

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

Educação e trabalho: perspectivas no século XXI.

Um olhar desde a semiperiferia Europeia

Fátima Antunes

Instituto de Educação e Psicologia

Universidade do Minho, Portugal

1. Roteiro

Nascido de uma duradoura colaboração este texto, iniciado no V Seminário do Trabalho *Trabalho e Educação no Século XXI*, procura acalentar debates abertos a “estudos compartilhados”¹ com a aspiração de esclarecer a reorganização dos “espaços educativos levando-se em conta as regulações económicas, sociais e políticas que atravessam as fronteiras de diferentes países, e ao mesmo tempo buscar a presença crescente das questões educativas na criação de identidades locais”².

Neste sentido, vou analisar as relações entre educação e trabalho, enquanto parte de uma dinâmica mais ampla de reposicionamento da educação na *regulação* social (cf. Antunes, 2004b)³, com ramificações e traduções diversas nos processos que articulam aqueles dois universos sociais; essa mudança inscreve-se ainda na reordenação das relações e instituições sociais do capitalismo nesta fase aberta com a crise económica dos anos setenta do século XX. Após sinalizar alguns desenvolvimentos recentes no campo educativo – captados enquanto constituição de uma *Ordem* e um *Modelo Educativos Mundiais* Novos (cf. Laval & Weber, 2002), operando como respostas a (e obreiros de) uma *agenda globalmente estruturada* para a educação (cf. Dale, 2000) –, discutirei, num terceiro momento, algumas propostas ventiladas pela agenda política dominante que postula as

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

virtualidades indiscutíveis de certas articulações que envolvem e marcam profundamente a educação, o trabalho e as suas interconexões ⁴. Ensaiei, então, sublinhar o olhar crítico que interroga e duvida do espontâneo círculo virtuoso desenhado pela ligação entre educação, cidadania e competitividade (cf. Afonso & Antunes, 2001); frisarei que há condições, que as propostas de pendor neoliberal não satisfazem, nem mesmo reconhecem, para que estes elos gravitem em sentidos convergentes ou, pelo menos, compatíveis.

Por último, demorar-me-ei no exercício de olhar as articulações entre educação e trabalho desde o lugar teórico-político da *semiperiferia* europeia (cf. Hopkins & Wallerstein, 1996; Fortuna, 1987). Procurarei aproveitar a indiscutível dinâmica de mudança em contexto Europeu para interrogar e perceber os sinais de outros tempos e outros mundos educativos enquanto são forjados; tomarei como objecto de estudo um caso que decorre da nova abordagem adoptada pelos órgãos de governação Europeia para desencadear a mudança educativa: o *Processo* de Copenhaga e, mais especificamente, a *Decisão* de institucionalizar o *Europass*. A aproximação analítica delineada toma como material empírico o discurso do poder, tal como fica expresso em documentos oficiais – normativos, propostas, tomadas de posição, relatórios e informações públicos –, e busca interpelar as suas conexões com segmentos sociais e discernir as suas vinculações a interesses definidos e agendas determinadas. Sugere-se que uma tal diligência pode revelar “as sínteses que se foram produzindo em cada momento histórico, bem como as relações de poder económico, político e ideológico que lhes [estão] subjacentes” ⁵. Argumento que o *Europass* se acha vinculado de modos distintos a vectores importantes da agenda educativa europeia, actualmente em destaque: a integração do mercado único Europeu de trabalho; a constituição do mercado único Europeu de educação e formação. Ensaiei, ainda, interrogar e documentar a complexidade polifacetada destes processos.

2. Largada: Educação e trabalho – perspectivas no século XXI

2.1. Primeira coordenada: o reposicionamento da educação na *regulação* social

O momento actual corresponde a um processo já de décadas e em consolidação de reposicionamento da educação no quadro da *regulação* social. Este reposicionamento inclui as

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

relações com o trabalho, enquanto *recontextualização* da educação face aos mundos produtivo e de trabalho ⁶, e é verificável designadamente quer pelo envolvimento da educação na organização da transição profissional, quer pela relação de imbricação entre os sistemas educativo e produtivo, visível na reordenação dos espaços, tempos, contextos e processos de formação e de trabalho, tanto ao nível da organização dos ciclo de vida, como do ponto de vista institucional (cf. Antunes, 2004b). A agenda estratégica da *educação/aprendizagem ao longo da vida*, a promoção dos partenariados escola-empresa ou das organizações aprendentes constituem também expressões deste processo de reposicionamento, que tem consequências na fixação do que é educação e formação, bem como dos parâmetros e limites que definem o próprio sector. Uma outra vertente importante é o movimento de redução, racionalização e codificação das formações (e dos desempenhos) profissionais, frequentemente em torno de competências, e que favorece a refundação das bases da qualificação como processo individual no contexto de uma *relação salarial* em acelerado e extenso processo de desregulação (cf. Antunes, 2004a).

A educação participa de modos específicos em novas modalidades de mobilização e gestão da força de trabalho e novos modos de acesso ao emprego (cf. Rose, 1984), em processos inéditos de constituição da qualificação e da *relação salarial*; estas mudanças configuram um reposicionamento da educação nas suas relações com o trabalho: os custos da mobilização, selecção, integração e formação da força de trabalho tendem a ser assumidos ou partilhados por instituições educativas e de formação em favor das empresas ou instituições de trabalho; as bases das qualificações são agora codificadas e avaliadas individualmente favorecendo a desregulação e a individualização da *relação salarial* (cf. Antunes, 2005b).

Por outro lado, a natureza das mudanças actuais (caracterizadas por: aceleração, turbulência-impredictibilidade, incerteza, universalidade) apresenta-se associada à agudização dos desencontros entre expectativas que são colocadas sobre os sistemas de ensino e formação e demandas divergentes, senão contraditórias, da economia e das empresas: os sistemas educativos devem educar para horizontes de tempo cada vez mais longos e profundos (no sentido de que as mudanças são mais vincadas e amplas), enquanto as empresas decidem e actuam em lapsos de tempo cada vez mais curtos. Assim, se uma ligação substantiva e directa entre educação e emprego nunca teve

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

lugar, hoje ela afigura-se ainda mais irreal, apesar de, ou talvez também agravada por, todas as persistentes tentativas de fazer corresponder referenciais de formação e perfis profissionais.

Assim:

- (i) os títulos escolares parecem cada vez mais valiosos (essenciais) e desvalorizados;
- (ii) a educação inicial apresenta-se decisiva para o acesso a educação ao longo da vida, mostrando-se profundamente alterada a relação entre essas modalidades;
- (iii) verificamos a tendência encadeada de ampliação dos espaços formativos e polarização dos processos e oportunidades de formação: as oportunidades de formação não escolares são ampliadas, mas realizam-se sobretudo para os indivíduos e colectivos mais escolarizados (cf. Planas, 2003; Casal, 2003).

2.2. Segunda coordenada: a *Nova Ordem Educativa Mundial* e o lugar de formação dos capitais humano e social

O segundo argumento que me proponho examinar sustenta que este complexo de transformações tem lugar num quadro mais amplo de constituição do que alguns consideram uma *Nova Ordem Educativa Mundial* e um *Novo Modelo Educativo Mundial* (cf. Laval & Weber, 2002).

Estes podem ser brevemente caracterizados a largos traços. Por um lado, a *governança*⁷ da educação apresenta-se hoje multi-escalar (Dale, 2005a)⁸ e envolve um novo protagonismo:

- (i) de organizações internacionais, da Organização Mundial do Comércio à União Europeia, à OCDE ou Banco Mundial;
- (ii) de actores supranacionais, da Internacional da Educação à ENQA (Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior) e
- (iii) de processos globais, que procuram viabilizar a constituição de um mercado mundial de educação ou edificar um também novo cosmopolitismo à escala planetária, do AGCS ou do chamado *Processo de Bolonha*, à *Campanha Global pela Educação* ou aos diversos *Fóruns de Educação* que vão tendo lugar em vários pontos do planeta.

Por outro lado, a educação tem vindo a ser reordenada em torno de políticas e práticas que consolidam um modelo liberal-productivista e utilitarista-instrumental de organizar as relações,

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

processos e instituições educativos⁹. Aquelas agências internacionais mostram-se reforçadas como actores decisivos e com alcance planetário na fabricação das influências, interações e (des)conexões que dão corpo ao agregado multiforme de práticas, concepções e orientações que designamos por *modelo educativo mundial*¹⁰. Bueno – num texto que procura discutir e estabelecer os processos de construção de consensos e os contributos das agências internacionais nesse âmbito – argumenta que “O protagonismo dessas agências nos processos de “concertación” educativa e na indução de consensos nacionais, regionais e globais, além de amplamente demonstrado por estudiosos de âmbito nacional e internacional, tem sido reiteradamente reconhecido, em especial pelo Banco Mundial, nos últimos tempos” (Bueno, 2006: 87). Assim, aquele que alguns já consideram um *Novo Modelo Educativo Mundial* assenta em algumas orientações estruturantes: a educação é tomada, em primeiro lugar, como factor de produção decisivo que está na base da produtividade, do emprego e da competitividade das economias. É, nesse sentido, vista como o lugar da formação do capital humano e do capital social (cf. Laval & Weber, 2002). Daí a centralidade que lhe é atribuída na chamada *economia do conhecimento* (cf. Robertson, 2005; Dale, 2005b; Méhaut, 2004).

As políticas de inspiração produtivista estão associadas a programas de raiz liberal, em que o mercado aparece como o modelo para a organização do sistema educativo, e a concepções utilitaristas, em que a instituição educativa se vê remetida ao papel de um instrumento que serve interesses individuais, sendo a utilidade a medida do seu sentido e a sua justificação. A educação fica assim definida como bem privado, individual, comercializável proporcionando benefícios fundamentalmente económicos (cf. Laval & Weber, 2002).

É no contexto deste *Novo Modelo Educativo Mundial* que a educação tem vindo a ser reposicionada e reordenada, assumindo uma centralidade crescente no quadro de políticas produtivistas e utilitário-liberais. No entanto, esta centralidade necessita de ser a vários títulos problematizada.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

2.3. Terceira coordenada: Para desafiar o pensamento único, educação, cidadania e competitividade, tensões e articulações

Com esta interpelação se prende a terceira ideia que apresento à discussão. Quero defender que a equação entre educação, cidadania e competitividade, que vem configurando há já algum tempo uma nova agenda teórica e política, pode, em certas condições, chegar a construir articulações virtuosas (cf. Afonso & Antunes, 2001). Aquelas condições prendem-se com o desenvolvimento de políticas sociais, de distribuição do rendimento, de criação e qualificação dos empregos e valorização da força de trabalho, de educação e formação. Contraponho, no entanto, que as conexões entre educação, cidadania e competitividade dificilmente se apresentarão simples, espontâneas e harmoniosas, na base de uma feliz correspondência (cf. também Bueno, 2000: 9), como parece ser convicção assente ou suposição falaciosa de muitos dos que sublinham uma finalmente alcançada reconciliação entre as exigências da cidadania e os requisitos da competitividade, ambos contemplados pela via da educação.

Por um lado, a competitividade produtivista e neo-liberal revela-se insustentável, quer do ponto de vista humano, social ou ambiental, como diversos analistas, organizações e fóruns internacionais, activistas sociais e ambientais têm incessantemente destacado.

Por outro lado, é possível distinguir, como outros autores e organismos já propuseram, entre uma “competitividade espúria” (Cepal/Unesco, 1992) e uma competitividade humana, social e ecologicamente sustentada, ancorada na busca de novos e mais vastos compromissos sociais que associem a negociação de regras sociais e de protecção do ambiente à unificação dos mercados (cf. Afonso & Antunes, 2001).

Também não parecem suficientemente fundamentadas as posições de algumas organizações internacionais, como a OCDE, de que as *novas competências*, declaradas necessárias ao exercício do trabalho tenderiam a coincidir com aquelas que sustentam a participação na vida colectiva e a intervenção e realização cidadãs.

Não só estamos longe de um consenso acerca do que constituiriam essas *novas competências* básicas, essenciais, transversais, transferíveis (dissenso que as variadas designações testemunham

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

amplamente), como é ainda a dissonância que predomina quando se trata de definir em que consistem a aprendizagem e o exercício da cidadania.

Também se revela inconsequente a perspectiva de que o chão mínimo comum de cidadania pode ser edificado através da educação, entendida como base da *empregabilidade* e como antídoto do desemprego e da exclusão; aquela inconsistência fica evidente quando confrontada essa suposição com aquelas que se afiguram as consequências prováveis e contraproducentes de políticas de promoção da *empregabilidade* através da elevação dos níveis de ensino e formação, sem um esforço equivalente orientado para a expansão de empregos qualificados:

- (i) o adiamento *sine die* do acesso ao emprego daqueles que se encontram na cauda da *fila de espera*, qualquer que seja o seu nível de formação, mas também
- (ii) a sobrequalificação dos empregados, aliada ao desemprego de diplomados, por exemplo, do ensino secundário e superior.

Tais consequências já verificáveis evidenciam os limites inerentes à omissão ou insuficiência de políticas que promovam a *empregabilidade* também através da criação de empregos e que concomitantemente favoreçam a organização da produção e do trabalho assente na valorização dos recursos humanos.

Do mesmo modo, se a capacitação para o exercício profissional e da cidadania e a promoção da competitividade não se afiguram processos imediatamente convergentes, também não se constituem como forçosamente contraditórios; é, no entanto, hoje claro que a finalização directa e estrita da educação e da formação profissional em termos de um leque reduzido de exercícios profissionais se configura a breve prazo como um beco sem saída produtor de bloqueios igualmente drásticos no acesso ao emprego e à educação.

Assim, a prioridade à ampliação das oportunidades e à elevação dos níveis de educação e formação como via para promover a consolidação e desenvolvimento dos direitos de cidadania e para fomentar a competitividade das economias parece poder constituir-se como agenda política e teórica credível se forem igualmente confrontados, através das políticas sociais e educativas, problemas inerentes à distribuição do rendimento (garantindo as indispensáveis segurança material e condições de vida dignas) e viabilizadas políticas económicas, industriais e de emprego assentes

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

na valorização do trabalho qualificado e na criação e partilha de empregos com base numa nova articulação de direitos e compromissos sociais (cf. Afonso & Antunes, 2001).

3. *Mar Alto*: Educação e trabalho, um olhar desde a semiperiferia europeia

3.1. *Europass*: as qualificações e competências como ‘moeda comum’ através da Europa

O modelo de globalização neoliberal hoje dominante consolida, no entanto, um conjunto de tendências nas relações entre educação e trabalho incompatíveis com o desenvolvimento de políticas e processos sociais inspirados na agenda agora enunciada. É assim que, no contexto Europeu, está em curso um processo que tem passado em boa parte despercebido visando, entre outras aspirações, as atrás mencionadas racionalização, codificação e padronização das formações. O chamado *Processo de Copenhaga* reúne mais de trinta países, cujos governos assumem compromissos políticos com o fim de tornar permutáveis e reconhecidos os percursos e as aprendizagens, no âmbito do ensino e formação profissionais, efectuados em qualquer dos estados envolvidos. Se levarmos ainda em conta os desenvolvimentos associados ao *Processo de Bolonha*, que envolve os sistemas de ensino superior de mais de quarenta países Europeus, percebemos que esta constitui a maior operação de *harmonização* das formações, dos certificados e das qualificações testemunhada até ao momento no contexto Europeu (cf. Antunes, 2005a). Neste âmbito, encontram-se em fase de lançamento ou preparação dois instrumentos com o potencial para condicionar as relações entre a educação e o trabalho: o *Europass* e o *Quadro Europeu de Qualificações*. Debruçar-me-ei sobre o primeiro, dado estar já em processo de disseminação. A carteira de cinco documentos, em vigor na UE desde Maio de 2005, conhecida como *Europass*¹¹, constitui-se, nas palavras da Comissão, como “um quadro único para a transparência das qualificações e competências” incluindo o *Europass CV* que “proporciona um formato comum para descrever as realizações e as capacidades educacionais, profissionais e pessoais” melhorando “a comunicação entre empregadores e buscadores de emprego através da Europa” (cf. CEC, 2005: 68¹²). Numa primeira aproximação, o *Europass* parece talhado para sublinhar o processo de individualização das qualificações, assim baseado não apenas nas regulações relativas ao trabalho, mas também naquelas que ordenam a constituição de uma das bases da qualificação: (a valorização de) as qualidades do

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

trabalhador; estas são visibilizadas (construídas) pelos instrumentos que produzem a sua objectivação ¹³. Assim, o *Europass*, que, neste sentido, constitui um dispositivo de fabricação daquelas qualidades, é consonante com essa busca de alicerces para uma *relação salarial* liberta das regulações colectivas e publicamente negociadas.

Mobilidade, padronização e individualização ¹⁴ constituem os pilares deste edifício em construção; do mesmo modo que para o *Processo de Bolonha*, reconhecimento, garantia de qualidade e acreditação constituem o triângulo deste novo quadro regulatório para a educação e ensino profissionais (cf. Antunes, 2005b). A vontade de integração progressiva do mercado de trabalho europeu alimenta ainda a aposta na criação das condições e instrumentos que sugerem uma nova ordenação das relações educativas segundo um modelo de mercado. Um mercado europeu de ensino e formação profissionais torna-se possível enquanto se faz caminho para a gradual integração do mercado de trabalho europeu (cf. Decisão nº 2241/2004/CE) ¹⁵. Como se afirma num Memorando informativo sobre o Processo de Copenhaga “O desenvolvimento de um verdadeiro mercado de trabalho Europeu – um complemento essencial ao mercado único de bens e serviços, e à moeda única – depende fortemente de ter uma força de trabalho qualificada, adaptável e móvel capaz de usar as suas qualificações e competências como uma espécie de ‘moeda comum’ através da Europa” (cf. *The Copenhagen Process – the European Vocational Education and Training policy – Frequently Asked Questions (FAQ)*: 1). É a opção por instrumentos de *regulação* (cf. Dale, 1997) ¹⁶ compatíveis com, ou oriundos da, forma de coordenação social do mercado (sistemas de garantia de qualidade e de acreditação de âmbitos nacional e europeu, entidades reguladoras) que sugere que a agenda europeia relativa a este sector procura firmar passos na dupla direcção de constituição de um mercado único de trabalho e um mercado único de ensino e formação profissional europeus (cf. Antunes, 2005c) ¹⁷. O *Europass*, desenhado como uma *carteira de documentos (portfolio)* ¹⁸ de registo individual e aberto de competências e qualificações em percurso; agregando aprendizagens em contextos diversos (formais, não-formais e informais); detalhando (fragmentando?) formações e aprendizagens segundo vectores precisos, constitui-se não apenas como um instrumento promotor da mobilidade (e integração) no mercado de trabalho europeu, mas também como uma ferramenta apta para reforçar a desarticulação da unidade e da coerência interna das qualificações enquanto obra resultante de processos e parâmetros políticos e

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

técnicos, convencionais, estabilizados e colectivamente negociados. A individualização da *relação salarial*, em franco, ainda que disputado e contestado, progresso, parece acompanhar-se, por um lado, da responsabilização individual pela formação ao longo da vida ¹⁹ e apoiar-se, por outro lado, na individualização das qualificações de que a *carteira* de competências e qualificações constitui uma corporização.

Assim, individualização e mobilidade permitem alimentar a desregulação da *relação salarial* na ausência da reconstrução das qualificações e convenções colectiva e publicamente negociadas e fixadas no espaço do mercado único europeu. Um mercado de trabalho único Europeu, com manchas mais ou menos extensas de segmentos onde vigora a relação salarial individualizada, terá no *Europass* um instrumento que permite que esse encontro entre os contratantes possa contar com a confiança do contratador nas qualidades do trabalhador contratado; constitui tipicamente um instrumento capaz de estabelecer a possibilidade de confiança e fiabilidade necessárias à celebração de contratos num mercado livre. No entanto, este potencial não parece prioritário, se atentarmos no modesto número de utilizadores ambicionado pela Comissão, bem como na pouquíssima importância que parece ter-lhe sido atribuída, até hoje (Julho de 2006) pelo governo português ²⁰. O *Europass* tem passado despercebido, não é publicamente mencionado em Portugal, pelo que necessita ainda mais profundo e informado escrutínio a elevada prioridade atribuída à sua institucionalização; porventura, será o mercado Europeu de educação e formação que constitui o desígnio esperado de tal inovação?

3.2. A refundação dos sistemas de educação e formação: competências e educação não-formal

É de notar que com a excepção, porventura significativa, do *Suplemento ao Diploma*, os outros quatro documentos constituintes do *Europass*, sugerem uma muito maior importância atribuída às aquisições codificadas como *aptidões* e *competências* (sociais, organizacionais, linguísticas, técnicas, profissionais, informáticas, artísticas) do que àquelas que possam ser associadas a conhecimentos, conteúdos, disciplinas (que estão praticamente ausentes, ainda que seja expectável que alguns desses elementos venham a ser reportados em documentos anexos, como os certificados ou diplomas) (cf. Decisão nº 2241/2004/CE). Esta secundarização dos conhecimentos é

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

apontada por alguns como parte da transição e constituição do *novo modelo educativo mundial* (cf. Laval & Weber, 2002), enquanto outros argumentam estar em curso um processo de *recontextualização* que reforça a fronteira entre a educação e os contextos de produção do conhecimento (Moore, 1987) ²¹.

Vale a pena notar também que a enunciação de tais aptidões e competências não parece requerer – mesmo quando tal distinção não decorre da natureza do documento (como acontece, por exemplo, com o *Curriculum Vitae* ou a *Carteira de Línguas*) – a clarificação de quais as modalidades e contextos (formais, não-formais, informais, educação, trabalho, lazer...) em que tais qualidades teriam sido adquiridas e exercidas. A ideia de uma valorização crescente das aprendizagens não-formais, ao ponto de surgir por vezes como modelo para a escola, quanto às formas de organização, metodologias, actividades e conteúdos (cf. Laval & Weber, 2002), emerge da leitura destes documentos, sobretudo porque, por muito ilusório que tal venha a revelar-se, as diversas fontes, modalidades, processos e contextos de aprendizagem parecem encontrar-se niveladas na sua importância enquanto origem potencial de aquisições a reportar. Por exemplo, as interrogações avolumam-se quanto às implicações a retirar de afirmações como: “Os principais objectivos definidos pela declaração de Copenhaga são: (...) sistema de transferência de créditos para a educação e formação profissional («VET») – um sistema que capacita os indivíduos para obterem progressivamente créditos (*credit points*) baseados nas competências que adquirem ao longo do seu percurso de aprendizagem profissional, quer em contextos formais ou informais. Princípios comuns para a validação da aprendizagem não-formal e informal” (cf. *The Copenhagen Process – the European Vocational Education and Training policy – Frequently Asked Questions (FAQ)*: 1).

A refundação dos sistemas de educação e formação tem vindo a ser apontado como um processo de múltiplas vertentes, de entre as quais salientámos algumas. Acrescentaria ainda alguns comentários, quer relativos ao significado da “ênfase nas competências” no campo da educação, quer ainda a consequências que desse movimento podem advir. Por um lado, como tem sido notado por diversos investigadores, é notória a vagueza e fluidez ou a complexidade das noções frequentemente associadas àquele termo de tal modo que, para além da abrangente ideia de “saber em acção”, encontramos definições variadas conforme o autor, múltiplos significados para um

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

mesmo autor ou a sua utilização como sinónimo de capacidade, habilidade, destreza, ou mesmo conhecimento. Silva vai mais longe para defender que o modo como a designada “abordagem por competências” tem sido tratada no campo da educação em Portugal, fortemente inspirado e legitimado pelos trabalhos de Phillipe Perrenoud, está fundado num “equivoco dos movimentos reformadores” revelado pela “relação contraditória entre a perspectiva assumidamente construtivista, o actual movimento de reforma (implícito) e a abordagem por competências (cuja génese a inscreve numa outra matriz teórica e ideológica)” (Silva, 2003).

Assim, e seguindo a argumentação de duas autoras bem conhecidas na área de estudos das relações escola-trabalho e formação-emprego, Lucie Tanguy (1999) e Marcelle Stroobants (1998), sugeri num trabalho anterior que o núcleo desta orientação para a "ênfase nas competências" reside na sua associação a desempenhos que se supõe manifestá-las; nessa medida, as designadas competências constituem, tal como os referidos desempenhos, codificações de atributos individuais que vêm a adquirir existência através dos dispositivos que se destinam a classificá-los e avaliá-los. Aquela ênfase acaba, então, por fazer parte de um processo de racionalização dos conteúdos do ensino, da sua programação, avaliação e mesmo transmissão, bem como de um conjunto de actividades sociais, em particular profissionais, em relação às quais aqueles elementos são colocados em correspondência. Muito frequentemente, este processo de racionalização assenta na formalização, categorização e codificação de desempenhos, que se admite poderem subsumir o desenvolvimento de actividades humanas, de natureza profissional ou outra, e a que se supõe corresponderem determinadas aprendizagens conducentes à aquisição das competências expressas por tais desempenhos. O modo como aquelas competências são construídas fica envolto na imprecisão ou na sugestão implícita de que, aos desempenhos definidos, correspondem processos de desenvolvimento de potencialidades ou capacidades naturalizando, desta forma, os modos pelos quais conhecimentos e competências são transmitidos, construídos e adquiridos (cf. Antunes, 2004a).

O imenso e laborioso processo de racionalização e formalização, que tende a unir, por relações de implicação, distintas selecções de elementos – as competências, como qualidades e recursos individuais implícitos e incertos; uma tipologia de desempenhos esperados como resultado da aprendizagem; as actividades sociais e/ou profissionais – recortados de planos diferentes, mas

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

sobrepostos, pode ter como corolário a possibilidade de classificação dos indivíduos, na formação como no trabalho, sem que o carácter convencional de tal operação seja assumidamente explicitado e sem referências colectivas que sustentem e publicitem as bases do posicionamento realizado (cf. Stroobants, 1998).

O que este processo pode ainda configurar é a redução dos objectivos e resultados dos percursos e processos educativos àqueles que são os desempenhos definidos como corporizando as competências dos indivíduos; dois riscos podem vislumbrar-se: o de que o percurso de ensino-aprendizagem dos alunos seja condicionado pela tentativa de aproximação àquilo que é previsto naquele dispositivo, procurando excluir ou secundarizar outras aquisições; ou o de que sejam subestimadas e projectadas para o limbo do não-reconhecimento todas as capacidades e aptidões promovidas e desenvolvidas pela formação que não figurem consagradas nos instrumentos de formalização e codificação das competências dos indivíduos. Por outro lado, não deixa de ser claro que este movimento, fortemente impulsionado por entendimentos e textos programáticos emanados de instâncias supranacionais ou organizações internacionais, como o Conselho Europeu, a Comissão Europeia ou a OCDE, está associado, como já sublinhei, a um processo de *recontextualização* (Moore, 1987) da educação também face ao mundo e aos contextos produtivos e de trabalho que assenta, entre outras vertentes, na redefinição do processo educativo para permitir a diluição selectiva da fronteira entre educação e trabalho (cf. Antunes, 2004a).

O movimento em torno da “ênfase nas competências” no campo da educação apresenta-se assim associado, por um lado, a novas articulações entre a educação, (a produção de) o conhecimento e a economia (a produção, o trabalho, o emprego), que, por outro lado, se traduzem por processos de racionalização (que implicam a formalização, codificação e correspondência entre) da educação e das actividades sociais, nomeadamente profissionais.

3.3. Tensões, opções e ambivalências: individualização e dualização social

O movimento das competências, que ocorre na escola e na empresa (Ropé & Tanguy, 1994), desdobra-se hoje associado a orientações para a validação e reconhecimento de aprendizagens em contextos não-formais e informais, com base na avaliação de competências (cf.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

Leney, 2004); é comum verificar a importância atribuída a estes dispositivos para a assim referida estratégia de *aprendizagem ao longo da vida* que se tornou o princípio-base do discurso sobre as políticas de educação e formação na União Europeia. Esta estratégia tem sido apontada como configurando uma viragem no paradigma das relações de educação e formação, dado tomar como referência um processo interno ao sujeito, a aprendizagem, secundarizando ou abandonando o horizonte das estruturas ou instituições formais através das quais uma política adquire forma ou um bem público (a educação) é distribuído. A individualização das relações sociais de educação tem assim lugar por diversas vias: porque o ângulo do olhar que constrói o objecto (educação-agora-)aprendizagem é o do processo situado no indivíduo; porque a tónica é colocada na procura e na responsabilidade de cada um pelo proveito obtido a partir da oferta de oportunidades de aprendizagem; porque o percurso de vida passa a ter hipoteticamente uma tradução em aprendizagens/qualidades individuais – as competências – que podem ser codificadas, reconhecidas, avaliadas e quantificadas com base numa medida – o *crédito* – e registadas numa carteira portátil, o *Europass*.

Assim, o movimento das competências – agora conectado com dinâmicas político-educativas que ameaçam romper com pilares importantes dos, até há pouco aceites, modelos institucionais de escolarização e de formação – encontra-se associado ainda a esta tendência, aparentemente em crescimento, de individualização das relações sociais de educação/formação. Por exemplo, as prioridades definidas para o nível nacional no Comunicado de Maastricht incluem, numa das suas formulações, uma ilustração desta ambivalência que não raro encontramos também nas práticas sócio-educativas:

“O nível nacional: fortalecendo a contribuição dos sistemas EFP (*VET*) [de educação e formação profissional], instituições, empresas e parceiros sociais para a realização dos objectivos de Lisboa. Deve ser dada prioridade a: (...) v) o desenvolvimento e implementação de abordagens de aprendizagem aberta, que capacitam as pessoas para definir percursos individuais, apoiados por orientação e aconselhamento apropriados. Isto deve ser complementado pelo estabelecimento de quadros flexíveis e abertos para EFP no sentido de reduzir barreiras entre a EFP e a educação geral, e aumentar a progressão entre a formação inicial e contínua e a educação superior. Para além disso, devem ser levadas a cabo acções (*action should be taken to*) para integrar a mobilidade na formação inicial e contínua” (cf. Maastricht Comunicado: 3).

A individualização assim evocada pode, em condições propícias, potenciar tanto a autonomia e a igualdade em educação como o desenvolvimento de um mercado apto a cavar

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

discriminações e subordinações de direitos e talentos à habilidade ou adaptação às regras e à capacidade económica. A formulação aqui adoptada sugere a presença de uma preocupação importante com a criação e ampliação de condições de acesso e progresso educativos que, no entanto, aparecem desguarnecidos das condições político-institucionais que poderiam consolidá-los como vertentes estruturantes de políticas de educação e formação, dado que a referência a meios de concretização incide sobre “aumentar o investimento público e/ou privado em EFP (...) parcerias público-privado (...) efeitos de incentivos à formação de sistemas de impostos e benefícios” (cf. Maastricht Comunicué: 3). Não é um facto incontornável que, quer o movimento das competências, quer a orientação para o reconhecimento das aprendizagens, quer a estratégia de educação/aprendizagem ao longo da vida tenham inerente a assunção de uma dimensão forte de individualização (e mercadorização). Tais desenvolvimentos estão fundados no actual contexto político-económico e cultural de desenvolvimento do capitalismo que, nas últimas décadas, foi marcado por mudanças decisivas ao nível da economia, do Estado, da sua configuração, dos seus papéis e relações com a sociedade. Nesse sentido, aqueles movimentos e orientações podem apresentar ambivalências importantes que faremos questão de sinalizar.

De resto, o relatório preparado para a Conferência de Maastricht, com base nos desenvolvimentos reportados pelos países, assegura que as competências constituem uma das áreas de inovação no ensino e aprendizagem da educação e formação profissionais; destaca assim quer as designadas “competências ocupacionais” e o papel crescente da aprendizagem no local de trabalho como dimensão-chave de inovação, ao lado da avaliação e validação de aprendizagens, baseadas em avaliação de competências, como potenciadoras de formas de individualização da aprendizagem (cf. Leney, 2004).

Aparentemente, estamos perante a construção de um (ou diversos) sistema(s) de múltiplos percursos paralelos em que, ao que tudo indica, os conhecimentos (abstractos, teóricos, disciplinares, descontextualizados) tendem a concentrar-se e a constituir todo o currículo de um tipo de percurso, voltado para uma carreira escolar longa, enquanto em outros tipos de percursos – associados tanto à produção e ao trabalho, como ao desfavorecimento, subalternização, desigualdade e fracasso escolar – são as competências e a multiplicidade de contextos e processos de aprendizagem que se revelam estruturantes. Desde a análise, referente ao período entre 1988 e

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

1993, da reforma do ensino secundário de 1989 em Portugal tenho vindo a chamar a atenção para a dualização (neste caso, do ensino secundário) e a edificação de uma escola de *geometria variável*, assentando em pressupostos e consensos implícitos (perversos) (cf. Antunes, 2000; 2004a).

Não se questiona o hipotético potencial democrático do reconhecimento e validação das aprendizagens e experiências, nem o justo e justificado imperativo de capacitação de todos para operacionalizar pelo menos um conjunto mínimo de saberes (competências?). No entanto, não pode deixar de se considerar que a centração do esforço das instituições escolares nesta componente das suas missões de ensino-aprendizagem representa inquestionavelmente um empobrecimento significativo do currículo com óbvias consequências atentatórias da justiça social: a secundarização ou abandono da transmissão dos conteúdos e conhecimentos filiados no património cultural e científico difundido pelos sistemas de educação/formação penaliza fortemente a maior parte da população que a ele dificilmente acederá sem o concurso dessas instituições²².

A generosidade que, em certo momento, os sistemas educativos ocidentais pareceram abraçar está a esboroar-se à medida que, por um lado, os graus de ensino outrora distintivos perdem o seu poder de definir a exclusividade, nobreza e mérito social, o que parece ser insuportável para as classes médias, e que, por outro lado, as classes possidentes pretendem conter os gastos necessários à efectivação do acesso universal à parcela de cultura distribuída pela escola. Desse modo, parece que uma verdadeira cisão cultural pode estar em marcha, com uma franja, mais ou menos limitada, da população a enveredar pela apropriação da cultura erudita e do conhecimento científico e um outro segmento naturalmente circulando entre fragmentos de saberes, mais ou menos circunscritos e desvalorizados.

A questão que quero colocar é: o que têm estes desenvolvimentos a ver com os estudos prospectivos que apontam para uma dualização salarial e de qualificações associada à chamada *economia baseada no conhecimento*, com um forte crescimento dos empregos de baixas qualificações, ao lado de sectores altamente qualificados (Rodrigues & Ribeiro, 2000: 57; Lindley, 2000: 41-43; Boyer, 2000: 139-40)? Ao dualismo salarial e à segmentação do emprego faz-se *corresponder* o dualismo educativo? Uma educação que distribua também a *alta cultura* a todos é demasiado onerosa para ter a aceitação dos grupos dominantes e favorecidos? Qual o sentido disto que parece estar tudo ligado? Há conexões entre: (i) o movimento das competências; (ii) o

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

reconhecimento das aprendizagens e experiências realizadas em contextos não-formais e informais e (iii) as previsões de dualismos e segmentações associados à *economia do conhecimento*? Quais? São o controlo social e a reprodução cultural e social desígnios, ou pelo menos efeitos, inscritos nestas opções educativas?

Também Zibas, focando a recente reforma do ensino médio no Brasil, manifesta preocupação face a uma eventual “minimização dos conteúdos disciplinares”, sublinhando os efeitos de

“um ‘relativismo educacional’ muito perigoso para os filhos das camadas populares, enquanto os colégios de elite continuam insistindo para que os jovens da classe média mergulhem mais fundo no corpo de conhecimentos historicamente acumulados, o que apenas confirmará sua posição de classe” (Zibas, 2005: 37).

Estes desenvolvimentos não são destituídos de tensões, bem evidentes no facto de, em Portugal, por exemplo, este sistema de reconhecimento e validação de competências²³ ser interpretado, quanto às suas lógicas, sentidos e orientações, como: (i) capaz de alargar a participação dos adultos em processos educativos (Oliveira, 2004); (ii) constituindo, ainda assim, um dispositivo susceptível de contribuir para a redução da educação de adultos a esquemas de formação profissional (Lima, 2004); (iii) podendo, no limite, representar um instrumento de distribuição de certificados escolar e socialmente descredibilizados – acabando por simular uma promoção cultural e social dos indivíduos que, de facto, está longe de aproximar, sequer. Aponta-se a preocupação primordial dos poderes políticos de elevar os “níveis de qualificação” dos portugueses a fim de obter o benefício da legitimação resultante da colocação em posições aceitáveis nas estatísticas e relatórios internacionais; também se discute o funcionamento deste sistema como filtro que premeia alguns com a validação de competências, deixando a maior parte entregue à falta de alternativas ou a outras modalidades de educação e formação provavelmente mais penosas e menos gratificantes. Trata-se, assim, de um sistema ainda recente em Portugal (2001)²⁴, controverso, que seduziu apoiantes incondicionais, mas também encontrou críticos cautelosos, mas acerca do qual se produziu até ao momento insuficiente investigação empírica e interpretação analítica.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

3.4. O espaço europeu de educação e a educação/aprendizagem ao longo da vida

A reconfiguração e o reposicionamento da educação traduzem-se, como sugiro, também pela liquefação dos contornos e fragmentação interna dos sistemas educativos com incidências e manifestações de natureza diversa; outras dinâmicas estão também presentes.

Dado que a competitividade e o contributo da educação e formação, enquanto lugares onde se fabrica o *capital humano*, são os eixos estruturantes das concepções e modelos de educação, a instrumentalidade e a ênfase produtivista face à educação são hoje virtualmente hegemónicos no contexto da UE.

Devo, no entanto, sublinhar duas notas que complexificam esta leitura: por um lado, a preocupação com o acesso à educação para todos e com a coesão social constituem matizes claramente presentes, quer nos discursos, quer nas acções desenvolvidas em contexto europeu. Visivelmente a hegemonia de que atrás falava é suficientemente contraditória e ambivalente para permitir que as intervenções no terreno se mostrem heterogéneas e mesmo, em certos casos, contraditórias.

Por outro lado, no contexto da União Europeia, os processos políticos, travestidos de técnicos, tendem a ocorrer literalmente nas costas dos cidadãos e das instituições nacionais, adoptando a abordagem do facto consumado; no entanto, a retórica da Comissão Europeia parece muitas vezes prometer ou ameaçar mais do que de facto realiza. Nessa medida, se nunca devem ser subvalorizados, os seus discursos e acções, também precisam de ser sistematicamente confrontados com as realidades europeias e nacionais.

Assim, no que toca ao discutido processo de racionalização e padronização das formações e dos certificados, é predominante uma lógica que tende a destacar a vertente produtivista da educação e da formação, procurando individualizar as qualificações e a chamada *empregabilidade*, através, como se viu, da constituição de carteiras individuais de competências com base em aprendizagens. Fala-se mesmo da possibilidade de, no futuro, essas aprendizagens poderem ser registadas num cartão que acompanha o seu portador, exibindo o *capital humano* de que aquele é possuidor.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

Deve, no entanto, dizer-se que, se bem que estes instrumentos e concepções modelem o campo da educação e da formação, a sua receptividade, quer pelos Estados, quer pelas pessoas tem sido prudente e reservada. Nem os Estados se têm apressado a receber os imigrantes, mesmo os que provêm de países da União, nem os europeus têm aderido aos instrumentos e programas de mobilidade de forma entusiasta.

No entanto, com certeza que o valor económico individual e colectivo da educação é desmesuradamente sublinhado e as operações de redução e codificação da educação/formação, por exemplo em termos de competências, têm sido encorajadas, enquanto a deriva de desresponsabilização das autoridades públicas, do Estado e dos agentes económicos e de sobre-responsabilização dos sistemas educativo e formativo e dos indivíduos pelo dever de *empregabilidade* ganha centralidade nas políticas educativas europeias. Por outro lado, parecem altamente problemáticas duas asserções avançadas no contexto dos presentes e futuros perspectivados sob a égide da *sociedade do conhecimento*: assim Robertson (2005) coincide com Alves em considerar altamente problemática a possibilidade de codificação, mas também de acesso e partilha, do conhecimento tácito (“capturar a subjectividade da força de trabalho” nas palavras de Alves (2006)) que, por sua vez, estaria na base da maior parte das inovações, e consequentemente da competitividade; aquelas dificuldades seriam ainda agudizadas pela individualização da aprendizagem, bem como da valorização das qualidades dos trabalhadores.

Este conjunto de tendências, que, como referi, outros têm designado como um *Novo Modelo* e uma *Nova Ordem Educativos Mundiais* estão expressivamente representadas nas direcções que os decisores europeus têm procurado imprimir ao assim chamado *espaço europeu de educação*; no entanto, não é impunemente que os sistemas educativos europeus incorporaram, ao longo de várias décadas do século passado, algumas das principais promessas de igualdade de oportunidades e democratização social; mesmo com os falhanços que lhes conhecemos, os seus valores estão suficientemente interiorizados por cidadãos e profissionais para que resistam, com dificuldades, mas bem para além das expectativas dos profetas e dos mercadores dos novos tempos.

Quer isto dizer que claramente os decisores europeus têm projectos para a educação/formação e para a constituição da *relação salarial* que vincam as vertentes utilitária, instrumental e produtivista da educação e um modelo de *relação salarial* assente na individualização,

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

flexibilização, desregulação e precarização dos compromissos, vínculos e direitos sociais, como amplamente se encontra demonstrado, quer pela saga da *Directiva Bolkestein*, finalmente aprovada, após vários anos e algumas parcas alterações, quer pelo confronto francês em torno do Contrato do Primeiro Emprego (CPE). Mas, do mesmo modo, hoje não é nada claro o rumo que a União Europeia pode tomar; conhecemos ameaças, e mesmo realizações, superlativas naqueles sentidos, não conhecemos quais, se, quando, como vão ser tentadas, com que consequências e também não sabemos que forças sociais se mobilizarão para as enfrentar.

Por outro lado, a bandeira-projecto estratégica de *educação/aprendizagem ao longo da vida* apresenta-se com uma forte carga associada quer à deriva do par des-responsabilização do Estado e agentes económicos/sobre-responsabilização da educação e dos indivíduos, quer à reordenação do modelo institucional e biográfico da educação. Este novo paradigma de *educação ao longo da vida* não tem necessariamente que assumir estes contornos; há desenvolvimentos e iniciativas inscritos nesse âmbito marcados por objectivos e tendências mais promissores tendo em vista o desenvolvimento social e o aprofundamento da cidadania. No entanto, as orientações, propostas e programas da União Europeia tendem a ser marcados pelas linhas de rumo e pela ambivalência sinalizadas. Nas bandeiras-projecto do *espaço europeu de educação* e da *educação ao longo da vida* insinua-se um desafio sob a forma de dilema: a reconfiguração, do âmbito territorial, do modelo institucional e do paradigma, da educação consolidando a sua natureza como política social e cultural distributiva e democrática.

4. *Ancoragem*: Articulações entre educação e trabalho, a agenda Europeia: hegemonia e o exercício do olhar de Janus

Na União Europeia é hoje importante uma agenda política que inclui alguns dos vectores aqui discutidos com impacto visível nas articulações entre educação e trabalho. O reposicionamento da educação no quadro da *regulação* social nesta fase do capitalismo integra o reordenamento das instituições e relações educativas que vêm desenhando uns cada vez mais nítidos *Nova Ordem* e *Novo Modelo* Educativos Mundiais. A agenda europeia tem concentrado esforços significativos em iniciativas e movimentos que possam impulsionar e convergir para:

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

- (i) a integração do mercado único Europeu de trabalho;
- (ii) a criação do mercado único Europeu de educação e formação;
- (iii) a individualização da relação salarial;
- (iv) a refundação dos sistemas de educação e formação.

A medida política de institucionalização do *Europass* no contexto do *Processo de Copenhaga* (2001/2002) foi brevemente discutida como um caso-analisador da política europeia de educação e formação e das implicações desta para as articulações entre educação e trabalho. Nesse sentido, o *Europass* configura-se como um instrumento capaz de: (i) promover os objectivos de integração do mercado único Europeu de trabalho e de criação do mercado único Europeu de educação e formação; (ii) favorecer e alimentar a individualização da *relação salarial*, mostrando-se, no entanto compatível também com o regime, ainda alargada e efectivamente presente na União Europeia, de *relação salarial* integrando convenções e qualificações colectiva e publicamente negociadas; (iii) reforçar e contribuir para a homologação pública do movimento que se dirige para a valorização das competências, da aprendizagem e dos contextos e processos não-formais e informais em paralelo (em concorrência?) com os conhecimentos, a educação e as instituições formais (nesse sentido podemos vir a testemunhar uma forma de *dualização* dos sistemas de educação e formação em torno da distribuição dos saberes sociais (quem aprende o quê? como? em que condições? com que resultados? ²⁵).

Face a cada um destes caminhos aflora à mente a sugestão inquietante de uma simetria que parece desenhar-se entre os campos e as relações sociais do trabalho, por um lado, e da educação e formação, por outro: a tese da *correspondência* (Bowles & Gintis, 1985) desponta com todo o bem fundado equipamento de crítica, também aplicado a essa mesma análise, que é património colectivo da nossa reflexão científica. Se a ênfase na *aprendizagem* em detrimento da *educação* sublinha a individualização das relações educativas; se é observável a orientação para o mesmo movimento agora da *relação salarial*, reforçado pela alteração das bases que sustentam uma das suas componentes, a qualificação, tal não significa que o nexos entre estes processos se afigure de natureza funcional: eles não parecem depender um do outro, mas sim construir-se através de um padrão similar de relações sociais. Articulações entre educação e trabalho segundo uma relação de *correspondência* e uma lógica de *controlo social* num tempo de reposicionamento da educação?

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

Hegemonia e o exercício do olhar de Janus impõem-se: aquele parece ser o projecto e o programa políticos. No entanto, a dinâmica, o impacto e o labor sociais em torno das iniciativas impulsionadas apresentam-se bem mais complexas, matizadas e multifacetadas: a preocupação com a coesão social e a educação para todos, a resistência política e social em torno dos sistemas públicos de educação e dos seus valores; a aparentemente discreta difusão e recepção do *Europass*; a relativa indeterminação e pluralidade de orientações, concretizações e sentidos assumidos pelos dispositivos e processos envolventes do reconhecimento e validação de competências, por exemplo em Portugal, eis alguns dos componentes a merecer atenção redobrada já que, por um lado, chegam a questionar aquele projecto e programa políticos e, por outro, nos termos da análise, problematizam veementemente a aplicação descuidada da leitura da *correspondência e controlo social* a este específico campo de acção social.

Notas

¹ Peço emprestada a feliz expressão a Ângela Maria Martins e ao texto não assinado *Apresentação*, ambos do livro AAVV (2005).

² A citação é retirada do texto não assinado *Apresentação* do livro AAVV (2005).

³ Apoiando-nos nos teóricos da Escola da Regulação francesa definimos o *modo de regulação* como a trama de instituições que favorecem a congruência dos comportamentos individuais e colectivos e medeiam os conflitos sociais chegando a produzir as condições para a estabilização (sempre temporária e dinâmica, ainda que prolongada) de um dado *regime de acumulação* (cf. Boyer, 1987: 54-5; 1997: 3; Aglietta, 1997: 412, 429); constitui, por isso, “um conjunto de *mediações* que mantêm as distorções produzidas pela acumulação do capital em limites compatíveis com a coesão social no seio das nações” (cf. Aglietta, 1997: 420-1; 412, ênfase no original). Neste sentido, a *regulação* pode ser entendida como o conjunto de actividades, tendentes à estabilização e institucionalização, temporárias, dinâmicas, mas prolongadas, orientadas para produzir essa congruência de comportamentos individuais e colectivos, para mediar os conflitos sociais e para limitar as distorções, produzidas pelo processo de acumulação, a níveis compatíveis com a coesão social.

⁴ A título de ilustração transcreve-se uma dessas enunciações:” Em Julho de 2004, a Comissão Europeia adoptou propostas para um programa de acção integrado no campo da aprendizagem ao longo da vida. Pretende-se que aumente a complementaridade entre as políticas no campo da educação e formação e as estratégias sociais e económicas, e proporcione um instrumento para apoiar quer a coesão social quer a competitividade” (*The Copenhagen Process – the European Vocational Education and Training Policy – Frequently Asked Questions (FAQ)*: 4).

⁵ Conferir nota 1.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

⁶ Discutimos com detalhe este processo num outro trabalho (Antunes, 2004a); o conceito de *recontextualização* da educação é proposto por Moore (1987).

⁷ O conceito de *governança* de uma dada área de política social pública inclui as seguintes dimensões: (i) atividades: financiamento, fornecimento, regulação, propriedade; (ii) formas de coordenação social: estado, mercado, comunidade, agregado doméstico (*household*); (iii) escala: supranacional, nacional, subnacional) (conferir Dale, 1997, 2005a).

⁸ Para uma discussão de desenvolvimentos sócio-políticos que apontam para *modos de governança* imbricados num *sistema político de múltiplos níveis*, consultar, por exemplo, Pierson & Leibfried (1995) e Boyer & Hollingsworth (1997).

⁹ Bueno (2006) desenvolve uma esclarecedora análise que destaca algumas das orientações estruturantes deste novo modelo de relações, processos e instituições educativos.

¹⁰ Há que ter em conta que esta designação pretende sublinhar o carácter planetário e cognitivamente concertado com que a educação é discutida e orientada; temos noção dos riscos do simplismo homogeneizador e despolitizador que aquela expressão acarreta. Continuamos a usá-la pelo potencial heurístico e sugestivo que encerra, optando por salientar as armadilhas e vieses que também contém. Estes agudizam-se se, tomando a nuvem por Juno, acrescentarmos à ilusão positivista e simplificadora do discurso daquelas agências, o erro aniquilador de tomar as suas narrativas como retratos fiáveis das realidades das sociedades. Como enfatiza Bueno: “Tudo se passa como se, por serem pobres, os pobres do Sul económico tivessem, como num sonho de Calígula, uma só tradição histórica e social, uma só concepção de educação e conhecimento, a mesma cultura e os mesmos valores, as mesmas necessidades e questões e devessem obedecer a linhas equivalentes de resolução de problemas” (Bueno, 2006: 90-1). Para aprofundar a discussão destas questões, consultar também Dale (2000; 2001; Antunes, 2001).

¹¹ “Na sequência da adopção da Decisão do Parlamento Europeu e do Conselho de 15 de Dezembro de 2004, o Europass, o quadro único para a transparência das qualificações e competências, foi lançado durante a presidência do Luxemburgo a 31 de Janeiro de 2005. O Europass CV é a coluna vertebral (*the backbone*) do carteira de documentos Europass (*the Europass portfolio*). Proporciona um formato comum para descrever as realizações e capacidades educacionais, profissionais e pessoais. É potenciado (*enhanced*) pelo Europass Mobilidade – que regista num formato comum as experiências de mobilidade transnacional com propósitos de aprendizagem; o Europass Suplemento ao Diploma – que guarda (*records*) o registo relativo ao ensino superior do seu usuário; o Europass Suplemento ao Certificado que clarifica as qualificações profissionais alcançadas através do ensino e formação profissional; o Europass Carteira de Documentos de Línguas (*Europass Language Portfolio*) – um documento em que os cidadãos podem registar as suas habilidades em línguas (*linguistic skills*) e a sua capacidade cultural (*cultural expertise*). A Carteira de Documentos (*portfolio*) melhorará a comunicação entre os empregadores e os buscadores de emprego através da Europa” (CEC, 2005: 68).

¹² A sigla CEC é utilizada ao longo do texto para a designação Commission of European Communities, designação oficial em língua inglesa frequentemente usada pela Comissão Europeia e que consta na bibliografia.

¹³ Como discutimos adiante com mais demora, a busca de codificação e formalização das qualidades (ou saberes) dos trabalhadores como competências é interpretada de modos distintos no contexto dos acesos debates político-académico-educacionais; assim, por exemplo: (i) Stroobants antevê um processo de desarticulação do carácter público, negociado e colectivo das qualificações, através da avaliação individual das qualidades dos trabalhadores, possibilitada pela

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

abordagem e codificação de competências; (ii) Tanguy sugere estar em curso um movimento de racionalização e redução das actividades profissionais e de formação a desempenhos identificáveis e observáveis, enquanto (iii) Alves propõe que se trata de uma tentativa de “captura da subjectividade da força de trabalho” (cf. Stroobants, 1998; Tanguy, 1999; Alves, 2006; consultar ainda Antunes, 2004a; Ferretti, 2004; Zibas, 2005).

¹⁴ O tema de uma das três *oficinas* da Conferência de Maastricht (14-15 de Dezembro de 2004), que fez a revisão de progressos e prioridades do Processo de Copenhaga, foi significativamente “Em direcção a um mercado de trabalho Europeu: mobilidade, transparência e reconhecimento” (cf. *The Copenhagen Process – the European Vocational Education and Training policy – Frequently Asked Questions (FAQ)*: 4).

¹⁵ Nesta Decisão que institui o *Europass* afirma-se no ponto (1) “Uma melhor transparência das qualificações e competências facilitará a mobilidade em toda a Europa para efeitos de aprendizagem ao longo da vida, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento de uma educação e formação de qualidade, e facilitará a mobilidade profissional, entre países e de sector para sector” (Decisão nº 2241/2004/CE).

¹⁶ Utilizo aqui o conceito de *regulação* na acepção proposta por Dale que refere a definição de padrões e regras que constituem o quadro em que as instituições operam (cf. Dale, 1997).

¹⁷ Sugerimos que, neste momento, aos olhos do observador, não mais que uma tortuosa via distingue (?) os esforços que podem ainda favorecer a internacionalização cosmopolita daqueles que pugnam pela constituição do mercado: enquanto os primeiros parecem assentar na preferência por acordos de cooperação multi ou bilaterais entre Estados ou instituições, os segundos, ainda que baseados também em acordos entre Estados, progridem instituindo sistemas ou entidades que funcionam ou actuam em substituição ou por delegação daqueles actores, dispensando-os, e/ou mesmo obrigando-os. São exemplos desta contenciosa demarcação a combinação a que ora assistimos envolvendo o próprio *Europass*; este, se, por si mesmo, pode promover a mobilidade, não é suficiente para sustentar a mercadorização das relações sociais de educação e formação, embora favoreça a padronização, codificação e racionalização das aprendizagens e formações. Aquele passo só se torna efectivamente possível quando são introduzidos os instrumentos de regulação (sistemas de garantia de qualidade e de acreditação de âmbitos nacional e europeu, entidades reguladoras) que substituem a intervenção do Estado e a cooperação das instituições na assunção daquela função.

¹⁸ Segundo a definição adoptada na Decisão que o institui, o *Europass* é “um dossier pessoal e coordenado de documentos” (Decisão nº 2241/2004/CE, artigo 1º).

¹⁹ Diversos autores têm insistido na viragem acentuada neste sentido actualmente em curso (cf. Hake, 2005; Field, 2000; Lima, 2003; Lawn, 2003; Nóvoa, 2005).

²⁰ Segundo a Comissão a meta é atingir três milhões de portadores de *Europass* em 2010 (cf. CEC 2005: 68).

²¹ Giovanni Alves propõe a interpretação da actual preponderância da *ideologia das competências* como decorrente da orientação de *captura da subjectividade da força de trabalho*, implicada pelas actuais condições e organização sócio-técnicas da produção. Neste mesmo ensaio, o autor discute as relações entre saberes, conhecimentos e competências e destes com os contextos e processos sociais em que são produzidos e investidos (cf. Alves, 2006: 77, 67-79).

²² Diversas ramificações deste debate têm atravessado a sociedade portuguesa há já vários anos com múltiplos cambiantes, protagonistas e alinhamentos. Parece-nos estar instalada uma dicotomia insolúvel entre: (i) os que afirmam que o

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

conhecimento que constitui o currículo académico é dificilmente apropriado por diversos grupos de públicos escolares e que o importante é garantir que esses dominem os saberes necessários à sua capacitação como cidadãos, mesmo que tal não inclua conteúdos disciplinares e culturais canónicos, e (ii) os que enfatizam que aquele conhecimento será assim negado àqueles que apenas na escola poderiam aceder-lhe, mas não respondem às interpelações colocadas pela desigualdade das aprendizagens, pelo fracasso e pelo abandono escolares. O que uns e outros não discutem é a possibilidade de organizar o sistema e os processos de ensino de modo a confrontar e reconhecer, através da mediação pedagógica (de uma *pedagogia diferenciada?*), as desigualdades em relação à cultura escolar e as diferenças culturais no sentido de viabilizar uma efectiva aprendizagem de todos (cf., entre outros, Bourdieu, 1998; Perrenoud, 2000). Esta representa uma ínfima via sinuosa (expressão que homenageia o escritor português Aquilino Ribeiro (1985)) para escapar ao realismo conservador da aceitação fatalista das desigualdades escolares e sociais.

²³ Trata-se do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), criado em 2001, pelo Despacho nº 9629/2001 de 23 de Abril e pela Portaria nº 1082-A/2001 de 5 de Setembro, entretanto alterados por outros normativos.

²⁴ Curiosamente ou lamentavelmente coincide com este período a descida da taxa de participação dos adultos em processos educativos, como revela o mencionado relatório para a conferência de Maastricht “Entre 1999 e 2002 os países da UE15 com baixas taxas de participação não melhoraram muito, com a excepção do Luxemburgo, e foram reportadas taxas decrescentes de participação por Áustria, Bélgica, Dinamarca, Estónia, Itália, Lituânia Espanha, Suécia e Portugal” (cf. Leney, 2004: 7).

²⁵ Segundo Roger Dale, o objecto teórico *educação* é definido pela resposta a estas questões (cf. Dale, 2000).

Referências Bibliográficas

- AAVV (2005). *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal. Raízes Históricas e Panorama Actual*. Campinas: Autores Associados.
- Afonso, Almerindo J. & Antunes, Fátima (2001). Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda. *Cadernos de Pesquisa*, nº 113, pp. 83-112.
- Afonso, Almerindo J. & Antunes, Fátima (2001). Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda. *Cadernos de Pesquisa*, nº 113, pp. 83-112.
- Aglietta, Michel (1997). *Régulation et Crises du Capitalisme*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Alves, Giovanni (2006). Crise estrutural do capital, trabalho imaterial e modelo de competências: notas dialéticas. In AAVV, *Trabalho e Educação. Contradições do Capitalismo Global*. Maringá: Editorial Praxis, pp. 47-81.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

- Antunes, Fátima (2000). Novas diferenciações e formas de governação em educação: o processo de criação de Escolas Profissionais em Portugal. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 16, nº 1, pp. 31-45.
- Antunes, Fátima (2001). Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In S. R. Stoer; L. Cortesão & J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à “Educação” da Crise*. Porto: Afrontamento, pp. 163-208.
- Antunes, Fátima (2004a). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos. O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987/1998)*. Braga: Universidade do Minho.
- Antunes, Fátima (2004b). Novas instituições e processos educativos: a educação e o modo de regulação em gestação. Um estudo de caso em Portugal. *Educação & Sociedade*, 87, pp. 481-511.
- Antunes, Fátima (2005a). Globalização e Europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 47, pp. 125-143.
- Antunes, Fátima (2005b). A agenda oculta da qualificação de recursos humanos: análise em torno de um estudo de caso. *Revista de Educação*, vol. XIII, nº 1, pp. 107-132.
- Antunes, Fátima (2005c). Regulação supranacional e governação da educação: dimensões europeias. *Administração Educacional*, nº5, pp. 6-20.
- Bourdieu, Pierre (1998). A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In P. Bourdieu, *Escritos de Educação* (antologia organizada por Maria Alice Nogueira & Afrânio Catani). Petrópolis: Vozes, pp. 38-64.
- Bowles, Samuel & Gintis, Herbert (1985). *La Instrucción Escolar en la América Capitalista*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Boyer, Robert & Hollingsworth, J. Rogers (1997). From national embeddedness to spatial and institutional nestedness. In J. R. Hollingsworth & R. Boyer (orgs.), *Contemporary Capitalism. The Embeddedness of Institutions*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 433-483.
- Boyer, Robert (1987). *La Théorie de la Régulation: une Analyse Critique*. Paris: La Découverte.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

- Boyer, Robert (2000). Reformas institucionais para o crescimento, emprego e coesão social. Elementos para uma agenda europeia e nacional. In AAVV, *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento. Emprego, Reformas Económicas e Coesão Social*. Oeiras: Celta, pp. 127-180.
- Bueno, Sylvia (2000). Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. *Cadernos de Pesquisa*, nº 109, pp. 7-23.
- Bueno, Sylvia (2006). Descentralização do ensino: para além do consenso. In P. Quaglio; G. Z. A. Maia & L. M. Machado, *Interfaces entre Política e Administração da Educação. Algumas Reflexões*. Marília: Fundepe Publicações, pp. 86-134.
- Casal, Joaquim (2003). La transición de la escuela al trabajo. In F. Fernández Palomares, *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación, pp. 179-201.
- CEPAL/UNESCO (1992). *Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformacion Productiva con Equidad*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- Commission of European Communities (2005). Commission Staff Working Document. Annex to the Communication from the Commission, *Modernising Education and Training: a Vital Contribution to Prosperity and Social Cohesion in Europe*. In <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/report06staff.pdf>, consultado em 14 de Março de 2006.
- Dale, Roger (1997). "The State and the governance of education: an analysis of the restructuring of the State-education relationship", in A. H. Halsey; Hugh Lauder; Phillippe Brown & Anne S. Wells (orgs), *Education — Culture, Economy and Society*. Nova Iorque: Oxford University Press, pp. 273-282.
- Dale, Roger (2000). Globalization: a new world for comparative education? In J. Schriewer (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education*. Berlin: Peter Lang, pp. 87-109.
- Dale, Roger (2001). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma «cultura educacional mundial comum» ou localizando uma «agenda globalmente estruturada para a educação»? *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 16, pp. 133-169.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

- Dale, Roger (2005). "A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica", in António Teodoro & Carlos Alberto Torres (orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Afrontamento, pp. 53-69.
- Dale, Roger (2005b). Globalization, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, vol. 41, nº 2, pp. 117-149.
- Decisão Nº 2241/2004/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 15 de Dezembro de 2004. *Jornal Oficial da União Europeia* L390 de 31.12.2004, pp. 6-20.
- Ferretti, Celso J. (2004). Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. *Educação & Sociedade*, nº 87, pp. 401-422.
- Field, Jonh (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Fortuna, Carlos (1987). Desenvolvimento e sociologia histórica: acerca da teoria do sistema mundial capitalista e da semiperiferia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 3, pp. 163-195.
- Hake, Barry J. (2005). *Lifelong learning in late modernity: the challenges to society, organizations and individuals*. Conferência apresentada na Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, 12 de Maio de 2005.
- Hopkins, Terence K. & Wallerstein, Immanuel (1996) (coords.). *The Age of Transition. Trajectory of the World-system, 1945-2025*. Londres: Zed Books.
- Laval, Christian & Weber, Louis (2002). *Le Nouvel Ordre Éducatif Mondial. OMC, Banque Mondial, OCDE, Commission Européenne*. Paris: Nouveaux Regards/Syllepse.
- Lawn, Martin (2003), "The 'usefulness' of learning: the struggle over governance, meaning and the European education space", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24 (3), 325-336.
- Leney, Tom (2004). Achieving the Lisbon Goal: the Contribution of VET. Executive Summary. In <http://www.vetconference-maastricht2004.nl/pdf/bgstudy-ExecSummary.pdf>, consultado em 14 de Dezembro de 2004.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

- Lima, Licínio (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro. In AAVV, *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 129-148.
- Lima, Licínio (2004). Políticas de Educação de Adultos: da (não) Reforma às Decisões Políticas Pós-reformistas. In L. Lima (org.), *Educação de Adultos. Forum III*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, pp. 19-43.
- Lindley, Robert M. (2000). Economias baseadas no conhecimento. O debate europeu sobre emprego num novo contexto. In AAVV, *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento. Emprego, Reformas Económicas e Coesão Social*. Oeiras: Celta, pp. 33-78.
- Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET). (Review of the Copenhagen Declaration of 30 November 2002). In http://europa.eu.int/comm/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf, consultado em 14 de Dezembro de 2004.
- Méhaut, Philippe (2004). Knowledge economy, learning society and lifelong learning. A review of the French literature. In <http://www.lest.cnrs.fr/lesdocumentsdetravail/mehautknowledge.pdf>, consultado em 19 de Abril de 2006.
- Moore, Robert (1987). Education and the ideology of production. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8 (2), pp. 227-242.
- Nóvoa, António (2005). "Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation" in Martin Lawn & António Nóvoa (coords.), *L'Europe Réinventée. Regards Critiques sur l'Espace Européen de l'Éducation*. Paris: L'Harmattan, pp. 197-224.
- Oliveira, Raquel (2004). Almejando o alargamento da participação dos adultos em actividades de educação e formação: o caso do modelo EFA. In L. Lima (org.), *Educação de Adultos. Forum III*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, pp. 87-110.
- Perrenoud, Philippe (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

- Pierson, Paul & Leibfried, Stephan (1995). Multitiered institutions and the making of social policy. In S. Leibfried & P. Pierson (orgs.), *European Social Policy. Between Fragmentation and Integration*. Washington D. C.: The Brookings Institution, pp. 1-40.
- Planas, Jordi (2003). Educación y mercado de trabajo en la globalización. In F. Fernández Palomares, *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación, pp.165-178.
- Ribeiro, Aquilino (1985). *A Via Sinuosa*. Lisboa: Bertrand Editora (1918).
- Robertson, Susan (2005). Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education*, vol. 41, nº 2, pp. 151-170.
- Rodrigues, Maria João & Ribeiro, José F. (2000). Inovação, tecnologia e globalização: o papel do conhecimento e o lugar do trabalho na nova economia. In R. Carneiro (coord.), *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades. Um Estudo de Reflexão Prospetiva*. Tomo II-As Dinâmicas de Contexto. In http://www.giase.min-edu.pt/aval_pro/pdf/rcarneiro/Tomo2/tom_2_4_pdf. Consultado em 6 de Maio de 2005.
- Ropé, Françoise & Tanguy, Lucie (1994). *Savoirs et Compétences. De l'Usage de ces Notions dans l'École et l'Entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Rose, José (1984). *En Quête d'Emploi. Formation, Chômage, Emploi*. Paris: Economica.
- Silva, Manuel A. (2003). A «abordagem por competências» revolução ou mais um equívoco dos movimentos reformadores? (II). *A Página da Educação*, nº 121, p. 21.
- Stroobants, Marcelle (1998). La production flexible des aptitudes. *Éducation Permanente*, n.º 135, pp. 11-21.
- Tanguy, Lucie (1999). Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? *Educação & Sociedade*, n.º 67, pp. 48-69.
- Tanguy, Lucie (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. In <http://168.96.200.17/ar/libros/neffa/stanguy.pdf> (consultado em 19 de Abril de 2006).
- The Copenhagen Process – the European Vocational Education and Training Policy – Frequently Asked Questions (FAQ)*. In <http://europa.eu.int/rapid/pressReleaseAction.do?reference>, consultado em 14 de Dezembro de 2004.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

Zibas, Dagmar M. (2005). A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. In AAVV, *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal. Raízes Históricas e Panorama Actual*. Campinas: Autores Associados, pp. 18-42.