

Março de 2008

FES-Working Paper
WP 03/08

**Novas tendências na educação e formação profissional (EFP) na Europa:
A convergência como uma *driving force* na reforma dos sistemas de EFP
nacionais?**

O caso Português

Ana Cláudia Valente⁽ⁱ⁾
Markus Wochnik⁽ⁱⁱ⁾

New trends in vocational education and training (VET) in Europe: Convergence as a *driving force* for the reform of national VET Systems? The Portuguese case

The analyses, opinions and findings of these papers represent the views of the authors; they are not necessarily those of the Friedrich Ebert Foundation.

Resumo

A intervenção da Comissão Europeia (CE) na educação e formação tem, desde sempre, suscitado debate. Com uma atenção especial à EFP, as opções e os instrumentos europeus recentemente lançados no âmbito do Processo de Copenhaga e do programa de “Educação e Formação 2010” parecem estar a intensificar a “dimensão europeia” da educação e formação. O objectivo deste artigo é discutir a importância que actualmente assume este esforço de convergência europeu na reforma dos sistemas de educação e formação nacionais e, particularmente no caso português, a sua importância no papel que a EFP pode ter na actual estratégia de combate às baixas qualificações.

Abstract

The European Commission (EC) intervention in education and training has always been a reason to debate. Having in mind VET, the recent European policies and tools launched in the context of Copenhagen process and “Education and Training 2010” appear to reinforce the “European dimension” of education and training. This article argues whether this convergence effort is a *driving force* for the reform of national VET systems and, in the Portuguese case, it can even be crucial assuming the VET role in the current low-skills combating strategy.

Os autores agradecem os valiosos contributos dos dois debates sobre o tema, promovidos pela FES, e dos seus oradores e ainda os comentários de Reinhard Naumann (FES) e de Sandra Lameira (ANQ).

(i) DINÂMIA-ISCTE; Doutoranda em Economia, especialização em Economia da Inovação, ISCTE.

(ii) Licenciado em Pedagogia Profissional, Colaborador da Fundação Friedrich Ebert, Lisboa.

Introdução

O tema da convergência na educação e na formação a nível europeu mantém-se particularmente actual tendo em conta as recentes opções tomadas no âmbito do processo de Copenhaga e no programa de “Educação e Formação 2010”. Muitos dos que têm investigado a questão encontram nestes desenvolvimentos uma reforçada “dimensão europeia” da educação e da formação e sinais claros de convergência dos sistemas de EFP nacionais.

No entanto, a análise da convergência requer que se considere, por um lado, a dimensão histórica na consolidação de modelos de EFP diferenciados no seio da Europa e, por outro, os contextos ainda hoje marcadamente diferentes da estrutura de qualificações de cada um dos países e do funcionamento da oferta e da procura neste mercado. É com este enquadramento que procuraremos dar resposta à questão central deste artigo: será o processo de convergência europeu, neste domínio, uma autêntica *driving force* na reforma dos sistemas de EFP na Europa?

Para a análise do caso português, teremos em linha de conta o contexto actual de profunda reforma e aposta na EFP, como elemento central na estratégia de combate às baixas qualificações, ainda predominantes. Para além da assumida necessidade de convergência europeia nas metas a alcançar, há ainda uma evidente aproximação nos meios utilizados. De qualquer das formas, a questão fundamental que aqui procuraremos debater é se, para Portugal, a convergência, mais do que necessária, será mesmo imprescindível e se, dada a excepcionalidade das qualificações no caso português, à qual não são alheias as circunstâncias históricas, seremos levados a recorrer a soluções igualmente excepcionais.

I. Convergência na EFP a nível Europeu

1. A história dos sistemas de EFP na Europa e as trajectórias de divergência

O Conselho Europeu de Lisboa em 2000 veio reforçar o papel da educação e a formação na capacidade de tornar a Europa mais competitiva e com mais e melhores empregos. A convicção da importância da educação e, em particular, da educação e formação profissional (EFP), na prossecução dos objectivos ambiciosos da Estratégia de Lisboa, importância amplamente reafirmada em 2005, confere à “dimensão europeia” um estatuto que vinha timidamente angariando neste domínio, desde o primórdios da formação da comunidade europeia.

Como refere Ertl (2003), a UE é um actor relativamente recém-chegado à área da educação e da formação. Desde o Tratado de Roma, em 1957, que a sua abordagem e intervenção no domínio da educação se vêm alargando, compreendendo um conjunto cada vez mais amplo de políticas. Ertl (2003) refere, em particular, os programas de educação e formação e os respectivos financiamentos comunitários que deram início à cooperação entre os Estados-membros e a CE.

Tentando brevemente uma introdução histórica, podemos identificar três fases relativas à formação profissional na Europa. A primeira fase, caracterizada pela tentativa de harmonizar os diferentes modelos nacionais, foi-se revelando irrealista e geradora de resistência.

Depois, numa segunda fase, deu-se início a um processo de ajustamento e equiparação dos diferentes níveis de formação (modelo dos 5 níveis em 1963). Mais tarde, já nos anos 80, lançaram-se vários programas comunitários de formação com financiamento da UE. Foi nessa altura que o debate europeu sobre a

formação profissional se intensificou. Se por um lado, a existência de programas e de financiamento comunitários em educação e formação terá resultado, até um determinado ponto, numa convergência das políticas educacionais dos Estados-membros, por outro lado, a UE, enquanto instituição, tem demonstrado uma profunda resistência a um processo de harmonização (Ertl, 2003).

A terceira fase, a partir de 1992 – a que chamamos a “fase de convergência” e que dura até hoje – assenta no princípio da aprendizagem ao longo da vida, elemento central da política de educação e formação na Europa. A ideia era, e ainda é, tentar aproximar mais os diferentes modelos nacionais. Münk (vd. Fulst-Blei, 2004) vê aqui *uma pressão de convergência constante*, que é fundada menos na política formativa e mais na política económica.

Aliás, este é um argumento que perdura no debate europeu, desde o início: de que a política social em geral, e a política educativa em particular, têm sido primeiramente usadas como meios para alcançar objectivos económicos da UE. A não restrita mobilidade de bens e serviços e de capital requer uma força de trabalho móvel. Como consequência, os sistemas de educação nos Estados-membros necessitam de ser comparáveis. Neste domínio, as preocupações relativas à standardização e à harmonização das qualificações são naturalmente prementes e respondem ao objectivo de tornar a Europa num espaço de mobilidade também para o factor trabalho.

Na realidade, a história parece revelar trajectórias quer de convergência quer de divergência. Um estudo sobre a questão, feito em 1999 (Green *et al*, 1999), concluiu que os sistemas de educação europeus teriam mostrado historicamente marcadas diferenças estruturais e distintos percursos de desenvolvimento, influenciados pelos sistemas políticos nacionais e modos de regulação, pelas estruturas económicas e de mercado de trabalho dos países e ainda pelas diferentes

tradições culturais, concluindo que os factores nacionais e históricos continuam a ter um papel fundamental na configuração actual desses sistemas. Por outro lado, o mesmo estudo concluiu também que é possível, no entanto, distinguir afinidades regionais no seio da UE que configuram distintos modelos de educação e formação:

“But at the same time they show distinct regional affinities, most notably in the German-speaking States, Mediterranean States and Nordic States, and these geo-political patterns clearly warrant further investigation. (Green et al, 1999: 235).

Leney e Deluca (2000) reconhecem que apesar de ser evidente um nível significativo de convergência no que toca ao discurso e à generalidade dos objectivos das políticas de educação e formação nacionais no seio da EU, em resposta a um conjunto comum de temas e de desafios, cada Estado-membro o faz a partir do seu contexto particular.

“Parallel trajectories do not lead to convergence, and countries that start with very different structures, even though they respond to common pressures, will often remain very different.” (Leney e Deluca, 2000: 149).

Sobre o que justifica esta diferenciação institucional e, nalguns casos, a intensifica, os autores (Leney e Deluca, 2000) apontam três aspectos. Primeiro, a estrutura mais selectiva ou mais compreensiva da escolaridade obrigatória, em que os vários Estados-membros se posicionam algures entre os pólos. Segundo, a clara distinção entre um ensino secundário e uma formação profissional que são, por um lado, “*school-based*”, ou, por outro, “*work-based*”. O terceiro aspecto tem a ver com o nível e a forma de descentralização que existe no modelo de governação e de regulação do próprio sistema de educação e formação.

Particularmente no que respeita aos sistemas de EFP, vários estudos apontam a particular importância do mercado de trabalho na sedimentação dessas diferenças institucionais no seio da UE:

“While historical and cultural factors remain very important, this survey underlines, with particular regard to the systems of vocational education and training, the importance of labour markets in understanding developments over time.” (Leney e Deluca, 2000: 150);

“Education systems are as varied as the histories of European States. They have inscribed within them the various different paths to modernisation taken by the different States. Most significantly, it is the divergence in national labour markets and forms of labour-market regulation that ensure the continuing particularity of education and training systems.” (CEDEFOP, 2004: 11).

Para além de que, como salienta Leney e Deluca (2000), a forma como a educação e a formação se articula com o mercado de trabalho e com as empresas, em particular, é um factor que não parece permeável a rápida mudança em resultado da acção dos governos, aspecto que também reforçará a resistência da configuração institucional dos sistemas de EFP e das suas trajectórias de modernização no seio da Europa.

2. Os recentes esforços de convergência ao nível da UE e as dimensões dessa convergência

Em 2002, com a Declaração de Copenhaga (CE, 2002), é acordada a necessidade de reforçar a cooperação e a reforma dos sistemas de EFP a nível europeu no sentido de os tornar mais

transparentes e com mais qualidade. Desde então, o *Processo de Copenhaga* tem ajudado a comparar políticas de EFP, a identificar prioridades comuns e a acordar em princípios e medidas comuns.

Mais tarde, com a primeira revisão do processo de Copenhaga, em 2004, pela primeira vez os ministros de 32 países, os parceiros sociais europeus e a CE definiram prioridades para a acção a nível nacional e a nível europeu no que toca à reforma dos sistemas de EFP, consubstanciadas no Comunicado de Maastricht (CE, 2004). Em 2006, o Comunicado de Helsínquia (CE, 2006) reafirma estas prioridades com uma ênfase específica na qualidade e na atractividade da EFP e no seu modelo de governação.

O objectivo de trazer os sistemas de educação mais próximos uns dos outros tem-se mantido ao longo do tempo mas, durante este processo, evoluiu para uma objectivo bem mais modesto – o de transparência entre os países. Uma revisão da literatura revela mudanças subtis na terminologia empregue – de harmonização para reconhecimento e para transparência (cf. Nowoczyn, 1996; Blitz, 1999 in Ertl, 2003). “Estas *nuanças* na terminologia mostram que o objectivo original da harmonização provou não ser realista” (Ertl, 2003: 26). De qualquer das formas, uma das estratégias consideradas fundamentais para o futuro da EFP na Europa (horizonte 2010) apontada pelo projecto *“Scenarios and Strategies for Vocational Education and Lifelong Learning in Europe”* (CEDEFOP/ ETF, 2001) foi, entre outras, a existência de estruturas de qualificações compatíveis entre os países e a necessidade de *standards* reconhecidos a nível europeu.

Na realidade, a criação de *standards*, o reconhecimento a nível europeu das qualificações nacionais e a introdução de níveis de qualificação europeus que facilitem a classificação e a comparação de qualificações respondem a esta necessidade. Esta é claramente uma das mais importantes dimensões do esforço de convergência que se está a fazer, no sentido de consolidar uma

plataforma de confiança mútua entre os Estados-membros. Contudo, para além desta dimensão de “*mutual trust*”, podemos distinguir mais duas outras dimensões da convergência no domínio da educação e formação que têm vindo a ganhar importância no âmbito do Processo de Copenhaga e com a agenda do programa “Educação e Formação 2010”. Assim, temos:

- Uma primeira dimensão que podemos designar de “*mutual trust*”, cuja preocupação é introduzir mecanismos de tradução e de referenciação. O objectivo é contribuir para uma maior transparência e comparabilidade entre os sistemas de educação e formação e as respectivas qualificações nacionais. Estão, neste âmbito, instrumentos como o *European Qualification Framework* (EQF) ou o *European Credits for Vocational Education and Training* (ECVET), cada um deles em fases distintas de implementação. No entanto, também os objectivos da qualidade da formação *Common Quality Assurance Framework/European Network on Quality in VET* (CQAF/ENQA-VET) e da mobilidade dos indivíduos no espaço europeu (Europass) estão directamente relacionados com estes aspectos. Esta é a dimensão onde se enquadram os esforços da CE no sentido da construção ou da definição de um *espaço de educação europeu*:

“Um “espaço” educacional não é per se um sistema de formação. Ao mesmo tempo, a arquitectura desse “espaço” vai ser descrita de maneira tão clara pelo “open and flexible European Qualification Framework – EQF”, que pode ser entendido – com alguma fantasia como sistema de formação europeu.” (Rauner, 2005: 17)¹.

- Uma segunda dimensão, a dos

“resultados” a alcançar e seus contributos para a concretização da Estratégia de Lisboa, no que respeita a três aspectos: elevação dos níveis educacionais da população, promoção da aprendizagem ao longo da vida (ALV) para todos, produção de mais e novas competências.

- Por fim, a dimensão da “oferta e procura de educação e formação” onde se colocam as questões da maior acessibilidade à aprendizagem ao longo da vida, da necessidade de reconhecimento das aprendizagens não-formais e informais, do reforço da atractividade da EFP, da flexibilidade e inovação das ofertas, da sua maior qualidade, da formação de professores e de formadores, dos incentivos à procura e à oferta de qualificações, entre outros aspectos.

No momento actual, como salienta Ertl (2003):

“What becomes clear is that various structures, mechanisms and processes are in place that contributes to the development of more similar areas of political action in the field of education and training in Europe.” (Ertl, 2003: 27)

- o que poderá indiciar um reforço claro no sentido da convergência europeia neste domínio. Neste processo é, contudo, reconhecida pela CE a necessidade de balanço no sentido de acomodar a especificidade e a diversidade da EFP na Europa.

3. A convergência como uma driving force na reforma dos sistemas de EFP na Europa?

Na verdade, os objectivos e os instrumentos que têm vindo a ser criados no âmbito do processo de Copenhaga e do programa “Educação e Formação 2010” parecem estar a gerar uma reforçada dinâmica de convergência

¹ Tradução do autor.

entre os vários Estados-membros, se bem que com contornos, opções e intensidades diferentes. Esta dinâmica pode ser evidenciada a três níveis:

- Nas opções conceptuais e metodológicas assumidas, a nível europeu, na construção do que podemos designar por “*meta-frameworks*”, adoptando-se claramente aqueles que são os novos paradigmas das teorias educacionais na forma de encarar a educação e a formação, os seus agentes e contextos. A estratégia para a ALV é um bom exemplo disso.
- No facto de alguns dos recentes instrumentos de convergência – como o EQF e futuramente o ECVET –, apesar de servirem fundamentalmente a comparabilidade, poderem ter implicações profundas nos princípios de organização dos próprios modelos de EFP de cada país.
- Nas recentes opções de reforma e nos desempenhos dos sistemas de EFP. Nos sucessivos balanços e avaliações feitos, é obvio que a generalidade dos Estados-membros está a adaptar-se aos requisitos da sociedade do conhecimento e aos objectivos propostos pela Estratégia de Lisboa, em larga medida. No seio de cada uma das áreas de política, há, no entanto, uma variedade significativa de medidas.

O primeiro nível revela-se, por exemplo, na focalização nos resultados (de aprendizagem), na importância dos meios de evidenciação e de avaliação das competências adquiridas, e não tanto nos meios utilizados para a sua aquisição, ou ainda na importância da especificação de referenciais, no sentido em que melhoram a qualidade e a transparência dos processos formativos e avaliativos. Esta assumida “*learner-centred and outcome-based approach*” tem sérias implicações na viragem que grande parte dos sistemas de educação e formação poderá empreender. Por outro lado, o próprio entendimento das actuais propostas europeias neste domínio parece exigir que se

desenvolvam categorias transnacionais que tenham em consideração a construção social de termos como “*skills*” e “*qualifications*”, como refere Brockmann *et al* (2007). Estes significados estão profundamente enraizados nas estruturas institucionais dos países e ainda enformam os debates e as políticas nacionais actuais.

No segundo nível, devemos ter em conta as diferentes implicações que os actuais instrumentos europeus neste domínio podem ter em diferentes modelos de educação e formação. Fazendo uma categorização dos sistemas EFP na Europa, tomando em consideração o princípio de organização, podemos encontrar basicamente três tipos: o baseado na tradição, o baseado no mercado e o baseado na burocracia (vd. Greinert, 2005).

A tradição, que significa que o saber é transmitido do mestre para o aprendiz, tem aqui apenas relevância histórica, porque já não existe, hoje em dia, como princípio de organização em qualquer dos actuais sistemas de EFP. Mas, na realidade, foi o primeiro e encontrava-se em toda a Europa (guildas). Com a industrialização desenvolveram-se soluções muito diferentes nos vários países europeus para enfrentar o desafio da revolução introduzida na organização do trabalho e da produção, dando-se origem a outros dois princípios: o de mercado (por exemplo, em Inglaterra) e o da burocracia (por exemplo, em França).

Nos sistemas baseados no mercado não há muita intervenção do Estado. A relação entre necessidade e oferta de formação encontra-se regulada pelo mercado e o papel dos empregadores e dos indivíduos é determinante na qualificação e nos investimentos em formação. Também característica deste sistema é que existe uma separação clara entre *educação vocacional* e formação profissional (vd. Greinert, 2005: 12-15). É predominante nos países de influência anglo-saxónica.

Pelo contrário, nos sistemas baseados na burocracia, o Estado tem uma intervenção abrangente e centralizadora, nomeadamente

na propriedade e na gestão das escolas de formação profissional, no seu financiamento e na definição dos conteúdos da aprendizagem. É o “modelo escola” da formação profissional mais habitual.

O sistema “dual” na Alemanha, por seu lado, combina ambos os princípios com uma parte da formação a decorrer na escola (um terço do tempo) e outra na empresa (dois terços do tempo). A definição dos *standards* profissionais e de formação é um procedimento regulado entre empregadores, câmaras, sindicatos e Estado e depois legitimado pela lei. Os custos da formação são partilhados entre empresas e Estado. No que respeita à formação que decorre na empresa, os princípios da profissão e da auto-gestão são predominantes (*ibidem*). Este sistema encontra-se no espaço de cultura alemã (Alemanha, Áustria, Suíça).

Para além destes três modelos, profundamente enraizados na Europa e claramente identificados, há um conjunto de países que se aproximam de um ou outro modelo ou que combinam características de vários. Como concluíram Green *et al* (1999) poderemos ainda identificar dois eventuais outros modelos: por um lado, o dos países mediterrânicos e, por outro, o dos países nórdicos. Portugal estará nesse conjunto mediterrânico, partilhando naturalmente mais afinidades com esses países do que com qualquer um dos outros. No entanto, no caso português, a própria EFP não beneficia nem de uma tão longa tradição nem de uma equiparável valorização, o que terá certamente implicações na forma como o país encara e se posiciona nesta dinâmica de convergência europeia.

Deste ponto de vista, os recentes instrumentos europeus ao nível da educação e formação e as opções de fundo que eles concretizam, como vimos, podem ter, de facto, implicações profundas nos princípios de organização dos próprios modelos de EFP de cada país, além de que alguns dos Estados-membros, pelas características dos seus modelos de EFP, parecem estar mais próximos e melhor

preparados para este esforço de convergência, não exigindo isso profundas mudanças nas suas já históricas ou mais recentes opções. A título de exemplo, a lógica “*outcome-based*” que suporta quer o EQF quer o ECVET está muito mais próxima dos sistemas de EFP baseados no princípio do mercado, que desde cedo adoptaram a unitização das qualificações e a modularização da formação, do que dos sistemas baseados na burocracia ou duais.

Por outro lado, os modelos com uma longa tradição na formação profissional parecem exibir uma “tendência de persistência” mesmo em processos de modernização, como constata Greinert (1999):

»There is in our view no evidence of any general, consistent divergence from this tradition – on the contrary, it can be observed that in the British and French models of vocational education and training, for example, which have been heavily modernised or reformed in recent decades and are among the European classics, the key initiatives and elements of that reform – ‘national vocational qualifications’ and alternance – strictly follow on from the traditional models of training developed in the 19th century in these two countries.» (Greinert, 1999: 18).

Por fim, não deixa de ser verdade que a generalidade dos países europeus está hoje a reformar, mais ou menos intensamente, os seus sistemas de EFP e a procurar melhorar os seus níveis de desempenho e de eficiência. Para o que também muito contribui a prática de avaliação e de *benchmarking* internacional que tem vindo a consolidar-se no seio da UE, com o objectivo de comparar cada Estado-membro, de avaliar o estado de implementação dos programas de trabalho a nível nacional e europeu (Rauner, 2005) e de comparar o desempenho europeu com outras regiões do mundo, referências no que respeita aos indicadores considerados estratégicos.

Recentemente, o balanço feito pelo CEDEFOP (Lipinska *et al*, 2007) refere que as áreas de política em que os países consideram ter tido

um progresso considerável são: nos quadros nacionais de qualificações; na validação da aprendizagem não formal e informal; na garantia de qualidade da EFP; no aconselhamento e orientação; na integração da aprendizagem com o trabalho e na melhoria do acesso à EFP. Também o estudo da OCDE sobre a forma como os países² têm estado a desenvolver a ALV através da reforma dos seus sistemas de qualificações (OCDE, 2005; OCDE, 2007) concluiu que existem nove medidas de política comuns num conjunto de 15 países, nomeadamente: aumentar a flexibilidade e a *responsiveness* do sistema; motivar os jovens para a aprendizagem; ligar a educação e o trabalho; facilitar o acesso às qualificações; diversificar os processos de avaliação; tornar as qualificações progressivas; tornar o sistema de qualificações transparente; rever o financiamento e aumentar a eficiência; melhorar a gestão do sistema de qualificações. Como podemos verificar, a convergência de interesses e de acções é notória.

II. O caso Português

1. A excepção portuguesa no que toca às qualificações

Um recente estudo que compara a evolução das qualificações em Portugal, na última década, com nove países (Espanha, França, Alemanha, Reino Unido, Holanda, Suécia, Hungria, Coreia do Sul e México) e a projecta até 2025 (Carneiro *et al*, 2008) vem confirmar, mais uma vez, aquela que tem sido a principal conclusão dos sucessivos diagnósticos feitos desde o final da década de 80, ou seja, a melhoria lenta das qualificações dos portugueses e o seu carácter verdadeiramente excepcional no seio do conjunto dos países europeus.

² Incluiu 15 países: Bélgica, Canadá, Dinamarca, França, Alemanha, Grécia, Irlanda, Japão, Coreia, Holanda, Nova Zelândia, Portugal, Eslovénia, Suíça e RU.

A tendência divergente que Portugal ainda hoje revela relativamente a outros países europeus remonta já ao início do século XX (Carneiro *et al*, 2000). Se “em 1800, Portugal tinha acima de 90% de analfabetos, um indicador não muito diferente do dos outros países do Sul da Europa, em 1900, Portugal apresentava 78% de analfabetos, situação que diferia já sensivelmente da dos países industrializados da Europa, onde aquele indicador tinha baixado para valores na ordem de 10-30% (países escandinavos, Alemanha, Inglaterra)”, e, mesmo em relação a Espanha e a Itália, a desvantagem era já notória evidenciando-se também ritmos de escolarização dos jovens completamente divergentes, como salienta Carneiro *et al* (2000: 35). Portugal chega a 1910 ainda com 75% de analfabetos ao passo que Espanha baixa o indicador de 60% para 53% e Itália de 56% para 46% em apenas 10 anos (Carneiro *et al*, 2000: 35).

Relativamente ao ensino secundário, a rota de divergência era também acentuada e evidente mesmo antes da década de 70: “...quando muitos países do centro e norte da Europa atingiam já 90% de taxa de escolarização secundária, Portugal ainda se debatia com o cumprimento de uma escolaridade básica mínima de 6 anos e com taxas de analfabetismo próximas dos 30%” (Carneiro *et al*, 2000: 36). Nesta década, Portugal apresentava um número médio de anos de escolaridade que não chegava aos 5 enquanto que a Alemanha atingia os 11 anos, a França os 9 anos e a Suécia os 8,6 anos (De La Fuente e Dommenech, 2001).

No entanto, Portugal não deixa de demonstrar algum dinamismo. Sendo, ainda hoje, um país marcado pela sua dramática excepção – o resistente e elevadíssimo peso das baixas qualificações na estrutura da população activa (na ordem dos 75%) que afecta os segmentos etários jovens quase na mesma proporção com que afecta os mais velhos – ele foi, segundo o estudo de Carneiro *et al* (2008), o quarto país no *ranking* do *upskilling* registado na estrutura de qualificações dos dez países analisados, para o período de 1998 a 2003.

Mas, este dinamismo é notoriamente insuficiente. Não conseguimos, nesse período, descolar do grupo dos países “low-skill”, já deixámos há muito de ser comparáveis com a Espanha e, de entre os países estudados, temos já só alguma aproximação ao México (Quadro 1).

Quadro 1. Tipo de Estrutura de Qualificações (2003)

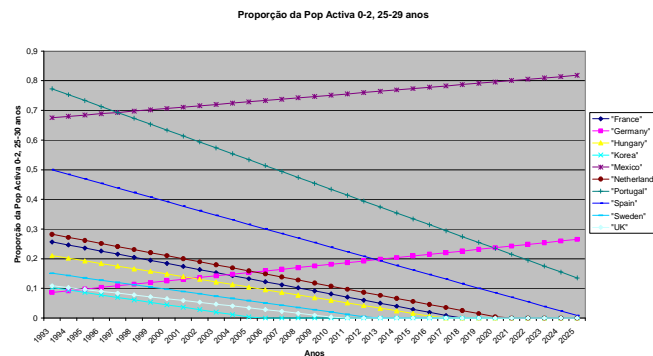
	“Low-skill”	“Medium-skill”	“High-skill”
	México Portugal Espanha	Coreia França Holanda	Hungria Suécia RU Alemanha
Peso da população activa com ISCED 0-2, 3-4 ou 5-6 na população activa total (2003) (média dos países) (intervalo de variação)	ISCED 0-2 67,9% 51% (ES) - 78% (ME)	ISCED 3-4 45,4% 44% (HO) - 46,6% (CO)	ISCED 5-6 28,2% 23,4% (AL) - 31,6% (SU)
Rácio de qualificação (2003) (ISCED 3-6/ISCED 0-2) (média dos países) (intervalo de variação)	0,5 0,2 (ME) - 1 (ES)	2,6 2,2 (FR) - 3,2 (CO)	6,0 4,7 (SU) - 8,2 (RU)
Upskilling (1998-2003) (taxa de crescimento do rácio de qualificação) (média dos países) (intervalo de variação)	24% 1,9% (ME) - 37,4% (ES)	23,9% 15,8% (HO) - 37,9% (CO)	28,1% 1,4% (AL) - 45,2% (HU)

Fonte: Carneiro *et al* (2008).

Segundo o mesmo estudo (Carneiro *et al*, 2008), temos vindo a reduzir o peso das baixas qualificações (ISCED 0-2), mas esta redução é ainda muito pouco significativa e das mais baixas do conjunto dos países. A “recuperação”

mais sensível das baixas qualificações é naturalmente aquela que acontece de entre a população activa mais jovem (25-29 anos) mas a projecção da tendência para os próximos 20 anos mostra bem que será insuficiente para uma convergência real (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Projecções do peso da população activa com baixas qualificações (ISCED 0-2) no grupo etário 25-29 anos (2025)



Fonte: Carneiro *et al* (2008a).

Do exercício feito por Carneiro *et al* (2008), parece claro que os comportamentos mais dinâmicos estão nas médias (ISCED 3-4) e nas altas (ISCED 5-6) qualificações, segmentos em que Portugal conseguiu demonstrar assinaláveis taxas de crescimento (21% e 29%, respectivamente), entre 1998 e 2003, relativamente ao seu peso no total da população activa. Mesmo assim, Portugal ou não está a reduzir significativamente o *gap* ou está mesmo a ver aumentar a distância que já tinha dos outros países.

Na realidade, a especificidade do caso português no que toca às qualificações parece derivar do efeito conjugado e não virtuoso de múltiplos factores: de um histórico desinvestimento na educação da população que, comparado com as economias mais avançadas da Europa, conta já com mais de 200 anos de atraso; das características e do desempenho do próprio sistema de educação e formação que se equipou já tardiamente para uma educação generalizada e elevada para todos e que tem vindo a demonstrar, ainda hoje, significativo insucesso nesta sua tarefa; de uma estrutura produtiva e empresarial

Continuação WORKING PAPERS PORTUGAL

assente fundamentalmente nas baixas qualificações, mas também da composição e comportamento de uma procura individual de educação e formação, quer em idade jovem quer adulta, limitada e que se conjuga com uma acentuada debilidade demográfica do país.

2. EFP em Portugal: Desempenho e importância

As metas da UE para a “Educação e Formação 2010” têm uma forte incidência no secundário e na sua universalização: um primeiro *building block* que o Conselho de Ministros da Educação de 5 Maio de 2003 sublinhou como uma “base de conhecimento” mínima, requerida para uma completa participação na sociedade, e que deve estar garantida para todos. Assim, o objectivo é que a média europeia da taxa de abandono escolar precoce não deva ser superior a 10% entre a população dos 18 aos 24 anos e que se chegue aos 85% de diplomados com o ensino secundário, de entre os jovens dos 20-24 anos (Quadro 2).

Estas metas são efectivamente sérios desafios para Portugal (Quadro 2). Em 2006, a média europeia da taxa de abandono escolar precoce era de 15,4%, já mais baixa do que a registada em 2000, mas ainda demasiado elevada. A meta para 2010 é que não seja superior a 10%. Em Portugal, está a diminuir mas é a segunda mais elevada (superada apenas por Malta): 42,6% em 2000 e 39,2% em 2006 (Eurostat, 2007). A meta é reduzirmos, até 2010, para 30%, valor que ainda é significativamente divergente da média europeia que se pretende alcançar. Como referem Carneiro *et al* (2008a: 111) “O sistema escolar continua “hemorrágico” revelando incapacidade para, a nível capilar, estancar a saída precoce dos estudos por parte de mais de um terço de cada geração de jovens.”.

Temos também uma das mais baixas taxas de ensino secundário completo entre os jovens dos 20-24 anos na EU 27, apesar de estar a

aumentar: 43,2% em 2000 e 49,6% em 2006 (Eurostat, 2007). O objectivo é chegar a 2010 com pelo menos 65% dos jovens, entre os 20 e os 24 anos, com o ensino secundário completo.

Relativamente aos indicadores da “Aprendizagem ao Longo da Vida” registamos também um significativo afastamento da média europeia. De qualquer das formas, o objectivo neste caso é convergirmos em pleno com a meta europeia para 2010.

Quadro 2
Indicadores “Educação e Formação 2010”: EU 27 e Portugal

	Early school leavers (%)			Youth attainment (%)			Lifelong learning (%)		
	2000	2006	2010	2000	2006	2010	2000	2006	2010
EU 27	17.6	15.4	10	76.6	77.8	85.5	7.1	9.6	12.5
Portugal	42.6	39.2	30	43.2	49.6	65	3.4	3.8	12.5

Fonte: Eurostat, 2007 (dados de Junho de 2007).

Este desafio remete para a EFP um importante papel, em particular num contexto ainda dominado por baixas qualificações como é o português.

“VET is an important route to excellence and inclusion as it caters for young people who strive for tertiary level qualifications as well as those who otherwise risk leaving education and training.” (Lipinska et al, 2007:17).

Efectivamente, os países europeus hoje “mais qualificados” são aqueles que, desde os séculos XVIII e XIX, assumiram grandes e continuados investimentos em educação, sobretudo nos níveis básico e secundário, para a generalidade da sua população. Por outro lado, são também aqueles que, desde esse período, estruturaram respostas alternativas ao ensino geral que têm vindo a ser capazes de combater a exclusão escolar e, por conseguinte, a ter sucesso em “estancar” na base a alimentação de baixas qualificações na população.

Uma das principais conclusões de Carneiro *et al* (2008a) sobre a capacidade do sistema educativo português dar resposta a este desafio até 2025 é que, mesmo num “Cenário *Sobre-normativo*”, que admite um rejuvenescimento da população, uma melhoria acentuada da eficiência do sistema e um reforço das vias do secundário vocacional, segundo as metas *Novas Oportunidades*, não será possível inverter a estrutura de qualificações do país até 2025. No entanto, incorporando as outras ofertas de educação e formação profissional (Aprendizagem, CEF, EFA, Artístico), o ensino recorrente e a oferta de RVCC, chegaremos a 2025 com uma capacidade significativa de qualificação da população acima dos 15 anos, que ultrapassará os 50% de médias e altas qualificações (ISCED 3,4 e 5). Neste cenário, será possível eliminarmos as baixas qualificações entre a população mais jovem (25-34) e convergirmos para uma estrutura de qualificações semelhante aquela que terá, expectavelmente, a Holanda.

Com isto confirmamos a incapacidade de fazer alterar, em tempo útil, a estrutura de qualificações do país apenas a partir da qualificação da base da pirâmide etária (educação e formação inicial), pelo que será imprescindível uma massiva e rápida qualificação dos adultos de baixas qualificações. Esta constatação, já evidente também no domínio político, tem vindo a gerar novas pressões sobre a EFP e a exigir novas soluções, particularmente críticas em Portugal, pela dimensão e urgência do esforço de qualificação que é necessário fazer.

3. A Procura e a Demografia

Para além da tendência para a generalização do acesso à educação secundária, Portugal apresenta também alguma especificidade do ponto de vista da procura quando comparado com a média dos países da UE e da OCDE – diminuição significativa em números absolutos da população escolar neste subsistema, resultante da alteração dos padrões

demográficos das últimas décadas, elevadas taxas de retenção e abandono no secundário e clara preferência dos alunos pelos cursos gerais em detrimento dos vocacionais/profissionais.

Na verdade, apesar de serem generalizadas as tendências para o envelhecimento da população em praticamente todos os Estados-membros, a diminuição da população infantil e juvenil tem sido particularmente acentuada em Portugal. Não surpreende, por isso, que alguns autores considerem que a *coorte* juvenil portuguesa é tão pequena que, a médio prazo, terá pouco impacto no nível de qualificação da população activa portuguesa (Murray, 2003: 155 in Dias *et al*, 2006).

Como concluíram Carneiro *et al* (2008: 74), “com um índice sintético de fecundidade de 1,36, segundo os últimos dados oficiais (...) e uma redução absoluta dos novos ingressos no 1º ano de escolaridade de 114 000 (em 1995) para 83 000 (em 2025), ou seja, de quase 30% em 30 anos, Portugal demoraria cerca de 65 anos a promover a requalificação da população activa com base no fluxo de novos ingressos na actividade”.

Também a procura de ensino nas áreas profissionalizantes ao nível do secundário é tradicionalmente reduzida. Dados da OCDE (2001) revelam que a média dos matriculados nestas modalidades de ensino se reparte entre cerca de 50% para o vocacional e 50% para o geral. Em Portugal, este último beneficia de clara vantagem, sendo as modalidades profissionalizantes frequentadas por apenas cerca de 1/3 dos alunos (Dias *et al*, 2006: 109).

Esta situação, embora indissociável da evolução recente da formação profissional no nosso país, dificilmente será alheia a valores culturais dominantes (supremacia da cultura académica sobre os saberes técnicos e profissionais), às políticas salariais que tendem a privilegiar os diplomados com o ensino superior e ao estatuto social dos cursos e profissões facultados pelas diferentes vias (Dias *et al*, 2006: 22). A debilidade da procura não é compensada, segundo os autores, pela

frequência de outros sistemas de qualificação que, no caso, português igualmente se limitam a volumes de formandos pouco expressivos e que revelam igualmente taxas de retenção e de abandono significativas.

No quadro da EFP valerá também a pena destacar o ensino pós-secundário não superior. Na realidade, o desenvolvimento acelerado, nas economias mais avançadas, dos níveis de educação pós-secundária e superior reflecte não apenas uma crescente aspiração dos indivíduos mas também a necessidade de dar resposta às exigências crescentes dos empregos disponíveis.

Nomeadamente, o desenvolvimento do subsistema de educação pós-secundária não superior, nalguns países, tem vindo a funcionar como uma resposta mais atractiva e mais eficaz ao imperativo de qualificar as estruturas de gestão intermédia das empresas, em particular das pequenas e médias empresas. Nalguns países, tem assumido também um importante papel no incentivo à progressão dos estudos e no retorno à escola. Em Portugal, este subsistema tem vindo a ter uma expressão limitada do ponto de vista da capacidade de formação, se bem que qualitativamente diferenciada, e de frágil afirmação no mercado de trabalho. De qualquer das formas, um novo impulso foi agora dado com as alterações recentemente introduzidas pelo Decreto-Lei nº 88/ 2006.

No que respeita aos adultos de baixa qualificação, temos, por um lado, as medidas de política pública que têm manifestado dificuldade em estimular uma procura que se revela persistentemente baixa e, por outro, um tecido empresarial que ainda investe pouco na formação e que, em grandes sectores da economia, prefere recrutar mão-de-obra indiferenciada a baixo custo. Para além de que parece persistir uma espécie de “condenação intergeracional que famílias de baixas qualificações vão reproduzindo de pais para filhos”.

4. A reforma da EFP em Portugal: Em processo de convergência europeu?

A EFP está a ser objecto de crescente atenção em Portugal. Na verdade, poderá ter um protagonismo importante no combate às baixas qualificações e na geração de médias qualificações, em quantidade suficiente e em tempo oportuno, para inverter a estrutura de qualificações do país, ainda hoje marcadamente *low-skill*.

A recuperação dos défices educativos, no caso português, não apenas terá de mobilizar uma significativa parte da população – jovens e adultos – como também de ser feita de uma forma acelerada. Como salientam Carneiro *et al* (2008: 68) “Quer isto dizer que o encurtamento excepcional do período de tempo para levar a cabo a “modernização tardia” de Portugal em matéria de qualificações – recuperando mais de 20 décadas de atraso educacional – demanda soluções igualmente excepcionais”. Por outro lado, é já evidente que esta recuperação não poderá ser feita apenas com base nas novas entradas do sistema educativo e no efeito de substituição de gerações no mercado de trabalho. O peso de baixas qualificações de entre a população activa adulta é, de tal forma, elevado e resistente que o “grande combate”, nos próximos anos, se trava neste vasto segmento.

As duas actuais apostas políticas, a *Iniciativa Novas Oportunidades* (2005-2010) e a *Reforma da Formação Profissional* (2007), visam dar resposta a esta massiva e urgente necessidade de melhorar os níveis educacionais e as qualificações profissionais de jovens e adultos, assumindo os 12 anos de escolaridade como patamar mínimo indispensável para o trabalho e para a vida na exigente sociedade do conhecimento.

Para os jovens, a *Iniciativa Novas Oportunidades* tem vindo a dinamizar o ensino profissionalizante de nível secundário no

WORKING PAPERS PORTUGAL

sentido em que este possa constituir uma real opção: os objectivos apontam para que, em 2010, o número de vagas nestas vias seja de metade do total da oferta e se chegue aos 650 mil jovens em cursos técnicos e profissionalizantes. Para os adultos com baixas qualificações, o objectivo é promover uma verdadeira “nova oportunidade” para poderem recuperar, completar e progredir nos estudos e melhorar as suas qualificações escolares e/ou profissionais – por um lado, reconhecendo-lhes as competências adquiridas pelas vias da aprendizagem não-formal e informal e, por outro, dando-lhes acesso a percursos de aprendizagem à medida (a conclusão do secundário no ensino geral, os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e a Formação Modular, ambos de dupla certificação, ou ainda novas experiências de trabalho e de vida que possam vir a colmatar os défices de competências identificados). A meta é a qualificação de um milhão de activos até 2010.

A *Reforma da Formação Profissional*, por sua vez, no quadro das metas assumidas pelas *Novas Oportunidades*, lança as bases para uma profunda mudança no sistema de EFP, quer do ponto de vista institucional quer técnico: visa “estruturar uma oferta de formação profissional relevante e certificada; reformar as instituições e a regulação da formação; definir prioridades e modelos de financiamento adequados; promover a qualidade da formação; facilitar o acesso e promover a procura de formação” (DL nº 396/2007 de 31 de Dezembro).

Poderíamos destacar, no momento, duas grandes opções de fundo na concretização desta estratégia de qualificação: por um lado, a do “princípio da dupla certificação”, claramente assumido pela *Reforma da Formação Profissional*; por outro lado, a da acessibilidade à educação e formação e à qualificação formal para todos e em qualquer fase da vida.

O “princípio da dupla certificação” veio regular uma significativa parte da oferta de EFP (toda a oferta inicial e grande parte da oferta que se

destina aos adultos) e com isso, uma significativa parte da afectação dos fundos comunitários no âmbito do Programa Operacional Potencial Humano (POPH). Significa que em “primeiro lugar, importa que toda a oferta de cursos profissionalizantes de jovens garanta a obtenção de uma dupla certificação, escolar e profissional” e “em segundo lugar, importa garantir que a oferta de formação dirigida a adultos possibilite a sua progressão escolar e profissional, em que estas competências sejam cada vez mais vistas e valorizadas de uma forma integrada, isto é, fazer com que toda a formação «conte» para a obtenção de uma qualificação” (DL nº 396/2007 de 31 de Dezembro). Na verdade, o que está aqui em causa é evitar investimentos continuados em formação, financiados publicamente, que não garantam acréscimos de níveis de certificação formal ou de qualificação final aos indivíduos, quer do ponto de vista escolar, quer do ponto de vista profissional. Este é, aliás, um princípio fundamental para um país que necessita urgentemente de melhorar as suas competências, mas também de melhorar os seus níveis de qualificação.

Este “princípio da dupla certificação” irá certamente contribuir para melhorar a atractividade dos investimentos em educação e formação, quer numa fase inicial da vida, quer de uma forma continuada ao longo da vida. Este é, aliás, um dos mecanismos mais utilizados em muitos dos países europeus para melhorar a imagem e a paridade de estima da EFP relativamente ao ensino geral.

Naturalmente que neste desafio da qualificação em Portugal, o reconhecimento das competências adquiridas pelas vias não formais e informais assume uma dimensão estratégica e muito provavelmente irá ser o *mainstream* da EFP nos próximos anos. Carneiro *et al* (2008: 65) consideram mesmo que sendo Portugal um campeão das baixas qualificações, terá agora a oportunidade de se afirmar “(...) como “campeão” da aprendizagem informal e não formal, investindo na teoria e na prática da conversão

Continuação WORKING PAPERS PORTUGAL

da experiência de vida (e profissional) em saberes e competências reconhecidos.”.

A expansão e a consolidação do dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) é uma das principais medidas da actual política de educação e formação passando pelo alargamento do referencial de competências-chave para o nível secundário, já em operacionalização, pelo alargamento do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) em vigor, pela expansão dos Centros Novas Oportunidades (CNO), pela disponibilização de soluções de educação e formação diferenciadas e mais adequadas. A questão da acessibilidade à educação e formação e à qualificação formal está largamente dependente deste tipo de mecanismos.

Também a mobilidade horizontal e vertical hoje possível no seio do sistema de educação e formação (em particular, no que respeita à EFP) e entre este e o mercado de trabalho é significativamente maior.

O acesso faz-se tanto pelas vias formais de educação e formação como pelas não-formais e informais de aprendizagem: através do reconhecimento da experiência é possível aceder aos níveis básico, secundário, secundário pós-superior e superior de educação e não apenas à qualificação escolar como também à profissional, sendo possível em todos os níveis, excepto no pós-secundário não superior e no superior, ver contabilizadas as competências adquiridas para efeitos de certificação final.

A progressão vertical no sistema de EFP está agora mais garantida do que estava anteriormente: o “princípio de dupla certificação” na EFP veio garantir amplamente o prosseguimento dos estudos e as *passerelles* introduzidas entre o secundário, o pós-secundário e o ensino superior vieram facilitar a progressão vertical.

No que respeita à mobilidade horizontal, são actualmente possíveis inúmeras combinações de percursos de aprendizagem com

contabilização de competências adquiridas e/ou de módulos de formação realizados, particularmente entre as ofertas que se dirigem aos adultos (processos de RVCC, cursos EFA e Formações Modulares). A permeabilidade das ofertas de ensino geral e de “dupla certificação” dirigidas aos jovens é menor mas, ainda assim, crescente.

No actual contexto, de aposta na melhoria de desempenhos e de profunda reforma do sistema, assume-se claramente a necessidade de convergência com a Europa e o desafio que isso representa. Esta aproximação aos padrões europeus é evidente em qualquer uma das três dimensões de convergência sistematizadas:

- Nos resultados, assumindo o contributo da EFP na concretização das metas propostas por Portugal no âmbito do programa “Educação e Formação 2010” (vd. ponto 2). Promovendo uma verdadeira trajectória de convergência com a média europeia, Portugal assume, ainda assim, algum desfasamento nos resultados a alcançar até 2010, dada a exigência do caminho a percorrer em pouco mais de quatro anos.
- Na gestão da procura e da oferta de qualificações, procurando uma efectiva concretização da aprendizagem ao longo da vida, mais acessível e atractiva para todos, o que no panorama português estaria seriamente comprometida.
- Na regulação do sistema, com a consolidação de um Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), em estreita articulação com os princípios do EQF, a produção de *standards* de qualificações, escolares e profissionais, a reformulação do sistema de qualidade, a introdução de um novo modelo de financiamento já em vigência no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) 2007-2013, tudo isto também num panorama institucional renovado, com uma actuação que se pretende mais integrada e mais estratégica, entre o

Estado, os parceiros sociais e o mercado.

III. Conclusões

Embora esta ideia de colaboração mais estratégica, entre o Estado e os parceiros sociais, nas questões da formação profissional esteja patente nos documentos da reforma, a realidade do contexto português continua a estar dominada por uma estrutural “frágil cultura de formação” em que, quer as empresas, quer os trabalhadores, por várias razões, são levados a investir pouco em formação. Este é um aspecto bem explícito no parecer dado pela CGTP-IN às propostas de reforma da formação profissional lançadas pelo actual governo:

*“E isso, fundamentalmente, porque se continua a considerar como causa primeira da situação da formação e da qualificação em Portugal a formação orientada pela oferta, quando ela é, no essencial, a consequência de uma outra mais relevante - a **falta de cultura de formação das empresas**³ - que leva grande parte das empresas a continuar a considerar a formação não como um investimento mas sim como um custo, não cumprindo, sequer, com o mínimo anual de horas de formação certificada a que estão obrigadas por força da lei.”* (CGTP-IN, 2007: 1).

Quer a motivação quer a efectiva possibilidade dos trabalhadores, sobretudo dos que mais necessitam, para realizarem formação é ainda muito limitada, mas este é, de facto, um pilar fundamental na concretização da ALV. Romper com esta “*low-skill trap*” exige a actuação de todos o que fazem parte do subsistema social e institucional da EFP e não só das medidas de política nacional e/ou comunitária, particularmente se pretendermos evitar introduzir *fragilidades e incoerências em todo o “novo sistema”* (CGTP-IN, 2007: 1).

A concretização de uma aprendizagem ao longo da vida acessível e atractiva para todos e a ideia de um mercado de trabalho móvel no seio da Europa são hoje dois importantes desafios para a política de educação e formação no espaço europeu.

Os objectivos da Estratégia de Lisboa reafirmaram a sua importância e, de certa forma, reforçaram a necessidade da “dimensão europeia” dos sistemas de educação e formação nacionais. A necessidade de transparência e comparabilidade (dimensão “*mutual trust*”), de melhores desempenhos e mais eficiência (dimensão “resultados”) e de mais oportunidades de acesso à qualificação e melhor distribuídas (dimensão “procura e oferta”) estruturam hoje as dimensões dessa convergência reforçada.

No entanto, a história dos sistemas de EFP na Europa parece revelar mais a divergência, do que a convergência dos modelos institucionais, das opções de política educativa, em particular no que toca à relação com o mercado de trabalho, e dos percursos de modernização, sobretudo em países com uma longa tradição na formação profissional.

Mas também não deixa de ser evidente que os avanços realizados no âmbito do Processo de Copenhaga e do programa “Educação e Formação 2010” revelam, por um lado, um generalizado sentido reformista assumido pela maioria dos sistemas de EFP nacionais em direcção aos objectivos propostos pela Estratégia de Lisboa e, por outro lado, as profundas implicações que os mais recentes instrumentos europeus (p.ex. EQF) podem ter nos princípios de organização dos próprios modelos de EFP de cada país.

Reconhecendo o processo de convergência europeu como uma autêntica “*driving force*” na reforma dos sistemas de EF, continuamos a encontrar caminhos diferenciados de a empreender e “trajectórias de persistência”

³ Salientado no original.

naquilo que é a especificidade de cada modelo e de cada país.

No caso português, o próprio processo de convergência europeu e particularmente algumas das suas dimensões são, de facto, autênticas "*driving forces*" para a reforma do sistema de EFP. Outras estarão certamente a inspirar a necessidade de, no futuro, se repensar. Mas, na realidade, é a excepcionalidade da situação das qualificações em Portugal e a afirmação do que pode vir a ser o contributo fundamental da EFP no combate às baixas qualificações que devem, e estarão certamente, a nortear e a motivar esta convergência, tornando-a mesmo imprescindível.

Para além de imprescindível, parece-nos que Portugal terá que ser necessariamente mais arrojado, mais criativo e mais rápido. Assim sendo, as opções políticas, os arranjos institucionais e os mecanismos técnicos em jogo, se bem que convergentes, em muitos casos, com as propostas e as tendências europeias, terão de ser, mais uma vez, específicos a um contexto que, na realidade, é cada vez menos comparável no quadro europeu.

Referências bibliográficas

- Brockmann, M.; L. Clarke e C. Winch**, 2007: Knowledge, Skills, Competence: European divergences in vocational education and training (VET) – the English, German and Dutch cases. Oxford Review of Education.
- Carneiro, R.** (coord), 2008a: Baixas Qualificações em Portugal. Coleção Cogitum Nº29, Lisboa: MTSS, GEP.
- Carneiro, R.** (coord); A.C. Valente e P. Carneiro, 2008: Estudo Comparado de Qualificações (*Skills Audit*). Lisboa: MTSS-DGEEP.
- Carneiro, R., J. Caraça; M.E. São Pedro** (coords), 2000: O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades. Lisboa: ME/DAPP.
- CEDEFOP**, 2004: Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a

comparative perspective. Proceedings of the first international conference, Vol.I. Luxembourg.

CEDEFOP/ETF: 2001.Scenarios and strategies for vocational education and lifelong learning in Europe. Thessaloniki: CEDEFOP.

CGTP-IN, 2007: Parecer da CGTP-IN sobre a versão do documento de 02.02.2007 do governo, denominado "Propostas de reforma para a formação profissional", Lisboa.

Comissão Europeia, 2002: "The Copenhagen Declaration"; Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. Bruxelas.

Comissão Europeia, 2004: Maastricht Communiqué on the Future Priorities of enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET). Bruxelas.

Comissão Europeia, 2006: The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training. Bruxelas.

De La Fuente, A. e R. Domenech, 2001: Educational attainment in the OECD, 1960-1995, Working Paper, D.2001-0, Dirección General de Presupuestos, Ministerio de Hacienda, Madrid.

Dias, M. (coord), 2006: "Concepção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Educação - Relatório Final" em *Estudos temáticos para preparação do próximo ciclo de intervenções estruturais QREN 2007-2013*, Lisboa: Observatório do QCA III.

Ertl, H., 2003: European Union programmes for Education and Vocational Training: Development and impact. SKOPE Research Paper Nº 42, Spring.

Fulst-Blei, S., 2004: Im Spannungsfeld von Modularisierung und Europäisierung: Die deutsche duale Berufsausbildung im Test. Ein deutsch-englischer Leistungsvergleich, Mering.

Green, A.; A. Wolf, A. e T. Leney, 1999: Convergence and divergence in European education and training systems. Londres: Bedford Way Papers.

Greinert, W.-D., 2005: Mass vocational education and training in Europe. Classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th. Luxembourg: CEDEFOP.

Greinert, W.-D., 2007: Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. *Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildungspolitik*. Frankfurt a.M.

Greinert, W.-D., 1999: Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historisch vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme. Baden-Baden.

Leney, T. e M. Deluca, 2000: Trends of convergence and divergence in the systems of education and vocational education and training of the Member States of the European Union. Em **Lauterbach, U. e B. Sellin**, 2000: Comparative Vocational Education and Training Research in Europe: Balance and perspectives, Thessaloniki: CEDEFOP.

Lipinska, P.; E. Schmid e M. Tessaring, 2007: Zooming in on 2010. CEDEFOP, Luxembourg.

OCDE, 2005: Moving Mountains: How can Qualifications Systems promote Life Long Learning? Preliminary Edition. Paris: OCDE.

OCDE, 2007: Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning. Paris: OCDE.

Rauner, F., 2005: Offene dynamische Kernberufe als Dreh- und Angelpunkte für eine europäische Berufsbildung, pp.17-32. Em: **Grollmann, Ph. et al (Hrsg.)**: Europäisierung Beruflicher Bildung, Münster.