos que frequentam o ensino superior, os adultos trabalhadores, os adultos desempregados e os adultos mais velhos que já fizeram a sua transição para a reforma. Como já referimos, a disponibilização eficaz de serviços de orientação ao longo da vida pressupõe a organização de sistemas educativos flexíveis, articulados e diversificados, o estabelecimento de parcerias entre os diferentes contextos de aprendizagem e a facilitação das transições entre fileiras de formação, bem como entre os contextos de trabalho e os contextos formativos. Implica, ainda, a estruturação de ações de informação e de aprendizagem experiencial, de atividades de natureza psicoeducativa diversa, bem como de serviços de aconselhamento psicológico para grupos-alvo específicos, devendo, igualmente, integrar modalidades de reconhecimento e validação da aprendizagem não formal e informal efetuada em contextos diversos (OCDE, 2005).

Efetivamente, a orientação tem sido identificada em documentos políticos da União Europeia e da OCDE como uma área central no que se refere à aprendizagem ao longo da vida e ao desenvolvimento económico e social das nações. O Boletim Informativo da OCDE (2002) afirma que o carácter sustentável das economias dos países depende, entre outros fatores, da organização de condições facilitadoras da transição para o mundo do trabalho, em que a intervenção vocacional tem um papel relevante, tendo esta mensagem saído reforçada no interior deste documento. Deste modo, para a OCDE e para a União Europeia (OCDE, 2005), este papel central é explicado, entre outros aspetos, pelo facto de possibilitar e incentivar o desenvolvimento do capital humano (Watts, 2005). De facto, como está bem patente em diversos documentos europeus dedicados a esta temática (CEDEFOP, 2005; CIRIUS,

2009; ELGPN, 2010; McCarthy, 2009), é o indivíduo que dá coerência e sentido às aprendizagens efetuadas nos múltiplos contextos em que participa ao longo da vida, embora os sistemas nacionais ou internacionais de qualificação possam certificar aprendizagens realizadas e as competências adquiridas e planejar novas experiências que permitem a aquisição de novos conhecimentos e de novas competências. Adicionalmente, em diversos momentos ao longo do percurso de vida, a orientação tem um papel importante na facilitação da transferência das aprendizagens e dos conhecimentos e competências adquiridos em diferentes contextos de vida, afirmando Guichard (2010) que as atividades de orientação estabelecem uma ligação pessoalmente significativa e socialmente útil entre os objetivos pessoais e as atividades económicas dos contextos em que os sujeitos estão inseridos.

Estes documentos europeus tendem, também, a enfatizar de forma bem clara e inequívoca que a competitividade económica e o bem-estar social, bem como a eficácia e a eficiência da educação, formação e do mercado de trabalho estão dependentes da qualidade das decisões e das transições feitas pelos cidadãos, devendo os serviços de orientação não apenas ser universalmente disponibilizados, como ser expandidos e consolidados seguindo padrões de qualidade solidamente validados (Paixão, 2011).

5. Transformação e expansão dos serviços de orientação no contexto europeu

Já em 2003, Guichard afirmava que no atual contexto europeu (e no contexto das sociedades mais industrializadas) as atividades de orientação podem ser organizadas e estruturadas para responderem às principais questões levantadas pelos contextos, sendo estas diversamente

valorizadas pelas diferentes forças ativas atuando nesses contextos. Deste modo, os serviços de orientação podem estar estruturados de forma que respondam às seguintes preocupações dos diferentes agentes sociais: construção de uma visão mais realista em torno de mercado de trabalho (*e.g.*, preocupação saliente dos empregadores, políticos, isto é, dos grupos sociais com maiores responsabilidades pelo ajustamento entre as dinâmicas da oferta e da procura), redução das desigualdades sociais e das medidas que fomentam a discriminação (*e.g.*, preocupação de diversos agentes sociais, nomeadamente com responsabilidades educativas e no âmbito da reinserção social e profissional), formação da cidadania (*e.g.*, preocupação dos políticos, educadores e de outros agentes educativos e sociais que atuam fundamentalmente ao nível da formação e da qualificação) e, finalmente, promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos (*e.g.*, preocupação dos sujeitos e respetivas famílias, e que, na realidade, abrange todos os cidadãos).

Seguindo um modelo conceptual e pragmático muito semelhante, Watts (2005) propõe três grandes tipos de objetivos para a orientação: a) objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento (promoção da aprendizagem e do desenvolvimento ao longo da vida a partir do fortalecimento das competências vocacionais; os objetivos de aprendizagem devem abranger os domínios do conhecimento (saber), das aptidões (saber-fazer) e das atitudes (saber estar); b) objetivos relativos ao mercado de trabalho (afinamento progressivo das dinâmicas promotoras do ajustamento entre a oferta e a procura; incluem atividades de recolha, processamento e avaliação de informação vocacional relevante e a necessidade da existência e articulação de modalidades experienciais de aprendizagem dos mais importantes requisitos do mundo do trabalho); c) objetivos de igualdade social (relativos ao apoio à igualdade de oportunidades e à promoção da inclusão social).

Não é, portanto, de estranhar a necessidade enfatizada em diversos documentos europeus de transformar e expandir os serviços de orientação vocacional no âmbito do modelo de aprendizagem ao longo da vida. A União Europeia e a OCDE, num documento elaborado tendo fundamentalmente em vista esclarecer os decisores acerca dos diversos eixos que devem enquadrar a tomada de decisão acerca das questões de orientação (2005), definem a orientação vocacional como um conjunto de «serviços e atividades que pretendem apoiar as pessoas, de qualquer idade e em qualquer ponto ao longo do seu ciclo de vida, nas escolhas escolares, formativas e profissionais e na gestão das suas carreiras. Esses serviços podem funcionar em escolas, universidades e escolas superiores, em instituições de formação, em centros públicos de emprego, no local de trabalho, no sector do voluntariado ou comunitário e no sector privado. As atividades podem realizar-se numa base individual ou em grupo, podem ser desenvolvidas numa interação próxima (face-a-face) ou à distância (onde se incluem as linhas de ajuda e os serviços web). Compreendem a produção e difusão de informação sobre a carreira (recorrendo a documentos impressos, às TIC ou a outros métodos), instrumentos de avaliação e de autoavaliação, entrevistas de aconselhamento, programas de educação/orientação vocacional (para ajudar as pessoas a desenvolver o conhecimento acerca de si próprias, o conhecimento acerca das oportunidades e as competências de gestão da carreira), programas de experiência e avaliação (para experimentar alternativas antes da escolha), programas de procura ativa de emprego e serviços de apoio à transição» (p. 14).

A orientação definida deste modo integra, pois, o conjunto de atividades que permitem aos sujeitos, ao longo do seu trajeto de vida, identificar as suas características vocacionais nucleares (competências, interesses, valores, etc.), ajudando-os a tomarem decisões educativas e

ocupacionais e a gerirem o seu percurso ou o seu trajeto de vida, articulando de forma harmoniosa e/ou identitariamente coerente as tarefas a realizarem nos seus principais contextos de inserção comportamental. Enquanto ferramenta de ajuda ao processo de construção psicossocial dos cidadãos compreende quatro eixos de ação, a saber: a) aquisição de competências de gestão da carreira por parte dos indivíduos – numa sociedade com múltiplas e rápidas mudanças é indispensável a construção de portefólios ou de identidades de carreira bastante flexíveis (Kuijpers *et al.*, 2006); b) filosofia de ação desenvolvimentista e promocional, mais intensiva em momentos específicos de transição (transições entre ciclos educativos, entre fileiras do sistema educativo, desemprego, transições no âmbito do contexto de trabalho ou da passagem à reforma, por exemplo) e particularmente direcionada para sujeitos que enfrentam dificuldades ou barreiras específicas – é importante o recurso a metodologias diversificadas de intervenção, nomeadamente as TIC, pois estas garantem o acesso universal à informação e ao conhecimento disponível e utilizável; de igual modo, o reconhecimento, a validação e a certificação de competências adquiridas em contextos nucleares de vida fomenta a igualdade de oportunidades dos cidadãos aos dispositivos formativos e de qualificação³⁰; c) preocupação com a garantia de qualidade dos serviços prestados, propondo processos de avaliação de resultados tangíveis (mudanças efetivamente verificadas

30 Exemplo paradigmático desta filosofia desenvolvimentista e promocional de ação é o programa canadiano «*Blueprint for Life/Work Designs*» (Redekopp, Haché & Jarvis, 2006), o qual propõe a aquisição de um conjunto integrado de competências, que vão desde a gestão pessoal (construir e manter uma representação de si positiva e adquirir a capacidade para estabelecer interações eficazes), à competência para explorar de forma sistemática os contextos de aprendizagem e de trabalho, até à possibilidade genérica de construção da vida/trabalho, através do envolvimento ativo em papéis mutáveis e flexíveis de vida e de trabalho, com um notável grau de equilíbrio.

em contextos de trabalho, aprendizagem ou formação) ou mobilizáveis (mudanças nas atitudes e motivações), a curto, médio ou a longo prazo, nos planos individual, económico e social, com recurso a metodologias variadas e com graus diversos de complexidade e, d) preocupação com a comunicação, cooperação e/ou a coordenação das atividades, tarefas e propostas de intervenção por parte de todos os intervenientes, evitando a fragmentação dos serviços e fomentando o estabelecimento de parcerias entre os diferentes contextos de ensino e de aprendizagem (ELGPN, 2010).

Assim, e tomando como exemplo o caso dos jovens, estes devem ser ajudados a desenvolver a sua identidade (1.º ciclo do ensino básico) e planejar a sua carreira (2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário). O estabelecimento de pontes com o mundo do trabalho deve ser valorizado, devendo o sistema educativo promover o envolvimento dos alunos em experiências de trabalho que podem assumir formas diversas e com graus variados de intensidade, sendo que em alguns países europeus (*e.g.*, Dinamarca) a orientação é parte integrante do processo de garantia de qualidade de uma instituição de ensino, nomeadamente ao nível dos cursos de formação tecnológica e profissional. A orientação deve, ainda, fazer parte integrante de serviços comunitários cujos destinatários sejam jovens em situação de abandono precoce da escola e em risco de exclusão social, ajudando-os a encontrar significado para a permanência na escola ou a planejar estratégias para preparar a sua saída da escola com uma qualificação de nível secundário (OCDE, 2005).

Concluindo, numa sociedade moderna e igualitária a orientação deve ter em consideração as características dos contextos de vida dos cidadãos, desde os mais proximais (microcontextos), até aos mais distais (macrocontextos), bem como as suas influências recíprocas e bidirecionais, uma ótica de otimização e de compensação dos processos

psicossociais de desenvolvimento (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986). Com efeito, o trabalho é hoje, mais do que nunca, objeto privilegiado de estudo das ciências sociais e humanas, pois constitui um contexto nuclear de desenvolvimento, no âmbito do qual se organizam os mais importantes marcadores psicológicos, potencialmente originadores de sofrimento ou de bem-estar e possibilitando, sobretudo, a estagnação e a rigidez ou, pelo contrário, fomentando a plasticidade e a resiliência (Paixão, 2011).

Referências bibliográficas

- Abreu, M. V. (2004). Vias para uma política do desenvolvimento vocacional em Portugal. In M. C. Taveira (Coord.) et. al., *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida*. Coimbra: Almedina (pp. 149-167).
- Abreu, M. V. (2003). Principais marcos e linhas de evolução da Orientação Escolar e Profissional em Portugal. In S.N. Jesus (Ed.), *Psicologia em Portugal*. Coimbra: Quarteto (pp. 117-180).
- Bandura, A. (Ed.) (1997). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blackburn, A., Auger, R. & Wahl, K. (2003). Children's perceptions of vocational preparation requirements. *Professional School Counseling, December 2003*, 58-67.
- Blustein, D. (2008). The role of work in psychological health and well-being. *American Psychologist*, 63(4), 228-240.
- Blustein, D. (2006). *The Psychology of working: A new perspective for career development, counselling and public policy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blustein, D. L., McWhirter, E. H., & Perry, J. C. (2005). An emancipatory communitarian approach to vocational development theory, research and practice. *The Counseling Psychologist*, 33, 141-179.
- CEDEFOP (2005). *Improving lifelong guidance policies and systems. Using common European reference tools*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CIRIUS (2009). *Guidance of adults in the EU. A catalogue of European co-operation projects of guidance on adults*. Copenhagen: Education and Culture DG Lifelong Learning Programme.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Um memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Deci, E. & Ryan, R. (2002). *Handbook of self determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.
- ELGPN (2010). *Lifelong Guidance Policies: Work in progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008-10*. University of Jyväskylä, Finland: Finnish Institute for Educational Research (FIER).

- ERT (1994). *Uma Educação Europeia – A Caminho de uma Sociedade que Aprende*. Relatório da «European Roundtable of Industrialists». Bruxelles.
- Fouad, N. & Bynner, J. (2008). Work transitions. *American Psychologist*, 63(4), 241-251.
- Guichard, J. (2010). L'activité comme support théorique et pratique pour le conseil en orientation. *Pratiques Psychologiques*, 16, 85-98.
- Guichard, J. (2003). Career counseling for human development: an international perspective. *Career Development Quarterly*, 51, 306-321.
- Jahoda, M. (1983). *Employment and unemployment: A social-psychological analysis*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Jerald, C. (2006). *Identifying potential dropouts: Key lessons for building an early warning data system*. Washington, DC: Achieve, Inc.
- Kuijpers, M., Schyns, B. & Scheerens, J. (2006). Career competencies for career success. *The Career Development Quarterly*, 55(2), 168-178.
- Leff, J. (2006). *Social Inclusion of People with Mental Illness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, J. (2009). Desenvolvimento de políticas de orientação, formação e emprego na União Européia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 103-109.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Melton, B. (2001). Seeing the unseen. *School Counselor Magazine*, September/October (Depression and Grief Counseling).
- Moller, B. (2001). A grieving child. *School Counselor Magazine*, September/October (Depression and Grief Counseling).
- Motulsky, S. L. (2010). Relational processes in career transition: Extending theory, research and practice. *The Counseling Psychologist*, 38(8), 1078-1114.
- Nuttin, J. & Lens, W. (1985). *Future Time Perspective and Motivation. Theory and Research Method*. Leuven: Leuven University Press.
- OCDE (2005). *Orientação Escolar e Profissional. Guia para Decisores*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e Instituto de Orientação Profissional.
- OECD (August 2002). *An OECD Review of Policies for Information, Guidance and Counselling Services*. Brussels: European Commission and the OECD.

- Paixão, M. P. (2011). A orientação na negociação das transições de carreira ao longo da vida adulta. In: L. Alcoforado (Ed.) *Educação e Formação de Adultos. Políticas, práticas e investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (pp. 53-60).
- Paixão, M. P. (2005). Das preocupações às ocupações: a orientação vocacional na construção de projectos de vida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 39(3), 211-227.
- Paixão, M. P. (2004). Insucesso escolar e perda: Transformar os riscos em oportunidades para a mudança contextual e o crescimento pessoal. *Psychologica*, 35, 147-165.
- Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro.
- Redekopp, D., Haché, L. & Jarvis, P. (2006). *Blueprint for Life/Work Designs*. New-Brunswick, Canada: National Life/Work Center.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Savickas, M. (2004). The theory and practice of career construction. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. (2003). Toward a taxonomy of human strengths: Career counseling contribution to positive psychology. In B. Walsh (Ed.), *Counseling Psychology and optimal human functioning* (pp. 229-249). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schlossberg, N. K. (1997). A model of worklife transitions. In R. Feller and G. Walz (Eds.), *Career Transitions in Turbulent Times*. Greensboro: Eric Counseling & Student Services Clearinghouse.
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- Tomás da Silva, J. (2011). Adaptabilidade e orientação ao longo da vida. In: L. Alcoforado (Ed.) *Educação e Formação de Adultos. Políticas, práticas e investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (pp. 61-76).
- Vondracek, F. W., Lerner, R.M. & Shulenberg, J.E. (1986). *Career development: a life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, pp. 35-66; 155-174.

- Vondracek, F. & Porfeli, E. (2002). *The world of work and careers*. In G. Adams & M. Berzonsky, *The Blackwell Handbook on Adolescence*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Warr, P. (1987). *Work, Unemployment, and Mental Health*. Clarendon Press: Oxford.
- Watts, A. (2005). Career guidance policy: An international review. *The Career Development Quarterly*, 54(1), 66-76.
- Watts, A. (1996). Experienced-based learning about work. In A. Watts, B. Law, J. Killen, J. Kidd & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice* (pp. 233-246). London: Routledge.

Paula Paixão, doutorada em Psicologia pela Universidade de Coimbra em 1996, é Professora Associada na Faculdade de Pedagogia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra. Investiga no Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social. Tem estudado a motivação vocacional assim como o desenvolvimento académico e de carreira de crianças e jovens, sendo autora de vários trabalhos nessa área.

“Existem bases para que se possa aspirar a um maior reconhecimento e a uma maior possibilidade de transferência de qualificações dentro da União Europeia, em determinadas condições, com ou sem o mecanismo do Quadro Europeu de Qualificações. A primeira base é a existência de convergências substanciais entre sistemas nacionais de Emprego e Formação Profissional que poderão levar a um agrupamento em «famílias» de sistemas. A segunda base é a existência de convergências nas qualificações profissionais.”

Michaela Brockmann, Linda Clarke e Christopher Winch, King's College

“Os jovens devem ser ajudados a desenvolver a sua identidade (1º ciclo do ensino básico) e a planear a sua carreira (2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário). O estabelecimento de pontes com o mundo do trabalho deve ser valorizado, devendo o sistema educativo promover o envolvimento dos alunos em experiências de trabalho que podem assumir formas diversas e com graus variados de intensidade.”

Paula Paixão, Universidade de Coimbra

Outros títulos da coleção “Questões-chave da Educação”

Em 2010

- O valor de educar, o valor de instruir
- Fazer contas ajuda a pensar?
- Como se aprende a ler?

Em 2012

- A avaliação dos alunos
- As novas escolas
- As novas tecnologias

Em 2011

- Em causa: aprender a aprender
- Aprender uma segunda língua
- O valor do ensino experimental

Em 2013

- Indisciplina na escola

Uma edição:


FUNDAÇÃO
FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS

Com o apoio:

 **Porto**
Editora

ISBN 978-989-8662-35-4



9 789898 662354