

O sistema de aprendizagem em alternância — alternativa ou mais do mesmo?

Leonor Maria Lima Torres
CIEd da Universidade do Minho
leonort@iep.uminho.pt

Marcelo Machado Araújo
CIEd da Universidade do Minho
mma67@sapo.pt

Resumo: As organizações de trabalho são parte cada vez mais interessada nos resultados dos processos de aprendizagem - uma aprendizagem que se deseja a mais completa possível englobando um vasto conjunto de saberes e competências. Do ponto de vista político, ideológico e económico, o investimento no capital humano ressurge como um imperativo fundamental para o bem-estar e desenvolvimento das organizações, num contexto marcado por constantes transformações do mercado de trabalho, de alcance cada vez mais globalizado. Prolifera uma extensa variedade de alternativas para os jovens que optem pelo prosseguimento de estudos no nível secundário, cada uma delas possuindo enquadramentos normativos e regulamentares distintos que definem as suas naturezas e finalidades. A oferta educativa e formativa, a este nível, tenta responder, de múltiplas formas, a diferentes projectos vocacionais esforçando-se por conciliá-los com as "necessidades" do mercado de trabalho. A panóplia de oportunidades formativas situa-se num continuum entre a teoria (perfis formativos de índole mais académica) e a prática (perfis formativos de natureza mais profissionalizante) ou ainda, entre o que comumente se entende por educação e formação. O Sistema de Aprendizagem em Alternância existe há orais de vinte anos, mas permanece um sistema relativamente desconhecido. Que resultados tem produzido ao longo de duas décadas? Pretendemos comparar e contrastar este sistema coam os restantes de nível secundário, realçando as características distintivas do primeiro face aos segundos. A recente publicação do DL 39612007, de 31 de Dezembro, promete, com a criação do Sistema Nacional de Qualificações, introduzir profundas mudanças no sistema de educação e formação em vigor, procurando ajustá-lo às novas realidades. E nosso objectivo analisar criticamente o impacto destas recentes medidas políticas na reconfiguração do campo da educação e formação e da sua (re)articulação coar o mercado de trabalho_

Introdução

Na Cimeira de Lisboa 2000 foi definido um célebre e ambicioso plano de acção e desenvolvimento cuja grande preocupação era tornar a União Europeia mais competitiva e coesa de forma a enfrentar com sucesso os desafios de um mundo sem fronteiras em rápida e constante transformação. Esta estratégia considerou que uma das grandes prioridades - talvez a maior — consistia no significativo aumento e reforço dos níveis de qualificação e empregabilidade das populações. Neste sentido, foi criado, em 2002, o programa "Educação e Formação 2010" e, desde então, os termos "educação" e

"formação" não só se generalizaram, como têm, também, sido utilizados de uma forma articulada, associada e relativamente indiscriminada.

O Decreto-Lei 396/2007 de 31 de Dezembro que institui o Sistema Nacional de Qualificações configura um modelo institucional inovador de estruturação, organização e funcionamento dos sistemas de educação e formação, introduzindo profundas e significativas alterações que exigirão, seguramente, um acrescido esforço de adaptação por parte dos agentes que neles se encontram envolvidos. A sistematização e integração de conceitos, processos, estratégias, metodologias, recursos, programas, medidas e instrumentos entre os Ministérios da Educação e o do Trabalho e Solidariedade Social que, durante tanto tempo, têm estado de costas voltadas, deixa antever algumas dificuldades.

O presente trabalho procede, inicialmente, a um exame crítico dos conceitos de "educação" e "formação", decompondo-os e analisando os respectivos pontos de convergência e divergência. Seguidamente, faz-se uma abordagem crítica às ofertas educativas e formativas de dupla certificação de formação inicial para jovens, articulando-as com, possivelmente, a medida mais emblemática criada no campo da educação – Iniciativa Novas Oportunidades. O Sistema de Aprendizagem, tutelado pelo IEFP, ocupa um lugar central nesta exposição, e, como tal, é abordado com algum afincio e profundidade. O Decreto-Lei 396/2007, pelo seu impacto e importância também é alvo de uma breve reflexão crítica.

1. Educação e Formação – duas faces da mesma moeda?

Os baixos níveis de qualificação e escolaridade dos Portugueses, hem como as elevadas taxas de abandono e insucesso escolar constituem preocupações centrais dos actuais responsáveis políticos. A Iniciativa Novas Oportunidades (INO), amplamente difundida, foi criada com o objectivo de operar uma profunda transformação no cenário algo problemático da educação e formação em Portugal.

Apesar de algum progresso, o ritmo de evolução em matéria de qualificações continua distante do nível da grande maioria dos países da OCDE, comprometendo o nosso desenvolvimento. A este nível, Portugal está ainda longe da convergência com as taxas e indicadores médios da União Europeia (EU), exigindo um grande esforço no sentido de conseguir uma maior e mais rápida aproximação.

Os objectivos específicos da Iniciativa Novas Oportunidades (INO) são extremamente ambiciosos. desde logo, com o anunciado propósito de promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população, quando a percentagem da população detentora deste nível de escolaridade é extremamente baixa e longe da média da União Europeia (EU). O desafio é ainda maior se considerarmos os dados de recenseamento de 2001 que apresentam uma taxa de analfabetismo global alarmante - superior a 9% - valor apenas 2% inferior ao registado em 1991².

Efectivamente, os estudos promovidos por um conjunto de instituições idóneas, entre as quais figuram a CEDEFOP e a OCDE, revelam que Portugal tem uma população com nível médio de escolaridade extremamente baixo. Na UE somente a Malta tem uma percentagem da população com nível de ensino secundário mais baixo que a de Portugal (Cedefop, 2005). Ainda mais preocupante é a constatação de uma diminuição na percentagem de jovens que completaram o ensino secundário em 2005 quando comparado com 1995 (OCDE, 2007).

Os problemas e as preocupações relativamente ao tema da educação e formação não se restringem à realidade portuguesa, sendo partilhadas pela generalidade dos países da União Europeia. Não é surpreendente, pois, que a renovada preocupação da UE pelo tema da educação e formação tenha ganho corpo no Conselho Europeu de Lisboa de 2000.

Foi neste histórico encontro que se definiu o ambicioso objectivo estratégico de tornar, até 2010, a UE na " economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social"³. O plano resultante da Cimeira de Lisboa foi progressivamente sendo aprofundado e aperfeiçoado nos Conselhos Europeus de Estocolmo (2001) e Barcelona (2002), culminando na assinatura da Declaração de Copenhaga em Novembro de 2002 na qual a UE, os países candidatos à integração e os pertencentes à EFTA/EEA comprometem-se a investir na promoção da Educação e Formação para toda a população e a aprofundar os laços de cooperação. Em Maastricht (2004) e Helsínquia (2006) as estratégias e as prioridades da iniciativa "Educação e Formação 2010" foram revistas, aperfeiçoadas e alargadas. Trata-se de um ambicioso projecto colectivo inserido num contexto em constante transformação, exigindo uma permanente actualização e acompanhamento de forma a conseguir responder às reais necessidades das populações. Foi desde a Cimeira de Lisboa de 2000 que o tema da educação e formação voltou a assumir centralidade; um verdadeiro sentido de urgência. A expressão VET (Vocational Education and Training) representa, actualmente, um dos conceitos mais recorrentes no discurso dos agentes políticos e educativos.

A seguinte definição de Vocational Education and Training (VET) merece alguma reflexão:

"VET comprises all more or less organized or structured activities that aim to provide people with the knowledge, skills and competences necessary to perform a job or a set of jobs (...). VET may be job-specific or directed at a broad range of occupations. It may also include elements of general education. (G)" (Cedefop, 2004, p. 13 – negrito e itálico nossos).

² Fonte: INE, Recenseamento da População e Habitação, 1991 e 2001
Conclusões da Presidência, Conselho Europeu de Lisboa, 23 – 24 de Março de 2000. <http://ue.eu.int/ueDocs/sicrossData/does/pressData/pt/ec/00100-rj.p0.htm>. (Consultado na Internet em 10 de Dezembro de 2008).

A definição apresentada enfatiza, inequivocamente, a dimensão da "formação" relegando "educação" para segundo plano. A grande finalidade da Educação e Formação Profissional (no nosso entender, a melhor tradução para VET), subjacente na definição apresentada pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), é o desenvolvimento de conhecimentos e competências necessários para o bom desempenho profissional, referindo que a Educação e Formação (Profissional), poderá, também, incluir elementos da educação geral/formal.

Entretanto, os conceitos constantes do Decreto-Lei 396/2007 de 31 de Dezembro, diploma que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento, revelam uma perfeita convergência com as concepções patentes na definição da CEDEFOP acima apresentada. No artigo 3º do referido diploma são dados a conhecer, nas respectivas alíneas, os seguintes conceitos:

d) "Educação e formação profissional» ou «formação profissional» a formação com objectivo de dotar o indivíduo de competências com vista ao exercício de uma ou mais actividades profissionais";

j) "Formação inicial» a actividade de educação e formação certificada que visa a aquisição de saberes, competências e capacidades indispensáveis para poder iniciar o exercício qualificado de uma ou mais actividades profissionais".

Esta conceptualização é ainda mais redutora, pois, "Educação e Formação" e "Formação Profissional" são rigorosamente equiparadas. Além disso, de acordo com o diploma, a "Formação inicial" (subentende-se, de jovens) é uma actividade de educação e formação que visa, unicamente, a preparação para o bom exercício de uma ou mais actividades profissionais.

Os termos "educação" e "formação" aparecem sempre acoplados, utilizados de uma forma arbitrária e intercalada, criando a ideia de harmonia e complementaridade. O uso conjunto dos dois termos é tão generalizado que a educação e a formação facilmente se confundem, levando a crer que se trata de duas faces da mesma moeda. O discurso dominante assume, cada vez mais, como *fait accompli*, que a educação e formação se complementam e se reforçam mutuamente.

Apesar de não ser objectivo do presente trabalho fazer uma análise ou comparação crítica entre o que se entende por "educação" e "formação", tema gerador de intenso debate entre autores e correntes de pensamento que sustentam posições diametralmente opostas, julgamos pertinente aflorar este tema em nome do rigor e clareza conceptual.

Para Cruz (1998), o principal denominador comum entre educação e formação é o de ambos representarem processos de instrução e de aprendizagem. É indiscutível que, por vezes, se sobrepõem e se cruzam sendo também difícil traçar as fronteiras entre os dois conceitos, mas isso não supõe a inexistência de diferenças.

Como referem Milano e Ullius (1998, p.4): "A Educação está orientada para o aprender sobre; a formação está orientada para o saber como" A educação tem finalidades mais abrangentes que a formação, pretendendo-se que a matéria aprendida possa ser utilizada num grande número de contextos distintos. Por seu lado, a formação ajuda um indivíduo a ter um melhor desempenho, desenvolvendo competências que são normalmente associadas a uma tarefa específica (Wilson, 2005). De um modo geral, pode entender-se a formação como estando mais dependente do contexto (profissional e organizacional) do que a educação (Kelly, 1995).

Outro factor diferenciador reside no grau de "transferibilidade" dos saberes e práticas ensinados (Cruz, 1998). Este mesmo autor refere que "Enquanto que nos programas educativos se pretende assegurar que as aprendizagens realizadas - de conteúdos generalistas — possam ser facilmente transferíveis para outros contextos, nos programas profissionais coloca-se muito menos ênfase na transferibilidade, podendo, no limite, adoptar medidas para a minimizar" (p. 22).

Os objectivos da formação devem ser claros e precisos, específicos e delimitados e, sempre que possível, mensuráveis. Na educação os objectivos são mais difusos e amplos, por isso, o determinar se foram ou não atingidos torna-se não só um desafio difícil de concretizar, mas sobretudo algo pouco relevante, dado o carácter extensível e mutável do processo educativo (Kelly, 1995).

O facto da formação e educação estarem assentes em quadros axiológicos distintos e ao serviço de finalidades diferentes, significa que as estratégias e as técnicas a utilizar em cada um dos processos de educação/instrução também tenham de ser diferentes. Aliás, um dos problemas mais comuns para formadores, dado as finalidades da formação profissional e, na perspectiva dos agentes que promovem e organizam as respectivas acções, é o "desaprender" métodos pedagógicos aos quais foram expostos durante anos ou que tenham, eles próprios, utilizado em ambientes escolares (Alves, 2001).

Qualquer tentativa de apresentar uma definição consensual para educação resultará, provavelmente, em fracasso - tão vasta e complexa se revela esta realidade. Contudo, o mesmo já não é tão verdade para formação — não oferece tanta resistência à definição. A formação (subentende-se sempre, profissional) corresponde ao "processo planeado e estruturado que visa modificar atitudes, conhecimentos e competências através de uma experiência de aprendizagem cuja finalidade é contribuir para a maior eficácia no desempenho de uma actividade ou conjunto de actividades" (Wilson, 2005, p. 4). A formação é um meio; um instrumento orientado para resultados concretos. A educação é um fim em si mesmo; um processo inacabado; um bem civilizacional.

Nancy Grubb (1998) considera que os cursos de Educação e Formação subsistem num continuum, sendo a formação mais específica e orientada para o exercício de uma actividade. Ela defende que o acrescido interesse de muitos países em formas mais abrangentes de educação vocacional, que incorporem um maior número de competências de natureza

académica, tem conduzido alguns programas de Educação e Formação a uma maior aproximação à educação generalista ou académica, acelerando dessa forma, a convergência entre a educação e formação.

No contexto da sociedade portuguesa parece não haver a preocupação com essa aproximação ou convergência. O discurso político, a natureza dos programas e as medidas adoptados, e, mais concretamente, o Decreto-Lei nº 396/2007, que estabelece o enquadramento jurídico proposto para o Sistema Nacional de Qualificações, indicam que o grande objectivo é desenvolver conhecimentos e competências para o exercício de uma actividade ou conjunto de actividades. Bem como elevar o níveis de qualificação profissional dos cidadãos. Logo, no continuum proposto por Grubb, a educação e formação aparece bem mais próximo do pólo da formação, assemelhando-se mais a um instrumento do que a um fim para em si mesmo.

2. *Ofertas educativas e formativas de dupla certificação de jovens – nível secundário*

O Acordo de Política de Formação Profissional, assinado em 1991 pelos membros do Conselho Permanente de Concertação Social, sinaliza a primeira tentativa de enquadramento, definição e regulação das actividades de formação profissional.

O referido Acordo determinou a criação de um diploma legal – o Decreto-Lei nº 401/91 de 16 de Outubro – que estabeleceu o enquadramento legal da formação profissional, fazendo, pela primeira vez, uma clara distinção entre o que deve ser entendido por formação profissional inserida no sistema educativo e formação profissional inserida no mercado de emprego.

Em relação à formação profissional inserida no sistema educativo, não foi considerado necessário criar um diploma específico para regulamentar a formação profissional, pois, entendeu-se que esta já tinha sido objecto da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Base do Sistema de Ensino. Contudo, o referido diploma praticamente não faz qualquer alusão à formação, referindo unicamente tratar-se de uma modalidade especial de educação escolar e não como sendo um processo de aprendizagem com natureza, características e finalidades distintas (Azevedo, 1999).

Contudo, as referências, normas e directrizes relativas à formação profissional inserida no mercado de emprego, prevista no art. 58.º da Constituição, encontravam-se dispersas por vários diplomas legais, tendo-se revelado necessário proceder ao seu enquadramento e actualização. Por isso, os signatários do Acordo acima referido, decidiram estabelecer um regime jurídico específico - o Decreto-Lei 405/91 de 16 de Outubro - unicamente para a formação profissional inserida no mercado de emprego.

O Acordo explicita que a formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de emprego distinguem-se pela base institucional dominante, respectivamente, a escola e a empresa, e também pelos destinatários – no primeiro caso, a população escolar, incluindo o ensino recorrente de adultos e a educação extra-escolar, e, no segundo, a população activa empregada ou desempregada, incluindo nesta os candidatos ao primeiro emprego.

O mesmo Acordo sublinha que, apesar das diferenças, prevalece o que aproxima ambas as formações: em especial os conceitos, as finalidades, a certificação, as componentes, a consideração dos níveis e perfis profissionais, a avaliação e a coordenação. Malgrado os numerosos elementos de aproximação entre a formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de emprego, a base institucional dominante – escola ou empresa – representa um factor crítico de diferenciação com forte impacto na natureza, estrutura e funcionamento de cada um dos modelos. Apesar do Acordo e a legislação resultante fazerem referência a todo o tipo de formação profissional inserida quer num quer noutro contexto, esta comunicação irá incidir apenas sobre as modalidades de formação inicial de jovens de dupla certificação.

O Decreto-Lei nº 401/91, refere no artigo 3.º, número 4 que "na formação profissional inicial, atribuir-se-á especial relevância ao regime de aprendizagem, às escolas profissionais e ao ensino tecnológico e profissional". A formação inicial de jovens aparece, então, dividida da seguinte forma: regime de aprendizagem tutelado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), ensino tecnológico e profissional tutelado pelo Ministério da Educação (ME) e cursos das escolas profissionais. Estas, embora tutelados pelo Ministério de Educação não deixam de ser, de acordo com o Decreto-Lei nº 4/98 de 8 de Janeiro, estabelecimentos privados de ensino, dotados da mais ampla autonomia ao serviço das necessidades locais e regionais. Aliás, a significativa maioria das escolas profissionais são instituições privadas (Antunes, 2004).

Durante um período de aproximadamente quinze anos, o enquadramento institucional dos cursos de formação inicial de dupla certificação de nível secundário permaneceu inalterado. Assistia-se à coexistência de uma extensa e diversificada oferta educativa e formativa de dupla certificação, cada uma com enquadramento jurídico, características e formas de organização distintos, na qual os jovens que tivessem concluído com aproveitamento o 3.º ciclo do Ensino Básico poderiam inscrever-se nos estabelecimentos de ensino público, nos centros de formação profissional de gestão directa do IEFP ou nos Centros de Formação de Gestão Participada (também conhecidos como Centros protocolares) e nas numerosas escolas profissionais distribuídas por todo o país.

Os Centros de Formação de Gestão Participada, subsistem sobre a tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, tendo sido constituídos através de acordos com associações empresariais ou sindicais e têm como objectivo a promoção de acções formativas de natureza sectorial ou profissional, incluindo formação profissional inicial de dupla certificação ao abrigo do Sistema de Aprendizagem. A rede é constituída por 27 centros, com núcleos regionalizados e unidades móveis.

Nem mesmo a iniciativa inter-ministerial relativa aos Cursos de Educação e Formação destinada a jovens com idade igual ou superior a 15 anos e candidatos ao 1º emprego⁶, instituídos e desenvolvidos ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 897/98 de 22 de Dezembro – uma nova modalidade de dupla certificação fruto da articulação entre os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação — veio introduzir significativas alterações na estrutura, orgânica e funcionamento do sistema de formação inicial instituído desde 1991.

Na fase inicial, os cursos de Educação e Formação eram orientados unicamente para os jovens (e adultos) que não tivessem concluído o 3º ciclo do ensino básico. Apenas com a criação do Despacho Conjunto n.º 279/2002 de 12 de Abril é que a modalidade de Educação e Formação foi alargado de forma a contemplar ofertas educativas de dupla certificação de nível secundário. Os cursos de Educação e Formação para Jovens, tratando-se de uma iniciativa inter-ministerial, podem ser promovidos tanto pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade como pelo Ministério da Educação.

O Despacho conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho, que regula os cursos de Educação e Formação de Jovens, relê explicitamente tratar-se de uma oferta educativa e formativa de dupla certificação cujos destinatários são, "preferencialmente, jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram, antes da conclusão da escolaridade de 12 anos". Trata-se de uma modalidade que não configura um verdadeiro projecto vocacional, mas antes uma proposta de remediação. É uma solução de recurso, em regra, pouco popular entre os agentes educativos, sejam eles professores, encarregados de educação ou os próprios discentes (Alves, 1998; OCDE; 1999).

Talvez por esse motivo o número de alunos inscritos nesta modalidade do ensino secundário é de tão fraca expressão – menos de 5000, representado um valor inferior a 2% do total dos alunos do Continente inscritos no ensino secundário. Esta modalidade apresenta, comparativamente, uma expressão consideravelmente maior no 3º ciclo do ensino básico onde o insucesso e abandono escolar são mais prevalentes, tornando particularmente urgente encontrar soluções que possibilitem estes jovens em risco completarem a (ainda) escolaridade obrigatória de nove anos (Azevedo, 2004; Antunes, 2004; Antunes, 2005).

A tabela 1 caracteriza a oferta educativa e formativa existente para jovens de dupla certificação do nível secundário:

Tabela 1 – Modalidades de educação e formação de dupla certificação – ensino secundário

Modalidade	Ministério de Tutela	Entidades Formadoras/Coordenadoras
Cursos Artísticos Especializados	Ministério da Educação	Estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo
Cursos Tecnológicos	Ministério da Educação	Estabelecimentos de ensino público
Cursos de Aprendizagem	Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social – Instituto de Emprego e Formação Profissional	Centros de Formação de Gestão Directa do IF.FP, Centros de Formação de Gestão Participada, Estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e todas as entidades externas públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos acreditadas pela DGERf para realizar acções de formação profissional
Cursos de Educação e Formação	Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social – Instituto de Emprego e Formação Profissional	Centros de Formação de Gestão Directa do IIEFP, Centros de Formação de Gestão Participada, Estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo e todas as entidades externas públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, acreditadas pela DGERT para realizar acções de formação profissional
Cursos Profissionais	Ministério da Educação	Estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo
Cursos das Escolas de Hotelaria e Turismo	Ministério da Economia e da Inovação - Secretaria de Estado do Turismo	Escolas de Hotelaria e Turismo

Fontes: Decreto-Lei 4/98 (Escolas Profissionais); Decreto-Lei 205/96 (Sistema de Aprendizagem), Lei 48/86 (Lei de base do sistema de ensino); Despacho conjunto 453/2004 (Educação e Formação de Jovens); diagrama do sistema educativo português http://svwww.gepe.min-edu.pt/np4/2newsId?9&5leName=diagrama_se_pt_p_gif – consultado em 12 de Dezembro de 2008.

É importante referir que os cursos artísticos especializados, bem como os cursos tecnológicos, serão ambos, a curto prazo, substituídos por cursos profissionais. Além disso, os Cursos das Escolas de Hotelaria e Turismo respondem a necessidades de qualificação estritamente sectoriais, abarcando um número reduzido de formandos não se revestindo, por esse motivo, de particular relevância para a nossa abordagem.

⁶ Nota: os jovens com menos que 15 anos podem, em casos excepcionais e devidamente fundamentados, ser considerados para Cursos de Educação e Formação – desde que expressamente autorizados pela tutela.

Fonte: Educação em Números – Portugal 2008. (http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=286RfileName=educacao_em_numeras.pdf). Consultado em 9 de Dezembro de 2008. Pelo facto de terem pouco interesse dada a natureza e finalidade desta comunicação e, ainda, de poderem distorcer a análise, não foram considerados os alunos das Regiões Autónomas, nem os alunos inscritos na modalidade de ensino recorrente

As modalidades de formação inicial de dupla certificação mais expressivas são os cursos profissionais, seguidos dos cursos tecnológicos e, por fim, os cursos do Sistema de Aprendizagem. O número de inscritos nas restantes modalidades de dupla certificação de nível secundário não atinge sequer os 10000 alunos.

A multiplicidade de cursos de natureza técnico-profissional, bem como a diversidade de modalidades de dupla certificação existentes no ensino secundário, merecem algumas considerações. Se é certo que, à entrada, os cursos apresentam aspectos diferenciadores como, por exemplo, planos curriculares, conteúdos programáticos, cargas horárias, orgânica e funcionamento, sistemas de avaliação, culturas e contextos organizacionais, regimes de avaliação e disciplinares, e mesmo calendários escolares; à saída, todos os cursos, sem excepção, oferecem o mesmo: dupla qualificação e certificação – escolar e profissional – e ainda a possibilidade de prosseguimento de estudos no ensino superior. Os objectivos são comuns, o que os distingue é o caminho adoptado para os alcançar.

Esta realidade constitui um sério desafio para os profissionais de orientação vocacional e um cenário labiríntico para o jovem confrontado com uma tomada de decisão vocacional. Por exemplo, um jovem decidido em obter qualificação na área administrativa poderá optar entre um curso tecnológico, profissional, de aprendizagem ou de educação e formação que, por ser turno, poderá ser realizado por Centros de Formação de Gestão Directa do IEFP, Centros de Formação de Gestão Participada, estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como todas as entidades externas públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, acreditadas pela DGERT para a realização de acções de formação profissional.

Malgrado as diferenças entre os cursos e as respectivas modalidades, todos conduzem ao mesmo – certificação profissional de Nível 111 em Administração, o 12º ano de escolaridade e possibilidade de prosseguimento de estudos.

Por qual modalidade deve o jovem optar? Qual a razão de tanta diversidade? Frequentemente, dentro da mesma modalidade é possível optar entre duas ou mais entidades que oferecem o mesmo curso. Por exemplo, o curso de Educação e Formação para Jovens – Técnico/a Administrativo/a -- poderá, num determinado momento constar da oferta formativa de um estabelecimento de ensino público, de uma escola profissional, de um Centro de Formação Profissional do IEFP ou ainda, de uma entidade externa acreditada situadas no mesmo local ou em localidades próximas. Neste sentido, outras interrogações devem ser colocadas: em que critérios deverá apoiar a sua decisão vocacional? Onde deverá recorrer para pedir apoio na tomada de decisão? Não estará o jovem à mercê das lógicas de mercado e das técnicas de marketing de entidades interessadas em viabilizar a acção de formação? Será esta multiplicidade de respostas e aparente ausência de cooperação e coordenação a que melhor serve os interesses dos jovens? Qual o paradigma e agenda político-ideológica subjacente a estas medidas políticas? A iniciativa Novas Oportunidades, que abordaremos no ponto seguinte, foi criada precisamente para dar resposta a algumas destas interrogações.

3. A Iniciativa Novas Oportunidades – novos desafios e novas questões

A Iniciativa Novas Oportunidades (iNO), medida integrada no Plano Nacional de Emprego para o período 2005 – 2008, é um instrumento criado para combater o principal estrangulamento estrutural ao desenvolvimento do sistema de emprego e da própria sociedade portuguesa: os baixos níveis de qualificação, designadamente da população activa.

A iNO estabelece metas ambiciosas que resultaram na intensificação e expansão da oferta educativa e formativa de dupla certificação a toda a população, incluindo, naturalmente, para os jovens ainda integrados no sistema de ensino ou à procura do primeiro emprego. No domínio da educação e formação, a iNO compreende duas grandes metas:

Fazer do 12º ano o referencial mínimo de formação para todos:

Encaminhar metade dos jovens do ensino secundário para vias profissionais de dupla certificação (cursos profissionais, cursos do sistema de aprendizagem, cursos de educação e formação, cursos tecnológicos e cursos de ensino artístico), abrangendo 650 mil jovens até 2010.

As medidas enunciadas no Decreto-Lei 396/2007 de 31 de Dezembro, uma significativa parte das quais ainda em fase de implementação, vieram introduzir alterações na orgânica e funcionamento da formação profissional inicial, seja a integrada no sistema educativo ou no mercado de emprego. Duas das medidas de maior impacto foram a decisão de substituir os cursos tecnológicos e os cursos artísticos especializados por cursos profissionais (a decorrer de forma faseada) e o possibilitar a realização de cursos profissionais pelos estabelecimentos de ensino secundário da rede pública. Esta última medida revelou-se necessária para viabilizar o cumprimento das metas da iNO referidas anteriormente.

A iNO também definiu linhas de acção que poderão contribuir para colmatar as lacunas e incoerências acima identificadas, designadamente:

Rever as estruturas curriculares e cargas horárias dos cursos de natureza profissionalizante com vista a reforçar a sua coerência através, nomeadamente, da harmonização das ofertas que confirmam o mesmo grau de ensino e nível de qualificação observando-se, contudo, o princípio da especificidade de cada um;

Criar, de forma gradual, condições de permeabilidade entre as ofertas e sistemas de educação e formação, permitindo que o percurso de formação possa ser iniciado num determinado curso e concluído noutra, através de um processo célere de equivalência ou mecanismo de reconhecimento das competências adquiridas;

Assegurar uma gestão integrada da rede de estabelecimentos de ensino e formação de modo a promover a eficácia na cobertura do território nacional e de públicos e garantir uma maior racionalização na utilização dos recursos existentes.

A iNO é, na realidade, um projecto transformacional de alguma envergadura que exige a mobilização de toda a população – Estado, organizações de trabalho e a própria sociedade civil. Todavia, o sucesso desta medida, na perspectiva

dos seus mentores, não está, de modo algum, garantido porque, entre outras razões, o ensino profissional continua a ser, apesar das suas múltiplas potencialidades educativas e contrariando alguns discursos correntes, uma modalidade de nível secundário de educação relativamente desvalorizada, em termos escolares, sociais e mesmo empresariais (Azevedo_2004). Assemelha-se-nos que encaminhar, até 2010, 650 000 jovens do ensino secundário para vias profissionais de dupla certificação nunca será tarefa fácil, mesmo na melhor de circunstâncias. A este nível, Portugal não é um caso isolado, verificando-se o mesmo fenómeno num significativo conjunto de países desenvolvidos (Bailey, Ilughes and Moore. 2003; CEDEFOP, 2004).

Apesar dos bons índices de empregabilidade, a taxa de abandono relativamente reduzida, da formação prática que normalmente compreende um período de formação em contexto real, permanece particularmente difícil criar uma imagem positiva dos cursos de formação profissional de dupla certificação junto dos agentes educativos (Cappelli, 1999; OCDE, 1999). Prevalece a ideia que os cursos profissionalizantes são soluções de recurso; alternativas de segunda linha que apresentam a vantagem suplementar de permitir a conclusão do ensino secundário (Gonçalves, Parente, Veloso et al., 1998).

Os alunos que completam o ensino obrigatório com um bom ou elevado nível de aproveitamento escolar tendem a enveredar por cursos de carácter geral, tendo, à partida, uma maior probabilidade de serem bem sucedidos (Santos, 2007). Por outro lado, os que têm aproveitamento menos positivo, quando não optam pela tentativa de integração imediata no mercado de trabalho, manifestam uma maior propensão para procurar alternativas profissionalizantes (Azevedo, 1999; Azevedo, 2002). Alguns dos que decidem prosseguir estudos de carácter geral sentem sérias dificuldades de aprendizagem, levando-os, frequentemente, a desistir e procurar outras soluções. inúmeros estudos têm demonstrado que o maior ou menor aproveitamento escolar dos alunos no ensino pré-secundário molda, invariavelmente, as suas auto-percepções e condiciona as expectativas e escolhas vocacionais dos jovens (Taveira, 2000). O sistema educativo é, paradoxal e simultaneamente, promotor da igualdade de oportunidades nas sociedades democráticas e um poderoso veículo de selecção e segregação social (Apple, 2001; Bali, 2006). Importa questionar se as medidas de diversificação da oferta educativa a nível profissionalizante constituirão um mecanismo promotor da igualdade social ou um veículo reproduzidor e intensificador das desigualdades sociais?

A INO revela uma acentuada preocupação em elevar as qualificações profissionais, assumindo como um dos seus principais objectivos "Estruturar uma oferta relevante de formação inicial e contínua, ajustada às necessidades das empresas e do mercado de trabalho, tendo por base as necessidades actuais e emergentes das empresas e dos sectores económicos" (Decreto-Lei 396/2007, artigo 2.º, número 1, alínea d). No continuum referido por Grubb (1998) a INO aparece novamente situada mais próxima da formação do que da educação. Contudo, essa estratégia comporta os seus riscos.

Tem sido comum, pelo menos em alguns países desenvolvidos, a tendência de apregoar a expansão e melhoramento do sistema de educação e formação inicial por este representar a melhor forma de preparar uma população activa altamente competente, capaz de enfrentar os desafios do futuro. De acordo com a ideologia gestionária dominante, as organizações de elevada performance necessitam de trabalhadores detentores de competências-chave, entre as quais se incluem, a competência para resolver problemas, as competências comunicacionais, as competências de avaliação e outras competências de ordem superior. Todavia, estas competências são bastante complexas, exigindo longos e intensos períodos de educação e formação, não podendo ser adquiridas em cursos de formação de curta duração ou por aqueles que possuem baixos níveis de instrução escolar e que, normalmente, não têm competências académicas de base suficientemente desenvolvidas.

Não deixa de ser contraditório defender a urgente aquisição de competências para o século XXI e, na prática, apostar em acções e medidas de educação e formação que visam desenvolver qualificações e competências básicas. A pretensão de criar uma população activa com competências de elevado nível exige uma aproximação consideravelmente maior ao que numerosos países rotulam de educação – uma educação holística e menos mecanizada (Grubb, 1998).

Assim sendo, levanta-se a seguinte questão: como criar e desenvolver as competências-chave de ordem superior nos jovens que enveredam por cursos profissionalizantes de nível secundário, quando uma significativa parte toma esta decisão precisamente em função de uma trajectória escolar no ensino básico menos bem sucedida, onde o 12º ano não figura como mais uma etapa, mas antes, como ponto terminal do percurso escolar? Parece-nos que este assunto, pela sua importância e implicações, merece toda a atenção.

No ponto seguinte será abordada uma das modalidades profissionalizantes de dupla certificação - o Sistema de Aprendizagem – comparando-a e contrastando-a com as restantes.

4. O Sistema de Aprendizagem - itinerário de construção de um processo de educação/formação

O regime jurídico de aprendizagem – um sistema de formação profissional inicial em alternância de dupla certificação – foi instituído pelo Decreto-Lei n.º 102/84 de 29 de Março. A experiência e os ensinamentos decorrentes dos primeiros doze anos, bem como a necessidade de uma reforma organizativa e pedagógica que assegurasse um melhor ajustamento às transformações ocorridas na educação, formação e mercado de emprego, estiveram na origem da sua substituição, doze anos depois, pelo Decreto-Lei n.º 205/96 de 25 de Outubro. Apesar das alterações pedagógicas e na sua orgânica, estrutura e funcionamento, introduzidos por este diploma, a natureza e as finalidades da aprendizagem permanecem inalteradas (Neves & Pedroso, 1994).

A aprendizagem surgiu como resposta à urgente necessidade de qualificar e certificar profissionalmente os milhares de jovens que deixavam o sistema oficial de ensino, com ou sem a escolaridade obrigatória, e que contribuam,

significativamente, para a elevada taxa de desemprego e precariedade existente nesta faixa etária. O grande objectivo do regime de aprendizagem é facilitar a transição dos jovens para o mundo de trabalho, no respeito pela sua vocação e capacidade, preparando-os para o exercício de profissões qualificadas de forma a colmatar uma grave lacuna que afecta as empresas nacionais e dificulta a modernização da economia portuguesa (Pedroso, 1993).

O sistema de aprendizagem é o único sistema pluri-sectorial de formação inicial para jovens inserido no mercado de emprego, sendo exclusivamente tutelado pelo IEFP do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social. O facto de ser a única modalidade de formação inicial de dupla certificação para jovens juridicamente enquadrada neste Ministério — com uma estrutura e orgânica, práticas e culturas, bem como natureza e finalidades distintas — constitui, provavelmente, a principal explicação para o cariz distintivo deste sistema de formação inicial. A aprendizagem surgiu, precisamente, como uma alternativa de formação inicial, com uma identidade pedagógica própria e com um papel específico a desempenhar no contexto de educação e formação em Portugal (Cabrito, 1993; CIDEDEC, 2000).

Este sistema distingue-se fundamentalmente das outras modalidades de formação inicial para jovens porque reconhece as empresas como espaço privilegiado de formação onde, efectivamente, uma significativa parte da aprendizagem se desenvolve. Aliás, o Decreto-Lei n.º 205/96, no artigo 2.º, número 3 refere, explicitamente, que "A alternância (...) é caracterizada pela interacção entre as componentes de formação teórica e de formação prática, incluindo esta, obrigatoriamente, formação em situação de trabalho, distribuída, de forma progressiva, ao longo de todo o processo formativo" (texto em itálico nosso). A forte aproximação ao mercado de trabalho actua como mecanismo de defesa contra a tentativa de a submeter às lógicas da "escolarização" predominantes no ensino regular (Pedroso, 1996h). Apenas dessa forma poderia o sistema de aprendizagem apresentar-se como uma verdadeira alternativa aos modelos tradicionais de educação e formação de jovens (Cabrito, 1993; Neves, 1993).

A formação em contexto de trabalho real, enquanto processo de aquisição de competências, ultrapassando a simples aplicação prática de conhecimentos, assume particular relevância na aprendizagem traduzindo a importância, cada vez maior, atribuída ao perfil profissional, por oposição ao perfil escolar de formação (Cabrito, 1993, CIDEDEC, 2000). O reforço desta componente, só se concretiza se houver uma estreita e activa colaboração com as empresas e outras organizações de trabalho. Por isso, torna-se indispensável criar e assegurar as condições para que as empresas possam envolver-se nesta metodologia de formação, pois, apenas dessa forma conseguir-se-á atingir os objectivos estabelecidos, nomeadamente o de potenciar melhores níveis de empregabilidade aos jovens formandos (Pedroso, 1996g; OCDE, 1999).

O sucesso do regime de aprendizagem exige o compromisso e a participação activa de um conjunto diversificado e numeroso de organizações de trabalho. O decreto-lei que define o regime jurídico desta modalidade de formação inicial fornece o enquadramento e faz uma caracterização do modelo deixando, no entanto, amplo espaço para a auto-regulação do sistema pelos seus agentes. O facto das associações sindicais e patronais estarem representadas na comissão nacional e comissões regionais da estrutura de aprendizagem, desempenhando, a par de representantes do Estado, um papel activo nas decisões tomadas e nas acções de aprendizagem a desenvolver, é revelador, não só da sua importância, mas também do seu comprometimento com esta modalidade de formação inicial.

Como foi referido anteriormente, a aprendizagem é um programa da iniciativa do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), assumindo este a responsabilidade normativa e executiva por esta modalidade de formação inicial. Todavia, ao nível da orientação estratégica e do acompanhamento, organização e controlo, o sistema de aprendizagem é tutelado pela Comissão Nacional de Aprendizagem (CNA), de composição tripartida, que integra representantes das Confederações Patronais e Sindicais com assento na Comissão Permanente de Concertação Social, do Conselho Económico e Social, para além dos Ministérios da Segurança Social e do Trabalho, da Educação, da Economia, do Equipamento Social, da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e Pescas, da Secretaria de Estado da Juventude, das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, e ainda, individualidades de reconhecido mérito no domínio da Formação Profissional.

Os membros da CNA são nomeados por três anos e o seu modelo de funcionamento, incluindo a designação dos vice-presidentes representantes dos parceiros sociais e o regime de substituição do presidente, bem como os mecanismos necessários ao desenvolvimento dos trabalhos pelas comissões especializadas, é definido em regulamento interno aprovado em plenário¹. Todos os órgãos representados são chamados a participar na ordem de trabalhos, assim como nas decisões e deliberações. O modelo subjacente na organização e funcionamento da CNA inspira-se nos mais elementares princípios democráticos, havendo particular preocupação com a representatividade e a participação.

A CNA tem grandes poderes e atribuições no âmbito do regime de aprendizagem, entre as quais se incluem:

estudar e propor políticas e estratégias de desenvolvimento da aprendizagem no contexto da evolução dos sistemas de educação e formação profissional e do mercado de emprego

dar parecer sobre propostas de diplomas que tenham por objecto a formação profissional inicial inserida no mercado de emprego

propor acções de estudo e divulgação da aprendizagem

aprovar as propostas de criação ou revisão das portarias regulamentadoras da aprendizagem nas diferentes áreas de formação

dar parecer sobre as propostas de criação de novos cursos e de alteração dos existentes

do IEFP

¹ Em conformidade com as disposições legais do respectivo diploma normativo, o presidente da CNA é sempre, o Presidente do Conselho Directivo

Os itinerários de aprendizagens organizam-se, em grandes áreas de formação. Cada área contempla vários cursos com saídas profissionais distintas. Os cursos são desenvolvidas em conformidade com os respectivos referenciais de formação, tendo estes sido aprovadas pela CNA e posteriormente publicados em portarias no Diário da República ⁸.

No desenvolvimento dos cursos de aprendizagem propriamente ditos, colaboram diferentes categorias de entidades com atribuições diferenciadas:

Entidade Coordenadora - entidade responsável pela organização das componentes teóricas da formação e da prática em contexto de formação, podendo ainda assegurar directamente a formação prática em contexto de trabalho, de parte ou da totalidade dos formandos de cada acção. São consideradas unidades coordenadoras de aprendizagem as estruturas locais de formação do IEFP, os centros de formação profissional de gestão participada e as pessoas singulares ou colectivas credenciadas pelo IEFP que o requeiram e demonstrem ter idoneidade, capacidade pedagógica e meios humanos, administrativos, técnicos e económicos para o completo desempenho das suas funções. Para além dos Centros de Formação acima referidos, qualquer organização, não integrada na Administração Pública, independentemente da sua natureza e dimensão, pode desenvolver um curso de aprendizagem desde que reúna as condições referidas e seja, para tal, autorizada pelo IEFP. O sistema evidencia, assim, uma acentuada abertura ao exterior, pois, a sua viabilidade está dependente de um claro compromisso e da participação activa das organizações de trabalho que operam em todos os sectores de actividade económica.

Entidade de Apoio à Alternância - entidade que assegura a formação prática em contexto de trabalho, de parte ou da totalidade dos formandos de cada acção. A entidade coordenadora pode, também, ser entidade de apoio à alternância, assegurando a formação em contexto de trabalho da totalidade ou apenas de uma parte dos formandos de uma determinada acção. Os cursos de aprendizagem podem ter mais que uma entidade de apoio à alternância (quase sempre o caso), mas têm apenas uma entidade coordenadora.

Para ilustrar podemos imaginar as seguintes situações: a Primavera Software, reunidas as condições exigidas, poderia candidatar-se e ver aprovado um curso de Aprendizagem do nível secundário com a designação de Técnico de Informática. Caso a empresa conseguisse assegurar a formação no posto de trabalho de todos os formandos em condições condignas, não teria a necessidade de recorrer a entidades de apoio à alternância. Seria, simultaneamente, entidade coordenadora e a única entidade de apoio à alternância.

Por outro lado, a Associação Comercial de Braga no curso de Técnico Comercial poderia ser, também, entidade coordenadora, bem como entidade de apoio à alternância. Contudo, poderia não dispor de condições para assegurar um posto de formação em contexto de trabalho para todos os formandos. A solução poderia consistir em tornar-se entidade de apoio à alternância de três formandos e recorrer a um conjunto de empresas associadas para que estas facultassem a formação em contexto de trabalho assumindo estas, igualmente, a qualidade de entidades de apoio à alternância.

Os cursos de aprendizagem em alternância, que conferem habilitação escolar de nível secundário, têm uma carga horária que pode variar entre 4000 a 4500 horas. A duração depende da quantidade e grau de complexidade das competências técnicas e profissionais a adquirir para o exercício de uma determinada actividade ou profissão. Em média, os cursos têm uma duração de aproximadamente 4200 horas e decorrem ao longo de quase três anos civis.

Todos os itinerários de Aprendizagem integram três Componentes de Formação, Sócio - Cultural, Científico-Tecnológica e Prática⁹. O elemento distintivo desta modalidade - a componente de Formação Prática em Contexto de Trabalho - fornece uma prolongada experiência profissional na respectiva área de formação, constituindo, provavelmente, a característica central desta modalidade de formação inicial (Neves, 1993). Esta experiência proporciona ao formando:

- contacto com tecnologias e técnicas que se encontram para além das situações simuláveis, durante a formação, face aos meios disponíveis na Entidade de Apoio à Alternância;
- oportunidade de aplicação a actividades concretas, no mundo real do trabalho, dos conhecimentos adquiridos;
- desenvolvimento de hábitos de trabalho, espírito empreendedor e sentido de responsabilidade profissional;
- vivências inerentes às relações humanas no trabalho;
- conhecimento da organização empresarial.

⁸ As grandes áreas de formação são: Gestão/Administração Secretariado e Trabalho Administrativo; Comércio; Cuidados de Beleza, Pescas - Actividades Marítimas e Agrícolas; Produção Agrícola e Animal, Floricultura e Jardinagem e Silvicultura e Caça; Indústrias Alimentares, Protecção ao Ambiente, Artesanato, Artesanato - Ourivesaria; Materiais - Vidro; Materiais - Cerâmica; Finanças Banca e Seguros; Têxtil, Vestuário, Calçado e Couros - Calçado; Construção Civil; Electrónica e Automação, Electricidade e Energia, Electricidade e Energia - Frio e Climatização; Electricidade e Energia - Energia; Hotelaria e Restauração; Turismo e Lazer; Indústrias Extractivas, Audiovisuais e Produção dos Média - Indústrias Gráficas; Engenharia Química, Ciências Informáticas; Materiais - Madeira e Mobiliário; Materiais - Cortiça; Construção e Reparação de Veículos a Motor - Manutenção e Reparação de Veículos, Metalurgia e Metalomecânica - Construções Metálicas e Mecânicas; Enquadramento Organização; Empresas - Qualidade; Serviços Pessoais e à Comunidade; Serviços ao Domicílio; Serviços de Apoio a Crianças e Jovens; Têxtil, Vestuário, Calçado e Couros - Têxtil, Vestuário; Serviços de Transportes.

⁹ Cada uma das componentes visa desenvolver conhecimentos e competências distintos, mas articulados entre si, a saber. *Formação Sócio-Cultural* - integra as competências, atitudes e conhecimentos orientados para o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos indivíduos e para a sua inserção na vida activa; *Formação Científico-Tecnológica* - integra os conhecimentos necessários à compreensão das tecnologias e actividades práticas, bera como à resolução dos problemas que integram o exercício profissional; *Formação Profissional* - realizada em contexto de trabalho, sob orientação de um tutor, visa consolidar as competências e os conhecimentos adquiridos em contexto de formação, através da realização das actividades inerentes ao exercício profissional, e facilitar a futura inserção profissional dos jovens.

4.1. Evolução – O Sistema de Aprendizagem em números

A tabela 2 revela que o número de formandos integrados em cursos de Aprendizagem no Continente tem vindo a diminuir progressivamente ao longo dos últimos quatro anos para os quais existem estatísticas definitivas apuradas (2004 – 2007)¹⁰. O grau de execução face às metas estabelecidas para cada exercício anual também tem vindo a diminuir continuamente – de uma forma bastante acentuada de 2006 para 2007.

Tabela 2 – Evolução de formandos inscritos em cursos de Aprendizagem – Continente

Ano	CGD		CGP		Entidades Externas		Total		Grau de Execução (%)
	Total	Meta	Total	Meta	Total	Meta	Total	Meta	
2007	10354	12764	4004	5890	6362	10530	20720	29184	70%
2006	10734	11667	4383	6369	8759	9412	23876	27448	87%
2005	9826	10172	4698	6108	11723	11584	26247	27864	94,2%
2004	10181	10232	4131	5343	12707	12358	27019	27933	96,7%

Fo

Quando comparado com o número total de alunos inscritos no ensino secundário – excluindo os indivíduos inscritos no Ensino Recorrente por esta não constituir modalidade de formação inicial – também se verifica uma diminuição no peso relativo do regime de Aprendizagem. Em 2004, o número de formandos integrados em cursos de aprendizagem no Continente representava quase 9% do número total inscritos no ensino secundário (incluindo, neste grupo, os inscritos nas escolas profissionais privadas). 'todavia, em 2007, esse valor, apesar de ainda poder ser considerado significativo, diminui para 7,5%.

A diminuição do número de formandos no regime de aprendizagem e do seu peso relativo face aos alunos inscritos no ensino secundário pode dever-se a um complexo conjunto de factores. Pode ser um reflexo da acentuada quebra demográfica, ou, talvez, resultado do significativo incremento de cursos profissionalizantes nos estabelecimentos de ensino público. Por outro lado, a forte redução na bolsa de formação e outras regalias proporcionadas aos formandos (desde sempre, os mais generosos por larga margem) e a eliminação de incentivos monetários atribuídos às entidades de apoio à alternância e aos respectivos tutores também podem ter desempenhado um papel decisivo.

4.2. Sistema de Aprendizagem: Alternativa ou mais do mesmo?

Do ponto de vista dos objectivos desta comunicação, parece-nos pertinente reflectir sobre o sistema de aprendizagem na perspectiva dos seus destinatários – os formandos. Tratar-se-á de mais uma oferta educativa e formativa inicial de dupla certificação que proporciona, essencialmente, o mesmo que as restantes modalidades ou, haverá aspectos que lhe conferem um carácter distintivo? Por outras palavras, estaremos perante mais do mesmo ou algo verdadeiramente diferente?

Os aspectos que aproximam o sistema de aprendizagem das outras modalidades de formação inicial de dupla certificação, nomeadamente dos cursos profissionais que, no âmbito do Ministério de Educação, são os que mais se assemelham em termos de natureza e finalidades, são:

Atribuição de certificação profissional de Nível 111

Atribuição do 12º ano de escolaridade

Possibilidade de prosseguimento de estudos no ensino superior

Estruturação em três componentes de formação - Sócio- Cultural, Científico-Tecnológica e Prática

Todavia, a comparação e contraste entre as diversas modalidades não pode nem deve, ficar apenas por aquilo que atribuem ou pelas componentes que as estruturam. Proceder desta forma resultaria numa análise empobrecida, simplista e redutora, incapaz de ver além das aparências; de ir ao âmago da problemática. Tal como dois objectos que, no seu exterior, parecem ser idênticos e até servem para o mesmo fim, só o contacto directo, o ir para além da superfície, nos permitirá descortinar elementos diferenciadores.

Na nossa perspectiva, são em número considerável e de grande significado os aspectos que distinguem a modalidade de aprendizagem das restantes. Tomando em consideração a anunciada extinção dos cursos tecnológicos e artísticos, e ainda, a reduzida expressão e natureza remediativa dos cursos de Educação -Formação, faremos uma análise comparativa, unicamente, entre os cursos profissionais e os cursos de aprendizagem.

Na tabela 3 são apresentados critérios que, na nossa perspectiva, melhor distinguem os cursos de aprendizagem dos cursos profissionais.

Tabela 3 – Critérios de diferenciação entre cursos profissionais e cursos de aprendizagem

Fonte. Síntese da Execução dos Programas e Medidas de Emprego e Formação Profissional. <http://www.iefp.pt/estatisticas/IndicadoresActividade/SinteseExecucao/Paginas/Flome.asp.x> Consultado na Internet em 20 de Novembro de 2008).

Critério	Cursos Profissionais	Sistema de Aprendizagem
Carga horária	máximo 3100 horas	Entre 4000 a 4500, variando de acordo com o número e grau de complexidade dos saberes a adquirir; em média 4200 horas – uma carga horária muito superior
Ano lectivo	Obedece ao calendário escolar definido pelo Ministério de Educação	Os cursos podem ter início em qualquer altura do ano – enorme flexibilidade; período de férias de apenas um mês (normalmente Agosto), sendo atribuídos, em regra, um ou dois dias de descanso nas épocas de Natal e Páscoa
Avaliação	Sistema modular; avaliação final consiste na apresentação de prova de aptidão final produto do trabalho desenvolvida ao longo do último ano lectivo sob a supervisão de um formador/tutor designado para o efeito – júri parcialmente responsável pela avaliação final; as organizações de trabalho responsáveis por assegurar a Formação em Contexto de Trabalho (antes designado, "estágio") atribuem classificação condicionadas por orientações e directrizes criadas pela escola	Sistema modular apenas na componente sócio-cultural; nas outras duas aplica-se o sistema de avaliação contínua quadrimestral, composto por três momentos de avaliação/ano, sendo os formandos classificados numa escala de 0 a 20 ; avaliação final consiste num exame de aptidão profissional, composto por componente teórica e prática que normalmente decorre ao longo de vários dias consecutivos (limite máximo de 21 horas de examinação), abrangendo a matéria leccionada durante todo o percurso – avaliação final da total responsabilidade de júri; as organizações participam na avaliação, atribuindo classificação independentemente e sem quaisquer restrições
Estrutura curricular	Planos de estudos concebidos e aprovados pelo Ministério de Educação – forte concentração de poderes	Referenciais de formação formulados pelo IEPF sujeitos ao parecer e aprovação do Comissão Nacional de Aprendizagem (CNA) – cultura de cooperação onde poder e responsabilidades são partilhados entre os parceiros sociais
Formação em contexto de trabalho	420 horas – podendo ser parcialmente substituída por horas de prática simulada realizada em contexto escolar	Ocupa, no mínimo, 30% da duração total dos cursos; no mínimo 1200 horas, distribuída de forma progressiva ao longo de todo o processo formativo – quase o triplo
Equipa pedagógica	Designados como "pessoal docente" ou "professores"; rigidez nas habilitações e qualificações legais exigidas para o exercício de funções e consequente contratação – reduzida flexibilidade e forte enquadramento legal	Designados "formadores" ou "monitores"; elevada margem de liberdade na escolha e contratação de formadores para todas as componentes de formação, devendo a equipa técnico-pedagógica pautar-se por eventuais pareceres orientações técnicas, e sobretudo pelo equilíbrio e bom senso na respectiva contratação
Cultura organizacional	Ministério da Educação – cultura fortemente escolarizada	Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social – cultura próxima do mercado de emprego: preocupação central em evitar escolarização
Estratégias e metodologias pedagógicas	Metodologia do estilo "aprender como fazer" Maior proximidade ao conceito de "school-based learning" onde as aprendizagens de conteúdos, conhecimentos e competências teóricos e práticos ocorrem predominantemente no contexto escolar A Formação em Contexto de Trabalho pode ser caracterizado como unia	Metodologia do estilo "aprender fazendo" Sistema genuíno de "svork-based learning" onde as aprendizagens de conteúdos, conhecimentos e competências teóricos e práticos são, em grande parte, desenvolvidos no contexto real de trabalho A Formação em Contexto de Trabalho real é sistemática, longa e intensa, representando o verdadeiro pilar da estratégia pedagógica deste modelo

	<p>primeira "exposição" ou contacto do aluno com o mundo do trabalho</p> <p>Organizações de trabalho desempenham um papel secundário e complementar; participação é valorizada, mas de menor duração e intensidade (Formação em Contexto de Trabalho é frequentemente substituída parcialmente por prática simulada)</p> <p>O representante da organização de trabalho atribui classificação condicionado pelo responsável de curso</p>	<p>Organizações de trabalho são actores principais desempenhando um papel central e decisivo ao longo de todo o processo de aprendizagem — constituem, por excelência, o espaço privilegiado das aprendizagens</p> <p>Particular atenção atribuída à importância do contexto na aquisição de conhecimentos e competências técnicas e profissionais</p> <p>O representante da organização de trabalho atribui classificação livremente — sem quaisquer constrangimentos ou condicionamentos</p>
--	---	--

Não é nossa pretensão, de modo algum, eleger uma das modalidades como mais vantajosa ou qualitativamente superior (algo que nos parece absurdo), mas apenas identificar as especificidades dos cursos de aprendizagem e dos cursos profissionais. Neste sentido, parece-nos legítimo considerar que o sistema de aprendizagem constitui uma verdadeira alternativa de formação inicial de dupla certificação para os jovens e não simplesmente "mais do mesmo".

A grande diferença reside no papel central que as organizações de trabalho desempenham e no peso da componente de formação em contexto de trabalho. Na parte final dos percursos formativos, os jovens passam dois ou três dias inteiros em formação em contexto de trabalho, sem necessidade de comparecerem nos respectivos centros de formação. Os jovens aprendem no contexto real de trabalho, acompanhados por um tutor a quem é exigido preparação técnica e pedagógica, durante quase um terço do curso. Os estudos realizados sobre o sistema de aprendizagem revelam que o aspecto mais motivador para os jovens que optam por esta modalidade é, precisamente, a formação em contexto real (IEPP, 2005).

Os sistemas e modelos de educação e formação, seja eles quais forem, estão alicerçados e são o produto de determinados princípios, valores e ideologias — não havendo, nem podendo haver, sistemas ou modelos avaliativos. As diferentes propostas traduzem grandes opções ou linhas de orientação e, como tal, todas elas revelam potencialidades e fraquezas, vantagens e desvantagens. Não obstante as suas fraquezas e limitações, os indicadores revelam que o sistema de aprendizagem aumenta, de facto, os níveis de empregabilidade facilitando, com efeito, a transição para o mercado de trabalho (CIDE, 2000; CEDEFOP, 2004; OCDE, 2005).

Esta modalidade oferece uma oportunidade de aprender e aperfeiçoar conhecimentos e competências através de uma longa e estruturada experiência no contexto real de trabalho onde são desenvolvidas actividades estimulantes revestidas de sentido e interesse para os participantes (Strumpf & Mains, 1994). Ao contrário da pedagogia tradicional o sistema de aprendizagem não postula que os conhecimentos e as competências devam ser apreendidos independentemente do contexto em que os mesmos serão utilizados (Berryman & Bailey, 1992). O próprio Dewey enfatizara a importância de não separar os eventos e circunstâncias do seu "todo" contextual:

"In actual experience, there is never any such isolated object or event, an object or event is always a specific part, phase, or aspect of an environment experienced world" (in Griffiths e Guile, 2000, p. 96)

Griffiths e Guile (2000) acrescentam que:

"(...) work is not solely a context which students learn about — but it is also a context through which students can learn and develop" (p. 94)

No contexto da realidade portuguesa, as investigações desenvolvidas por Torres (2001) e Palhares e Torres (2007) no campo da formação em contextos empresariais ressaltam as vantagens da articulação entre o mundo da formação e educação (profissional) de adultos e o mundo da cultura das organizações, procurando demonstrar empiricamente a pertinência das aprendizagens significativas e duráveis quando desenvolvidas a partir de processos de educação não-formal e informal enraizados nas especificidades culturais da organização de trabalho:

"defendemos uma ruptura com a hegemonia de um modelo de formação assente exclusivamente em moldes formais, escolares e burocráticos e, em alternativa, propomos, agora, a construção participativa de múltiplas configurações formativas em articulação com as especificidades culturais dos contextos de trabalho. [...] Efectivamente, as formas de intervenção pedagógica de cariz eminentemente não-formal e informal mobilizam saberes experienciais dos actores-sujeitos, recorrendo para o efeito a uma espécie de reelaboração dos seus processos de socialização em função do tipo de aprendizagens visadas (Palhares e Torres, 2007: 20).

O regime de aprendizagem constitui o único genuíno "work-based learning system" existente em Portugal. Nenhuma outra modalidade atribui tanto peso e importância ao contexto como factor de aprendizagem, nem consegue o mesmo nível de integração entre a aprendizagem em sala e a que decorre em contexto real de trabalho (Neves, 1993; Pedroso,

1996). Esta realidade exige e aparece como o resultado da estreita articulação entre a entidade coordenadora da formação e as entidades de apoio à alternância — i.e. organizações de trabalho.

Os serviços de informação e orientação profissional são chamados a desempenhar um papel decisivo na importantíssima escolha que os jovens têm que fazer quando terminam o 3º ciclo do ensino básico. É neste momento que se confrontam com aquela que constitui, provavelmente, a primeira grande questão sobre o seu futuro: face às alternativas ao meu dispor, que decisão devo tomar? É fundamental que, para tal, possam contar com o apoio de profissionais na escolha do percurso a seguir, pois, as semelhanças entre o que as diversas modalidades de formação inicial de dupla certificação atribuem pode criar a falsa ideia que, entre elas, não existem diferenças significativas. Quanto mais clara e precisa for a informação sobre as várias opções ao seu dispor, maior a probabilidade do jovem realizar uma escolha vocacional ajustada aos seus interesses, aptidões e expectativas (Faveira, 2000; Santos, 2007).

5— A reconfiguração anunciada - O Sistema Nacional de Qualificações

O Decreto-Lei 396/2007 de 31 de Dezembro que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento foi criado com a finalidade de promover uma articulação efectiva entre a formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de trabalho, criando estratégias e estabelecendo objectivos e instrumentos comuns no contexto de um enquadramento institucional inédito e radicalmente reconfigurado.

Este novo sistema, composto por um extenso conjunto de órgãos e entidades que intervêm, directa ou indirectamente, nos domínios da educação e formação, entre os quais se incluem os Centros de Novas Oportunidades, os estabelecimentos de ensino básico e secundário e os centros de formação e reabilitação profissional de gestão directa e protocolos, é coordenado pelos membros do Governo responsáveis pelas áreas da formação profissional e da educação. A Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ), composta por um extenso conjunto de serviços com competências nos domínios da concepção e da execução das políticas de educação e formação profissional, desempenha, precisamente por esse motivo, um papel central no Sistema Nacional de Qualificações.

O Sistema, ainda numa fase embrionária, ao qual foi consignado um extenso e ambicioso rol de atribuições e objectivos, ainda não teve tempo para fazer sentir toda a sua influência nos domínios da educação e formação. Todavia, é provável que este sistema venha a exercer um forte impacto.

No âmbito deste trabalho, importa referir que o diploma que institui este Sistema revoga dois diplomas fundamentais — Decretos-Leis números 401/91 e 405/91 ambos de 16 de Outubro - nas quais assentava toda a estrutura, funcionamento e organização da formação profissional, quer a inserida no sistema educativo, quer no mercado de emprego. Além disso, também revoga o Decreto-Lei 205/96 de 25 de Outubro que criou o regime jurídico do Sistema de Aprendizagem — o texto fundamental desta modalidade — havendo incerteza sobre o enquadramento que será criado para preencher o vácuo existente.

A reconfiguração anunciada e as propostas a ela atreladas constituem, na nossa perspectiva, uma ameaça e uma oportunidade. Uma oportunidade para promover uma verdadeira e efectiva articulação entre os Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social que, durante tanto tempo, têm estado de costas voltadas; de promover uma racionalização económica que não comprometa as finalidades do sistema de educação e formação; conseguir uma gestão partilhada de recursos, equipamentos e instrumentos; de harmonização das ofertas que confirmem o mesmo grau de ensino e nível de qualificação e ainda de conseguir um melhor ajustamento às reais e emergentes necessidades das organizações de trabalho.

Contudo, também proliferam as potenciais ameaças provenientes desta reconfiguração: a excessiva racionalização como reflexo de preocupações economicistas, a exagerada concentração de estruturas e competências, bem como a uniformização de planos de estudos (que poderá diminuir a diversidade, riqueza e especificidade dos saberes e qualificações), ou ainda, o perigo da educação e formação inicial se transformar num instrumento ao serviço dos interesses do mercado em detrimento dos do indivíduo e da sociedade no seu todo.

O intenso debate e discórdia sobre o papel do mercado e agentes económicos na educação e formação inicial não é novo, nem recente. Trata-se de uma questão particularmente sensível que opõe posições ideológicas diametralmente distintas e virtualmente inconciliáveis (Canário, 1995; Cappelli, 1999; CEDEFOP, 2004). As perspectivas divergem entre os que consideraram que os agentes económicos não têm qualquer papel a desempenhar no domínio da educação e formação e aqueles que consideraram que as organizações de trabalho deveriam ser incentivadas a participar mais intensa e activamente no referido domínio (Azevedo, 2004; OCDE, 2005).

A este respeito, o discurso político dominante (e não só eram Portugal), bem como o próprio Sistema Nacional de Qualificações apelam, claramente, a uma maior participação dos agentes do mercado nas várias formas de educação e formação, entre as quais se incluem as modalidades de formação inicial de dupla certificação. O diploma que institui o Sistema Nacional refere que a oferta de formação inicial deve ser "ajustada às necessidades das empresas e do mercado de trabalho, tendo por base as necessidades actuais e emergentes das empresas e dos sectores económicos."

O Sistema Nacional de Qualificações ainda está a dar seus os primeiros passos. A aposta só agora foi lançada, por isso, parece-nos que só a médio ou longo prazo será possível fazer uma avaliação objectiva dos seus resultados.

Conclusão

Os conceitos, princípios e normas patentes no Decreto-Lei 396/2007 de 31 de Dezembro que cria o Sistema Nacional de Qualificações, bem como a generalidade dos programas e medidas de Educação e Formação vão ao encontro das abordagens sobre o Estado, as políticas sociais e a educação desenvolvidas por Lima (1994, 2007), Afonso (1998) e Antunes (2004b), em que estes defendem assistir-se, na actualidade, ao triunfo de uma política da educação subjugada às ideologias vocacionistas e gestionárias. Conceito polissémico por natureza, a educação sofre um progressivo estreitamento da sua amplitude, passando a dar lugar a outras concepções, tais como aprendizagem e formação, mais congruentes com a sua função adaptativa e funcional à economia e ao mercado de trabalho. Efectivamente, na sequência da crise do Estado-Providência e da expansão do modelo reformista neoliberal, que defende a intervenção mínima do Estado e o protagonismo do mercado nas questões educativas, a educação transforma-se em mais um segmento de mercado regulado por racionalidades economicistas e gerencialistas, cuja função primordial se reduz à produção de competências úteis e eficazes na diminuição do desemprego estrutural.

Com efeito, a crise económica e as transformações no mundo trabalho ao sugerirem uma crise mais profunda no domínio da educação, transformaram os problemas ligados à produtividade e eficácia económica em problemas ligados à produtividade e eficácia escolar, transpondo para este último contexto (as escolas) as mesmas lógicas, modelos, estratégias e paradigmas da gestão económico-empresarial (cf. entre outros, Apple, 1999, 2001, 2002; Bali, 2001; Whitty; Power, 2002).

É perante esta realidade que a já conhecida distinção conceptual entre educação e qualificação formulada por Castells (2002) adquire toda a sua pertinência: enquanto o conceito de educação nos remete fundamentalmente para a capacidade de redefinir e reprogramar constantemente as aprendizagens em função das novas circunstâncias, a qualificação reporta-se a um conjunto de aprendizagens técnicas rapidamente desactualizáveis. Importa ainda ter presente, segundo Gonçalves, Parente, Veloso et. al. (1998) que:

"o próprio sistema de ensino, se inovador, pode desempenhar um papel fundamental de antecipação das necessidades futuras do sistema produtivo em termos de perfis profissionais. (...) a sua finalidade última não se consubstancia apenas na dotação dos indivíduos em qualificações profissionais, mas igualmente na sua educação numa óptica de cidadania. E este objectivo deverá também estar presente na formação, já que esta terá de ser crescentemente equacionada enquanto formação permanente ao longo da vida. Nesta acepção, deverão ser considerados, necessariamente, princípios de formação social e humana e não exclusivamente de cariz profissional" (p. 139)

Apesar do desenvolvimento de uma nova agenda que procura conciliar os objectivos económicos (competitividade) com os objectivos sociais e políticos (cidadania e democracia), colocando a educação e a formação no centro da discussão — sendo o sistema de aprendizagem do IEF, analisado ao longo deste trabalho, uma clara manifestação dessa tendência — continuam a subsistir numerosas dúvidas quanto à capacidade de os locais de trabalho constituírem contextos propícios ao exercício e desenvolvimento da democracia e cidadania. Tal como refere Afonso e Antunes (2001, p.20), a relação entre educação, desenvolvimento económico e competitividade é tudo menos linear; pelo contrário "[...] apresenta meandros e contornos bem mais complexos", exigindo por isso uma vigilância permanente sobre as interpretações da realidade e um exame crítico sobre os equívocos daí resultantes.

Malgrado os legítimos receios e preocupações, um considerável número de pensadores tem vindo a defender que a formação profissional, quer inserida no sistema de ensino, quer no mercado de emprego, poderá desempenhar um papel decisivo na adequação das qualificações dos jovens ao mundo de trabalho, na medida em que esta lhes proporciona conhecimentos necessários ao processo de adaptação a um mundo laboral turbulento e em permanente transformação, designadamente, ao nível dos saber-fazer, saber-ser e saber-aprender (Le Boterf, 1989). Gonçalves, Parente, Veloso et. al. (1998) asseveram, no entanto que:

"(...) o papel a ser desempenhado pela formação não se pode limitar à sua vertente passiva de facultar saberes direccionados para perfis profissionais restritos e pré-existentes. Cabe-lhe igualmente proporcionar ao sistema produtivo novos perfis profissionais que, em termos de saberes, vão ao encontro das mutações organizacionais, gestionárias e tecnológicas associadas aos processos de reestruturação e de reconversão produtivas, os quais necessária e permanentemente, marcarão, de ora em diante, a realidade empresarial" (p. 140).

Na mesma linha de argumentação, mas reportando-se ao contexto do ensino universitário, designadamente ao domínio da formação e gestão dos recursos humanos, Forres sinaliza a persistência da

"[...] crença de que a função primordial da universidade se restringe à "fabricação" de competências úteis às necessidades imediatas da economia (no curto ou médio prazo), relegando para plano secundário, não só as dimensões

De salientar que em plena sede da União Europeia se têm produzido estudos e relatórios vários que referem a importância da educação e da formação para a resolução dos problemas da competitividade e do emprego. Cf., por exemplo, na década de noventa, os Livros Brancos da Comissão Europeia: *Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva* (1995) e *Crescimento, Competitividade, Emprego* (25 *Desafios e as finas para Mirar no Século XXI*) (1994), tão evocados ao longo dos últimos anos. Nos primeiros anos deste novo século, foram divulgados outros relatórios sobre a mesma problemática: Comissão das Comunidades Europeias (200, 2001); Comissão Europeia (2002); Conselho Europeu (2002, 2006) e Comissão das Comunidades Europeias (2007).

cívico-culturais da educação superior como a possibilidade de a instituição educativa construir novos perfis de formação susceptíveis de poderem transformar e melhorar as práticas de trabalho [...] Mais do que uma função meramente adaptativa e funcional às lógicas conjunturais da economia, cabe à instituição universitária assumir a sua responsabilidade social e ético-política, afigurando-se um pólo dinamizador de importantes transformações sociais." (Torres, 2009: 4)

Sem pretendermos questionar a validade dos argumentos apresentados, considerarmos particularmente pertinente não perder de vista uma questão central: se a situação educativa do país se encontra ainda numa fase de ampliação do seu processo de escolarização, centrando os esforços no alargamento da escolaridade obrigatória, na redução do abandono e insucesso escolares, na redução dos níveis de analfabetismo, fará sentido acoplar, ou mesmo, associar a este ciclo de prioridades básicas, lógicas e processos de formação eminentemente tecnocrática? Por outras palavras, não tendo ainda Portugal concretizado um dos mais importantes mandatos da escola pública (a igualdade de acesso e sucesso educativo), será legítimo, no quadro de uma sociedade democrática, bloquear esta difícil missão de desenvolver o nível educativo de uma nação, dando prioridade a medidas voltadas para a racionalização, a optimização, a individualização dos percursos formativos? Voltando, unia vez mais, à questão essencial da discussão, qual o lugar, a natureza e a função primordial dos programas de Educação e Formação no quadro da sociedade contemporânea?

Referências bibliográficas

- Afonso, A. (1998). Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. & Antunes, F. (2001). Educação, Cidadania e Competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política. *Cadernos de Ciências Sociais*, 21-22, 5-31.
- Alves, N. (1998). Escola e trabalho: Atitudes, projectos e trajectórias. In M.V. Cabral & J. M. Pais (Coord.), *Jovens Portugueses de hoje – Resultados do inquérito de 1997*, Oeiras: Celta Editora (pp.53-133).
- Alves, N. (Coord.). (2001). Educação e formação: Análise comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível 111. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Antunes, F. (2004). Novas instituições e processos educativos: O subsistema de escolas profissionais em Portugal. In *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia - Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*. Lisboa: APS, 52-62.
- Antunes, F. (2004b). Políticas Educativas Nacionais e Globalização. *Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Antunes, F. (2005). Reconfigurações do estado e da educação: Novas instituições e processos educativos. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 37-62.
- Apple, M. W. (1999). Políticas Culturais e Educação. Porto: Porto Editora (1ª edição em 1996).
- Apple, M. (2001). Educação e poder. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. W. (2001). Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. *Currículo Sem Fronteiras*, 1, (1), 5-33. Disponível em (www.curriculosemfronteiras.org.)
- Apple, M. W. (2002). 'Endireitar' a Educação: As Escolas e a Nova Aliança Conservadora. *Currículo Sem Fronteiras*, 2, (1), 55-78. Disponível em (www.curriculosemfronteiras.org.)
- Azevedo, J. (Coord.). (1999). O ensino secundário em Portugal. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Azevedo, J. (Coord.). (2002). Avaliação de escolas: Consensos e divergências. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2004). Que estratégia para o ensino tecnológico e profissional em Portugal. Lisboa: Sedes – Associação para o Desenvolvimento Económico e Social.
- Bailey, T.R., Hughes, K.L., & Moore, D.T. (2003). *Working knowledge: Work-based learning and education reform*. New York: Routledge.
- Bali, S. J. (2001). Directrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo Sem Fronteiras*, 1, (2), 99-116. Disponível em (www.curriculosemfronteiras.org.)
- Bali, S. J. (2006). Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Bali. New York: Routledge.
- Berryman, S. E., & Bailey, T. R. (1992). *The double helix of education and the economy*. New York: Institute on Education and the Economy, Teachers College, Columbia University.
- Cabrito, B. (1993). Formações em alternância: Quatro estudos de caso. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Canário, R. (1995). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Cappelli, P. (1999). *The new deal at work*. New York: Oxford University Press.
- Castells, M. (2002). A Era da Informação. Economia, Sociedade e Cultura. Vol. 1. A Sociedade em Rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CIDEC. (2000). *A Formação Profissional no IEFP desenvolvida entre 1994 e 1998*. Lisboa: CIDEC
- Cruz, J. P. (1998). *Formação profissional em portuga – do levantamento das necessidades à avaliação*. Lisboa: Edições

Silabo.

Griffiths, T. & Guile, D. (2000). Learning and work experience: European perspectives on policy, theory and practice. Paper presented at European Conference on Educational Research (FERA). ECER Conference Session: Edinburgh, September, 2000.

Grubb, N. (1998). The roles of evaluation for vocational education and training: Plain talk on the field of dreams. Geneva: International Labour Organization.

IEFP. (2005). Relatório anual sobre os processos de integração no mercado de trabalho dos utentes que participaram na aprendizagem – ano de 2004. Lisboa.

Kelly, L. (1995). The ASTD technical and skills training handbook. New York: McGraw-Hill.

Le Boterf, G. (1989). Comment investir en formation. Paris: Les Editions d'Organisation.

Lima, L. C. (1994). Modernização, Racionalização e Optimização: Perspectivas Neotaylorianas na Organização e Administração da Educação. Cadernos de Ciências Sociais, 14, 119-139.

Lima, L. C. (2007). Educação ao Longo da Vida. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró. São Paulo: Cortez Editora.

Milano, M. & Ullius, D. (1998). Designing powerful training: the sequential-iterativo modal. San Francisco: Jossey-Bass.

Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Solidariedade Social. Novas oportunidades: Aprender compensa. In <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>. Consultado em 2 de Dezembro de 2008

Neves, A. O. et al. (1993). O sistema de aprendizagem em Portugal: Experiência de avaliação crítica. Lisboa: IEFP.

Neves, A. e Pedroso, P. (1994). A formação em alternância e a participação empresarial. Formar, 10, 31-39.

OECD. (1999). Thematic review of the transition from initial education to working life. Country note: Portugal. In http://www.oecd.org/documentos/0,3343,en_2649_39263238_2465989_1_1_1_1,00.html. Consultado em 27 de Dezembro de 2008.

OECD. (2005). From education to work: A difficult transition for young adults with low levels of education. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2007). Education at a glance 2007. Paris: OECD Publishing.

Palhares, J. A. & Torres, L. (2007). A Aprendizagem Cultural no Lugar do Trabalho: Uma Proposta Crítica Sobre as Possibilidades de Educação e Formação em Contexto Organizacional. In Actas do IV Congresso Astur-Galaico de Sociologia — A Sociologia e los Nuevos Retos. A Cortina: Universidade da Coruna, pp. 1-24 (publicação em CD-Rom).

Pedroso, P. (1993). A formação profissional inicial: Da diversificação de iniciativas à produção de um novo enquadramento. Lisboa: Instituto da Juventude.

Pedroso, P. (1996). Alternância, modelos de formação e culturas pedagógicas. Inovação, 9 (3), 263-282.

Pedroso, P. (1996). Formação em alternância: analisar os conceitos, orientar as práticas. Formar, 7, 6-16.

Santos, P. (2007). Dificuldades de escolha vocacional. Porto: Almedina.

Taveira, M. (2000). Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, IEP da Universidade do Minho.

Tessaring, M. & Wannan, J. (2004). Vocational education and training – key to the future. Luxembourg: EUR-OP (CEDEFOP Publication Series).

Torres, L. L. (2001). A Cultura Organizacional na (Re)conceptualização da Formação em Contextos Organizacionais. Cadernos de Ciências Sociais, 21-22, 119-150.

Torres, L. L. (2007). Cultura Organizacional Escolar: Apogeu Investigativo no Quadro de Emergência das Políticas Neoliberais. Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação, 28 (98), 151-179.

Torres, L. L. (2009). Educação e Trabalho: Dinâmica da Relação entre Perfis de Formação e Perfis Profissionais no Campo dos Recursos Humanos. In Actas do VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: Saberes e Práticas, Associação Portuguesa de Sociologia, Universidade Nova de Lisboa, 25, 26, 27 e 28 de Junho de 2008 (no prelo).

Veloso, L., Gonçalves, C. e Parente, C. et al. (1998). Os jovens, a formação profissional e o emprego: Resultados de uma investigação internacional. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 8: 137-176.

Whitty, G. & Power, S. (2002). A Escola, o Estado e o Mercado. A Investigação do Campo Atualizada, Currículo Sem Fronteiras, 2, (1), 15-40. Disponível em (www.curriculosemfronteiras.org).

Wilson, J. P. (2005). Human resource development: Learning and training for individuals and organizations. London: Kogan Page Publishers.

Textos e documentos referenciados

Comissão das Comunidades Europeias (2000). Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida. SEC (2000) 1832 de 30.10.2000.

Comissão das Comunidades Europeias (2001). Tonar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade. Comunicação da Comissão de 21 de Novembro de 2001 (COM (2001) 678 final). In <http://europa.eu.int>. consultado em 18 de Fevereiro de 2006.

Comissão das Comunidades Europeias (2007). Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão Escolas Para o Século XXI. SEC(2007)1009, Bruxelas, 11.07.2007.

Comissão Europeia (1994). Crescimento, Competitividade, Emprego — Os Desafios e as Pistas para Entrar no Século XXI (Livro Branco). Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia (1995). Ensinar e Aprender — Rumo à Sociedade Cognitiva (1995) e (1994). Livro Branco sobre Educação e Formação. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia (2002). Educação e Formação na Europa: Sistemas Diferentes, Objectivos Comuns para 2010. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Conselho Económico e Social. (1991). O acordo de política de formação profissional.

Conselho Europeu (2002). Resolução de 27 de Junho de 2002 sobre aprendizagem ao longo da vida (2002/C163/01). Official Journal of the European Communities de 9 de Julho de 2002. In http://europa.eu.int/eur_lex/pri/en/oj/dat/2002/C_163/C_16320020709en00010003.pdf. consultado em 14 de Março de 2006.

Conselho Europeu (2006). Modernizar a educação e a formação: um contributo vital para a prosperidade e a coesão social na Europa. Relatório intercalar conjunto de 2006, do conselho e da comissão, sobre os progressos realizados no âmbito do programa de trabalho «educação e formação para 2010» (2006/C 79/01). Jornal Oficial da União Europeia de 1 de Abril de 2006. In http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/oj/2006/c_079/c_07920060401pt00010019.pdf, consultado em 2 de Junho de 2006.

Ministério da Educação. (2008). Educação em Números – Portugal 2008. (http://www.gepe.minedu.pt/np4/?newsld=286&fileName=educacao_em_numeros.pdt). Consultado em 9 de Dezembro de 2008.

Legislação consultada

Decreto-Lei 396/2007 de 31 de Dezembro

Decreto-Lei n.º 401/91 de 16 de Outubro

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Lei 405/91 de 16 de Outubro

Decreto-Lei n.º 4/98 de 8 de Janeiro

Despacho conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho

Despacho Conjunto n.º 897/98 de 22 de Dezembro

Despacho Conjunto n.º 279/2002 de 12 de Abril

Decreto-Lei n.º 102/84 de 29 de Março

Decreto-Lei n.º 205/96 de 25 de Outubro

TORRES, Leonor Lima & ARAÚJO, Marcelo (2010). O sistema de aprendizagem em alternância – alternativa ou mais do mesmo?, In *Actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, Braga: Universidade do Minho, pp. 1215-1231. Disponível em xconglab@ics.uminho.pt