



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Edições
UNESCO

Liberar o potencial

Transformar a educação e a
formação técnica e profissional

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Edições
UNESCO

Liberar o potencial

Transformar a educação e a
formação técnica e profissional

P. T. M. Marope, B. Chakroun e K. P. Holmes

Publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura 7, Place de Fontenoy, 75352, Paris 07 SP, França e a Representação da UNESCO no Brasil.

© UNESCO 2015



Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição- Não a Obras Deviradas 3.0 IGO (CC-BY-ND 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbbynd-port).

Título original: Unleashing the potential: transforming technical and vocational education and training (Education on the move). Publicado em 2015 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

Design da capa: Corinne Hayworth

Crédito da capa: © Peter Jurik / Panther Media / GraphicObsession

Design: UNESCO

Créditos da versão em português:

Coordenação: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil

Tradução: Marina Mendes

Revisão técnica: Carlos Humberto Spezia, Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil

Revisão e diagramação: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da UNESCO no Brasil

Marope, P.T.M.

Liberar o potencial: transformar a educação e a formação técnica e profissional / P.T.M. Marope,
B. Chakroun e K. P. Holmes – Brasília : UNESCO, 2015.
232 p. – (Educação em movimento).

Título original: Unleashing the potential: transforming technical and vocational education and training
Incl. Bibl.
ISBN: 978-85-7652-203-4

1. Educação profissional 2. Sistemas educacionais 3. Educação e desenvolvimento 4. Política educacional
5. Estratégias educacionais 6. Reforma educacional I. Chakroun, B. II. Holmes, K. P. III. UNESCO IV. Série

Esclarecimento: a UNESCO mantém, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se, nesta publicação, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam grafados no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

Impresso no Brasil

Agradecimentos

Este livro é resultado da colaboração consistente entre importantes especialistas e acadêmicos de diversos países no período que precedeu o Terceiro Congresso Internacional sobre Educação e Formação Técnica e Profissional realizado em Xangai, China, em maio de 2012. Gostaríamos de agradecer a todos os que contribuíram com suas ideias e expertise.

Como parte da revisão realizada pela UNESCO sobre as tendências e as questões da TVET, foram escritos artigos por Salim Akoojee, Stephen Billett, Jeanne Gamble, Guillermo Hakim, Abrar Hassan, George Herd, Katayama Hiromichi, Claudia Jacinto, James Keevy, Kenneth King, Andre Kraak, Rupert Maclean, Robert Palmer, Margarita Pavlova, David Parkes, Pasi Sahlberg, Erwin Seyfried, Madhu Singh, Richard Sweet, Leon Tikly, Tony Watts, Christopher Winch e Constantín Zaman. Outros artigos foram disponibilizados por parceiros institucionais: Marie-Josée Fortin, Jimmy Agbayani e colegas do *Colleges and Institutes Canada*, Alison Mead Richardson e George Herd do CoL, e Sören Nielsen e Arjen Deij da ETF. Jeeyun Baik, Mariko Shiohata e Luis Quiñones contribuíram com estudos de caso.

Simon McGrath and Tom Leney foram membros-chave da equipe de redação do relatório sobre tendências globais e questões de TVET, cuja síntese foi apresentada em Xangai. O relatório foi um recurso valioso para a produção deste livro, que se baseou em sua abordagem analítica e em suas descobertas. Agradecemos à *University of Nottingham School of Education*, no Reino Unido, por possibilitar que Simon McGrath dedicasse tempo de pesquisa a esta colaboração.

Este livro também se beneficiou de revisão de pares feita por especialistas em TVET que se encontraram em Paris, em 2011, e em Xangai, em 2012. Funcionários da UNESCO, consultores e estagiários fizeram excelentes contribuições e, nesse aspecto, gostaríamos de agradecer a Shivani Agrawal, Amalie Bjornavold, Florence Calviac, Alison Clayson, Susan Curran, Robert Daniel, Catherine Domain, Hélène Guiol, Miriam Preckler, Mirian Querol, Joseph Tixier, Patricia Toigo e Mathilde Valero. Somos particularmente gratos a Arvil V. Adams por revisar e editar habilmente a versão final.

P. T. M. Marope, B. Chakroun e K. P. Holmes
Paris, abril de 2015

Lista de figuras

Figura 1.	De um ciclo vicioso a um ciclo virtuoso.....	21
Figura 2.	Três lentes analíticas para transformar a TVET	36
Figura 3.	Distribuição etária em regiões menos desenvolvidas e em regiões desenvolvidas (2010)	45
Figura 4.	Projeção da distribuição etária em regiões menos desenvolvidas e em regiões desenvolvidas (2050)	46
Figura 5.	Taxa bruta de matrícula na educação terciária por região geográfica, em 1999 e em 2009	52
Figura 6.	Porcentagem de empregos vulneráveis no total de empregos em 1999, 2007 e 2009.....	58
Figura 7.	As seis ondas da inovação.....	63
Figura 8.	Porcentagem de empresas que oferecem treinamento formal.....	71
Figura 9.	Porcentagem de empresas, exportadoras ou não, que oferecem treinamento formal	71
Figura 10.	Porcentagem de trabalhadores dos setores formal e informal na Nigéria, em Ruanda e na Tanzânia que tiveram aprendizagem tradicional.....	87
Figura 11.	Porcentagem da média regional de TVET no total de matrículas do segundo nível da educação secundária, em 1999 e 2009	104
Figura 12.	Ciclo da garantia de qualidade	121
Figura 13.	Foco no empoderamento do aprendiz de TVET	129
Figura 14.	Três lentes analíticas para transformar a TVET	158

Lista de tabelas

Tabela 1.	Matrícula por nível educacional.....	51
Tabela 2.	Projeção líquida do número de migrantes por região geográfica	54
Tabela 3.	Lista indicativa de partes interessadas por grupo especialista	183

Lista de quadros

Quadro 1.	Uma visão inspiradora para a TVET.....	19
Quadro 2.	Reafirmação do desenvolvimento humano.....	41
Quadro 3.	Demandas do século XXI.....	42
Quadro 4.	Mudança estrutural: o papel crescente da exportação de produtos manufaturados	69
Quadro 5.	Três abordagens abrangentes de reintegração.....	75
Quadro 6.	Tipologia da oferta de TVET na África Subsaariana e alguns pontos fortes e fracos	103
Quadro 7.	Exemplos de oferta de educação híbrida.....	105
Quadro 8.	País em foco: questões sobre os sistemas de qualificação do Egito	115
Quadro 9.	País em foco: Portugal	118
Quadro 10.	Região em foco: novos esquemas de garantia da qualidade na América Latina.....	122
Quadro 11.	País em foco: o desenvolvimento de um quadro institucional de aprendizagem ao longo da vida baseado no DRH na China	130
Quadro 12.	Alguns objetivos políticos para serviços de orientação e aconselhamento profissional em países de renda média	131
Quadro 13.	País em foco: Malawi – a Faculdade de Recursos Naturais, Lilongwe.....	138
Quadro 14.	País em foco: Coreia do Sul – adaptar a aprendizagem à era da informação.....	140
Quadro 15.	Região em foco: base de dados fraca sobre a TVET em países-membros da SADC.....	146
Quadro 16.	Arranjos institucionais e instrumentos de informação para o mercado de trabalho e a TVET	148
Quadro 17.	País em foco: estratégias de DRH para o desenvolvimento nacional na Malásia e na África do Sul	184

Siglas e abreviações

ACCC	<i>Association of Canadian Community Colleges</i> (Associação das Faculdades Comunitárias do Canadá)
ADEA	<i>Association for the Development of Education in Africa</i> (Associação para o Desenvolvimento da Educação na África)
Aids	<i>Acquired Immune Deficiency Syndrome</i> (Síndrome de imunodeficiência adquirida)
ALE	<i>Adult Learning and Education</i> (Educação e Aprendizagem de Adultos)
ALMPs	<i>Active Labour Market Policies</i> (Políticas Ativas do Mercado de Trabalho)
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação [Portugal]
ASEAN	<i>Association of Southeast Asian Nations</i> (Associação das Nações do Sudeste Asiático)
ATFP	<i>Agence Tunisienne de la Formation Professionnelle</i> (Agência Tunisiana da Formação Profissional)
BIBB	<i>Bundesinstitut für Berufsbildung</i> (Instituto Federal de Educação e Formação Profissional da Alemanha)
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento (<i>Inter-American Development Bank</i> – IADB)
BOTA	<i>Botswana Training Authority</i> (Autoridade de Qualificação de Botsuana)
BVE	<i>Raad Raadvoor Beroepsonderwijsen Volwasseneneducati</i> (Conselho Holandês para a Educação Profissional de Adultos)
CAPLAB	<i>Centro de Servicios para la Capacitación y el Desarrollo</i> (Centro de Serviços para a Capacitação e o Desenvolvimento) [Peru]
CARICOM	<i>Caribbean Community</i> (Comunidade do Caribe)
CBOs	<i>Community-Based Organizations</i> (Organizações Comunitárias)
CEDEFOP	Centro Europeu para o Desenvolvimento de Formação Profissional (<i>European Centre for the Development of Vocational Training</i>)
CER	Comunidade econômica regional (<i>Regional Economic Community</i> – REC)
CERI	<i>Centre for Educational Research and Innovation</i> (Centro de Pesquisa Educacional e Inovação)
CFTP	Corporação para a Formação Técnica e Profissional (<i>Technical and Vocational Training Corporation</i> – TCVC)
CNO	Centros de Novas Oportunidades (<i>New Opportunities Centre</i> – NOC)
CoL	<i>Commonwealth of Learning</i>
COMEDAF	<i>Conference of Ministers of Education of the African Union</i> (Conferência dos Ministros de Educação da União Africana)
COTVET	<i>Council for Technical and Vocational Education and Training</i> (Conselho de Educação e Formação Técnica e Profissional) [Gana]
QOM	<i>Certificat de Qualification aux Métiers</i> (Certificado de Habilidades Ocupacionais) [Benin]

CQP	<i>Certificat de Qualification Professionnelle</i> (Certificado de Qualificação Profissional) [Benin]
CV	<i>Curriculum Vitae</i>
DDR	<i>Disarmament, Demobilization and Reintegration</i> (Desarmamento, Desmobilização e Reintegração)
DRH	Desenvolvimento de Recursos Humanos (<i>Human Resource Development</i> – HRD)
ECA	Educação Centrada no Aprendiz (Learner-Centred Education – LCE)
ECOWAS	<i>Economic Community of West African States</i> (Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental)
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável (<i>Education for Sustainable Development</i> – ESD)
EFP	Educação e Formação Profissional (<i>Vocational Educational and Training</i> – VET)
EKKA	<i>Eesti Kõrghariduse Kvaliteediagentuur</i> (Agência para a Qualidade da Educação Superior da Estônia)
EQF	<i>European Qualification Framework</i> (Quadro Europeu de Qualificações)
EPT	Educação para Todos (<i>Education for All</i> – EFA)
ETF	<i>European Training Foundation</i> (Fundação Europeia de Formação)
ETP	Educação Técnica e Profissional
ETVET	<i>Employment and Technical and Vocational Education and Training</i> (Educação e Formação Técnica e Profissional para o Emprego) [Jordânia]
FBC	Formação Baseada em Competências (<i>Competency-Based Training</i> – CBT)
GIZ	<i>Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit</i> (Agência Alemã de Cooperação Internacional)
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i> (Vírus da Imunodeficiência Humana)
IAO	Informação, Aconselhamento e Orientação (<i>Information, Advice and Guidance</i> – IAG)
IED	Investimento Estrangeiro Direto (<i>Foreign Direct Investment</i> – FDI)
IILS	<i>International Institute for Labour Studies</i> (Instituto Internacional para Estudos do Trabalho)
IiP	<i>Investors in People</i> (Investidores em Pessoas)
ISCED	<i>International Standard Classification of Education</i> (Classificação Internacional Normalizada da Educação)
KERIS	<i>Korea Education and Research Information Service</i> (Serviço de Informação para Educação e Pesquisa da Coreia)
MCLCs	<i>Multi-purpose Community Learning Centres</i> (Centros Multipropósito de Aprendizagem Comunitária)
NAFTA	<i>North American Free Trade Agreement</i> (Tratado Norte-Americano de Livre Comércio)
NAQA	<i>National Agency for Quality Assurance and Accreditation</i> (Agência Nacional para a Garantia da Qualidade e Acreditação) [Egito]
NAVTTCC	<i>National Vocational and Technical Training Commission</i> (Comissão Nacional de Formação Profissional e Técnica) [Paquistão]
NCHRD	<i>National Centre for Human Resources Development</i> (Centro Nacional para o Desenvolvimento de Recursos Humanos) [Jordânia]

NEA	<i>National Employment Agency</i> (Agência Nacional de Emprego) [Camboja]
NSA	<i>National Skills Authority</i> (Autoridade Nacional de Habilidades)
NSDC	<i>National Skills Development Corporation</i> (Corporação Nacional de Desenvolvimento de Habilidades) [Índia]
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (<i>Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD</i>)
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (<i>Millennium Development Goals – MDGs</i>)
OECS	<i>Organization of Eastern Caribbean States</i> (Organização dos Estados do Caribe Oriental)
OIT	Organização Internacional do Trabalho (<i>International Labour Organization – ILO</i>)
OMC	Organização Mundial do Comércio (<i>World Trade Organization – WTO</i>)
OMS	Organização Mundial da Saúde (<i>World Health Organization – WHO</i>)
ONG	Organização Não Governamental (<i>Non-governmental Organizations – NGOs</i>)
ONU	Organização das Nações Unidas (<i>United Nations – UN</i>)
OTEC	<i>Organismos Técnicos de Capacitación</i> (Organismos Técnicos de Capacitação) [Chile]
PIB	Produto Interno Bruto (<i>Gross Domestic Product – GDP</i>)
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação Estudantil)
PME	Pequenas e Médias Empresas (<i>Small and Medium-sized Enterprise – SME</i>)
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (<i>United National Development Programme – UNDP</i>)
PPP	Parceria Público-Privada (<i>Public–Private Partnership</i>)
PREJAL	<i>Promoción del Empleo Juvenil en América Latina</i> (Projeto para a Promoção de Emprego entre Jovens na América Latina)
QEQ	Quadro Europeu de Qualificações (<i>European Qualifications Framework – EQF</i>)
QNQ	Quadro Nacional de Qualificação (<i>National Qualifications Frameworks – NQF</i>)
QRQ	Quadro Regional de Qualificação (<i>Regional Qualifications Framework – RQF</i>)
RAA	Reconhecimento da Aprendizagem Anterior (<i>Recognition of Prior Learning – RPL</i>)
SACMEQ	<i>Southern Africa Consortium for Monitoring Education Quality</i> (Consórcio do Sul e Leste da África para Monitorar a Qualidade da Educação)
SADC	<i>Southern Africa Development Community</i> (Comunidade da África Austral para o Desenvolvimento)
SDSP	<i>Sustainable Development Skills Profile</i> (Perfil das Habilidades para o Desenvolvimento Sustentável)
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural [Brasil]
SENCE	<i>Servicio Nacional de Capacitación y Empleo</i> (Serviço Nacional de Capacitação e Emprego) [Chile]
SETA	<i>Sector Education and Training Authority</i> (Autoridade do Setor de Educação e Formação) [África do Sul]
SGI	Sistemas de Gerenciamento de Informações (<i>Management Information Systems – MIS</i>)

SIDS	<i>Small Island Developing States</i> (Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento)
SSC	<i>Sector Skills Council</i> (Conselho para Habilidades Setoriais) [Países Baixos]
TAFE	<i>Technical and Further Education</i> (Educação Técnica e Continuada) [Austrália]
TESDA	<i>Technical Education and Skills Development Authority</i> (Autoridade para o Desenvolvimento de Educação para Habilidades Técnicas) [Filipinas]
TEVETA	<i>Technical Education, Vocational and Entrepreneurship Training</i> (Autoridade para o Desenvolvimento de Educação para Habilidades Técnicas) [Zâmbia]
TI	Tecnologia de Informação (<i>Information Technology – IT</i>)
TIIC	Tecnologias de Informação e Comunicação (<i>Information and Communications Technology – ICT</i>)
TIR	Taxa Interna de Retorno (<i>Internal Rate of Return – IRR</i>)
TREE	<i>Training for Rural Economic Empowerment</i> (Qualificação para o Empoderamento Econômico Rural)
TVET	<i>Technical and Vocational Education and Training</i> (Educação e Formação Técnica e Profissional)
UE	União Europeia (<i>European Union – EU</i>)
UIS	<i>UNESCO Institute for Statistics</i> (Instituto de Estatísticas da UNESCO)
UNCTAD	<i>United Nations Conference on Trade and Development</i> (Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento)
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNIDO	<i>United Nations Industrial Development Organization</i> (Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial)
UNSCR	<i>United Nations Security Council Resolution</i> (Resolução do Conselho de Segurança das Nações Unidas)
UNSTT	<i>United Nations System Task Team on the post-2015 UN Development Agenda</i> (Equipe de Trabalho do Sistema das Nações Unidas para a Agenda de Desenvolvimento da ONU pós-2015)
VETA	<i>Vocational Educational and Training Authority</i> (Autoridade de Educação e Formação Profissional) [Tanzânia]
WCEFA	<i>World Conference on Education for All</i> (Conferência Mundial de Educação para Todos)

Sumário

Prefácio.....	15
Introdução: a corrida da TVET rumo ao topo.....	17
Capítulo 1 Os motores contextuais do desenvolvimento da TVET	39
Uma mudança no paradigma do desenvolvimento.....	40
Tendências demográficas.....	44
Políticas globais de educação.....	48
Migração	54
Tendências e demandas do mercado de trabalho.....	56
Avanços e inovação tecnológica	62
Alterar os modos de trabalho	66
Mudanças no cenário político.....	72
Conclusão.....	76
Capítulo 2 Melhorar a capacidade de resposta contextual da TVET.....	77
Políticas e medidas políticas para apoiar o crescimento econômico.....	78
Melhor identificação e antecipação das necessidades de habilidades exigidas pelo mercado de trabalho.....	79
Medidas para preencher lacunas de habilidades.....	83
Melhorar a empregabilidade de jovens	83
Atender às demandas de habilidades do setor informal.....	85
Atender às necessidades de habilidades da economia rural.....	88
Oferecer uma mistura equilibrada de competências gerais e habilidades especializadas.....	90
Políticas e medidas políticas para promover a equidade social.....	91
Mais foco nos grupos marginalizados	92
Facilitar a transição ao trabalho para os mais desfavorecidos.....	94
Tornar os locais de trabalho mais inclusivos.....	95
Políticas e medidas políticas para melhorar a sustentabilidade do desenvolvimento.....	96
Tornar a TVET mais verde.....	96
Promover a cidadania global e garantir os direitos entre gerações.....	98
Conclusão.....	99

Capítulo 3 Fortalecer as capacidades dos sistemas de TVET 101

Expandir e diversificar o acesso	102
Reduzir barreiras e aumentar oportunidades	104
Criar caminhos para a educação superior.....	106
Apoiar o crescimento da TVET no setor privado.....	108
Expandir a aprendizagem no trabalho e a cooperação com empresas	109
Revisitar os modelos de aprendizes no setor formal.....	110
Melhorar a qualidade dos modelos tradicionais de aprendizes	112
Desenvolvendo a TVET continuada nos locais de trabalho.....	112
Melhorar a qualidade e a relevância.....	114
Revisar e reformar qualificações de TVET	114
Reformar currículos	119
Fortalecer arranjos de garantia da qualidade	120
Profissionalizar professores e tutores de TVET	123
Desenvolver quadros de competência para profissionais da TVET.....	124
Melhorar os cursos de formação de professores de TVET.....	125
Expandir e melhorar a qualidade do desenvolvimento profissional contínuo	126
Empoderar os aprendentes.....	127
Foco nos aprendentes.....	128
Apoiar os aprendentes ao longo da vida.....	129
Desenvolver políticas para ajudar os aprendentes de TVET a fazer escolhas de vida e carreira.....	130
Fortalecer a gestão de instituições de TVET	135
Modernizar a gestão de instituições de TVET	136
Integrar TIC à TVET	139
Melhorar a governança e a participação das partes interessadas	141
Construir parcerias ativas e participação das partes interessadas	141
Introduzir a descentralização	143
Desenvolver e apoiar quadros para implementação.....	145
Melhorar a base de informações para políticas e práticas de TVET	145
Vincular os quadros políticos à implementação da reforma.....	149
Usar o financiamento para conduzir a TVET	150
Mobilizar recursos financeiros para a TVET.....	150
Melhorar os resultados com o financiamento da TVET	152
Conclusão.....	154

Capítulo 4 Uma abordagem analítica para transformar os sistemas de TVET 155

A lente do crescimento econômico	160
Produtividade e crescimento	161
Empregabilidade.....	162
Criação de empregos.....	162
Novas formas de trabalho	163

A lente da equidade social	167
Redistribuição	167
Inclusão.....	170
A lente da sustentabilidade.....	175
Economias verdes	176
Direitos entre gerações.....	177
Cidadania global	178
Conclusão.....	179
Capítulo 5 Facilitadores da transformação da TVET	181
Parcerias e redes	183
Parcerias para o crescimento econômico	184
Parcerias para a equidade social	187
Parcerias para a sustentabilidade.....	190
Base de conhecimentos e informações	194
Uma cultura da aprendizagem	195
Incentivos e responsabilidade.....	196
Desenvolvimento de capacidade para transformar os sistemas de TVET.....	198
Conclusão.....	199
Capítulo 6 Transformar a TVET	201
O que tem atrapalhado os sistemas de TVET?.....	204
O que precisa ser feito para liberar o potencial dos sistemas de TVET?.....	207
Garantir a transformação dos sistemas de TVET	211
Conclusão.....	215
Referências bibliográficas.....	217

Prefácio

Fico feliz em apresentar aos leitores o terceiro livro da série “Educação em movimento”. Essa série foi criada em resposta a demandas de formuladores de políticas, educadores e outras partes interessadas por análises de ponta sobre os desafios presentes e futuros da educação que demandam um diálogo global sério e atenção decisiva. De fato, na qualidade de agência das Nações Unidas especializada em educação, a UNESCO está à frente dos debates globais sobre o futuro da educação e da aprendizagem.

A Organização utiliza como plataformas para esses debates globais congressos mundiais e publicações como esta. O Terceiro Congresso Internacional sobre Educação e Formação Técnica e Profissional (*Technical and Vocational Education Training* – TVET), realizado em Xangai em 2012, foi um fórum global para a comunidade de TVET. Para esse evento, a UNESCO pediu a especialistas que preparassem ideias que trouxessem luz a uma série de demandas dos sistemas de TVET e a reformas dinâmicas que estão acontecendo em diversos países do mundo.

O Congresso deixou claro que as demandas externas dos sistemas de TVET vão muito além do tradicional apelo para contribuição com crescimento econômico, emprego e competitividade. Atualmente, a TVET é considerada um veículo crucial para a equidade e a inclusão social, bem como para a sustentabilidade do desenvolvimento. Muitos ministérios governamentais, o setor privado e outras partes interessadas – incluindo comunidades, famílias e indivíduos – têm interesse que os sistemas de TVET respondam a essas demandas abrangentes e inter-relacionadas.

Dada a diversidade de contextos nacionais, é impressionante o quanto há de consenso em torno da ideia de que o desenvolvimento de habilidades por meio da TVET é um veículo crucial para o progresso humano. No entanto, apesar de a TVET ter chegado, de maneira consistente, ao topo das agendas políticas, a capacidade de resposta desses sistemas a demandas múltiplas e complexas, bem como no processo de delinear o futuro, é muitas vezes limitada. É improvável que apenas aumentar a oferta de TVET em suas formas atuais seja adequado ou mesmo realizável. Em vez disso, argumentam os autores desta obra, repensar os papéis naturais dos sistemas de TVET,

para que contribuam com um desenvolvimento holístico mais equitativo e sustentável, demandará contínua transformação e expansão.

A TVET, junto com o letramento e a educação superior, é um dos três subsetores prioritários da UNESCO no trabalho para fomentar a educação equitativa, inclusiva e de qualidade, e também oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Além de contribuir com o debate global, ao promover o compartilhamento de conhecimentos e contatos, a Organização trabalha com os Estados-membros para desenvolver as capacidades necessárias para revisar, desenvolver e implementar políticas que visam a transformar a TVET.

Este livro será de interesse à comunidade de TVET em geral e para além dela. Pretende-se que seja um recurso para que formuladores de política analisem tendências atuais e as relacionem às demandas dos sistemas de educação e formação. Espero que a experiência compartilhada e a abordagem integrada e analítica proposta ajudem os Estados-membros da UNESCO a transformar os sistemas de TVET para que respondam de maneira mais eficiente às necessidades de desenvolvimento das gerações atuais e futuras.



Dr. Qian Tang
Diretor-geral para Educação
UNESCO

Introdução: a corrida da TVET rumo ao topo

A TVET tem emergido consistentemente como vencedora na “corrida rumo ao topo” dos debates globais e das prioridades dos governos para as agendas de educação e desenvolvimento. A TVET também desponta como alta prioridade estratégica e operacional de CERs, como a União Africana, a Caricom e a União Europeia; de outros grupos multinacionais, como o G20 e a OECD; e de organizações multilaterais, como a OIT e a UNESCO. A Segunda Década de Educação da União Africana define a TVET como área de investimento de alta prioridade para a África. A União Europeia também é notável por seu trabalho e por suas iniciativas de TVET sustentáveis e influentes, tanto na Europa quanto além do continente.

Em 2012, o mundo voltou-se para Xangai para debater tendências atuais e futuros caminhos do desenvolvimento da TVET. Esse diálogo global culminou no Consenso de Xangai, cuja mensagem-chave afirma que os sistemas de TVET precisam de transformação e revitalização bem fundamentadas para que realizem seu enorme potencial de impactar o desenvolvimento (UNESCO, 2012a). A reunião trienal da ADEA fez um apelo urgente para que a África aumente seu investimento no desenvolvimento de habilidades técnicas e profissionais para gerar crescimento interno capaz de combater o desemprego e o subemprego de jovens e adultos, assim como de criar negócios, empregos e receita econômica considerável. A reunião trienal recomendou que o continente coloque empregos e crescimento no centro das políticas para o desenvolvimento de habilidades técnicas e profissionais (ADEA, 2012). No mesmo ano, a Comissão Europeia lançou a comunicação “Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes”, na qual o “desenvolvimento de padrões mundiais de educação e formação profissional para melhorar a qualidade das habilidades profissionais” é uma parte estratégica (EUROPEAN COMMISSION, 2012). A OCDE também publicou sua nova estratégia de habilidades, na qual reconhece que estas se tornaram a moeda global das economias do século XXI. A estratégia também esboça uma abordagem sistemática e abrangente para políticas, para que sejam alcançadas as necessidades de habilidades de mercados de trabalho cada vez mais imprevisíveis (OECD, 2012).

Um ano depois, em 2013, a Caricom articulou uma Estratégia Regional de TVET, em que um dos pilares é “prosperidade econômica sustentável por meio da

criação de uma força de trabalho regional, globalmente competitiva, resultado de um sistema de educação e formação sensível ao mercado” (CANTA, 2013). A declaração dos líderes do G20, em São Petersburgo, também destacou a necessidade de reformas políticas que apoiem maior empregabilidade, facilitem a criação de empregos e propiciem melhor compatibilidade entre habilidades e oportunidades profissionais como pontos centrais das estratégias de crescimento. Esses líderes se comprometeram, entre outras coisas, a investir em habilidades por meio de uma educação de qualidade e de programas de aprendizagem ao longo da vida, para possibilitar a portabilidade de habilidades e melhores perspectivas, além de facilitar a mobilidade e melhorar a empregabilidade (G20, 2013). Em um passado não muito distante, a Declaração de Cha-am Hua Hin, de 2009, incentivou os países da ASEAN a desenvolver um “padrão comum de competências para a educação secundária¹ e profissional como base para a promoção do reconhecimento mútuo e do estabelecimento de estruturas nacionais de habilidades nos países-membros da ASEAN, de modo a construir uma abordagem gradual rumo a um sistema de reconhecimento de habilidades para toda a ASEAN” (ASEAN, 2009). Em consonância com o G20 e os Estados da ASEAN, a SADC está em processo de desenvolver um QRQ que inclui, em seus objetivos, o reconhecimento mútuo de qualificações, a facilitação da mobilidade do trabalhador qualificado e, como resultado desse processo, o mapeamento de habilidades da oferta para suprir a demanda (SADC; UNESCO, 2011).

Se, por um lado, como já apresentado, a TVET corre rumo ao topo das prioridades globais e regionais, a crença no potencial de sua contribuição para lidar com diversos desafios de desenvolvimento não é universal. No âmbito da política, alguns críticos destacam os sistemas de TVET como caros, ineficientes e impassíveis. No entanto, outros argumentam que a formação para áreas específicas cabe ao empregador e não a instituições de educação e formação. Dessa forma, e devido ao custo de seus programas, os críticos argumentam que a melhor forma de oferecer a TVET é, na verdade, por meio

1. A UNESCO adota a Classificação Internacional de Educação (*International Standard Classification of Education* – ISCED), que considera os seguintes níveis educacionais: a) educação pré-primária (ISCED nível 0), concebida essencialmente para introduzir as crianças com idade mínima de 3 anos – no Brasil, corresponde à creche e à pré-escola; b) educação primária (ISCED 1), que tem o objetivo de fornecer aos alunos uma educação básica sólida em leitura, escrita e matemática, e uma compreensão elementar de temas como história, geografia, ciências naturais, ciências sociais, artes e música – no Brasil, corresponde ao ensino fundamental de 1º ao 5º ano ou equivalente; c) ensino secundário (ISCED 2 e 3), que é programa composto de duas etapas, o primeiro e o segundo nível: (i) primeiro nível do ensino secundário (ISCED 2) – no Brasil, corresponde ao ensino fundamental de 6º ao 9º ano ou equivalente, e (ii) segundo nível do ensino secundário (ISCED 3) – no Brasil, corresponde ao ensino médio; d) ensino terciário ou superior (ISCED 5 e 6) – a primeira etapa do ensino terciário ou superior (ISCED 5) inclui a educação terciária tipo B (no Brasil, educação superior em tecnologia) e a educação terciária tipo A (no Brasil, demais cursos de graduação, mestrado e mestrado profissional, excluindo-se os cursos sequenciais e os de especialização *lato sensu*); e) a segunda etapa do ensino terciário ou superior (ISCED 6) dispõe de programas de qualificação avançada para pesquisa (ISCED 6), corresponde à pós-graduação (*stricto sensu*), no Brasil, ao doutorado.

de uma educação geral de qualidade, no qual os alunos sejam passíveis de formação e adaptação ao local de trabalho. É problemático que, em diversos países, o público em geral não seja favorável à TVET e que muitos ainda a considerem como segunda opção ou mesmo como último recurso. Apesar de essa percepção negativa mudar lentamente, e mesmo variar entre a população e diferentes formas de TVET, muitos indivíduos e famílias ainda consideram algumas de suas modalidades pouco atrativas em relação a programas de educação secundária geral ou educação superior. Isso acontece principalmente onde os programas de TVET são percebidos como canais que levam a carreiras menos prestigiadas, à diminuição de perspectivas salariais melhores quando a pessoa estiver empregada ou, ainda, a baixas expectativas de educação e formação futuras. Embora de forma lenta, essas percepções têm mudado e, em alguns casos, considera-se que a oferta de TVET no nível pós-secundário oferece melhor preparo para o trabalho do que programas universitários acadêmicos tradicionais.

Entretanto, as disparidades entre a priorização da TVET nos âmbitos global e regional e sua desvalorização por parte de muitos indivíduos e famílias podem frustrar os esforços coletivos para otimizar o potencial da TVET no apoio às agendas nacionais de desenvolvimento, além de dificultar sua articulação com os sistemas de aprendizagem continuada como caminho de escolha.

Ao mesmo tempo, uma gama de fundamentos econômicos, sociais, geopolíticos, ambientais, humanísticos, legais, entre outros, convergiram para levar a TVET para o topo dos debates globais e das prioridades governamentais. Apesar de reconhecer suas críticas e suas limitações, e que, em suas diversas formas, a TVET é valorizada de maneira diferente de lugar para lugar, este livro, inspirado pela Declaração de Bonn (ver Quadro 1), destaca os fundamentos econômicos, de equidade social e de sustentabilidade para o reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento nacional. A publicação também traz informações que reforçam o apelo por uma transformação e uma revitalização permanente da TVET.

Quadro 1. Uma visão inspiradora para a TVET

Uma vez que a educação é considerada a chave para estratégias eficazes de desenvolvimento, a educação e formação técnica e profissional (TVET) deve ser a chave-mestra para aliviar a pobreza, promover a paz, preservar o meio ambiente, melhorar a qualidade de vida para todos e ajudar a alcançar o desenvolvimento sustentável.

Fonte: UNESCO, 2004.

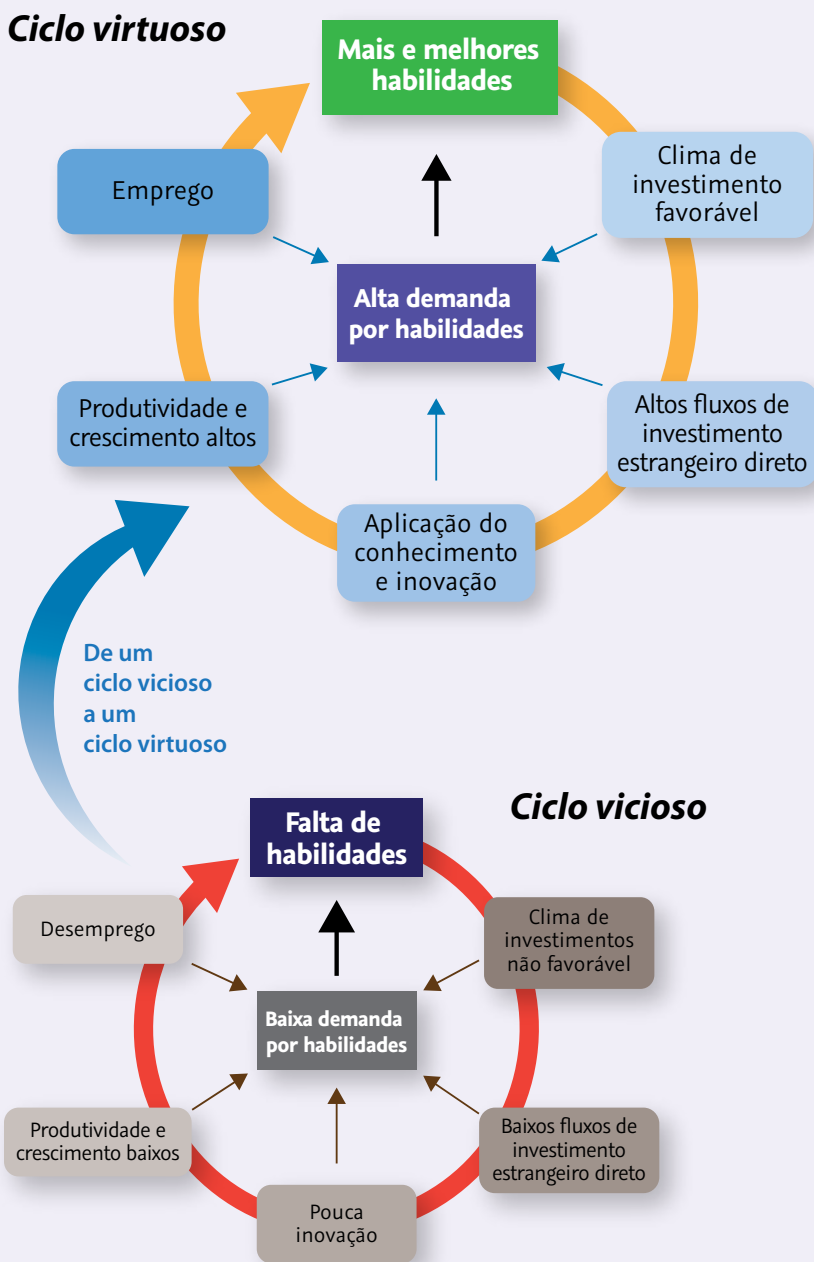
Fundamentos econômicos

Existe uma fundamentação econômica para o investimento em TVET, que deriva de seu reconhecimento como fonte de habilidades, conhecimentos e tecnologias necessários para fomentar a produtividade nas sociedades baseadas em conhecimento e nas sociedades de transição do século XXI. A produtividade é a base para o crescimento econômico consistente e para o acúmulo de riquezas. Habilidades, conhecimento e tecnologia de alto nível são indispensáveis para a competitividade na economia global. O aumento da competitividade pode levar a um maior equilíbrio de poder político e econômico, o que, por sua vez, contribuirá com a paz e a estabilidade globais. Como, de fato, a equidade social está associada à paz e à estabilidade em âmbito nacional (WORLD BANK, 2005a), o efeito agregado é possível em âmbito global.

A TVET possui outros benefícios econômicos potenciais. Os que possuem habilidades de alto nível também podem gerar emprego para aqueles com habilidades médias ou baixas, aumentando, assim, a demanda destes últimos. Esse quadro demonstra também a complementaridade da combinação não apenas de tipos de habilidades, mas também de níveis de habilidades (MAROPE, 2009). Com a virtude de englobar todos os níveis do sistema de educação e formação, sistemas de TVET bem planejados podem apoiar a combinação e também níveis de habilidades sensíveis a contextos específicos. Além disso, as habilidades podem atrair fluxos de IED, cujas articulações de mão dupla podem facilitar a difusão tecnológica e incentivar maior demanda por habilidades, o que coloca o país em um ciclo virtuoso de oferta e demanda de habilidades (ver Figura 1). Os sistemas de TVET têm, portanto, recebido muita atenção devido a seu potencial de contribuir de maneira significativa com o desenvolvimento de pessoas que possuam as habilidades, os conhecimentos e o entendimento tecnológico necessários para apoiar uma produtividade de alto valor agregado; o crescimento rápido, consistente e compartilhado; a competitividade global; e, potencialmente, a paz e a estabilidade em âmbito mundial por meio de um equilíbrio maior na balança de poder econômico.

Mais do que qualificar populações de todo o mundo em larga escala, a TVET recebeu um prêmio alto por seu potencial de instrumentalizar a juventude com habilidades imediatas para o trabalho, bem como por seu potencial para lidar com o desafio global duplo da empregabilidade e do desemprego entre os jovens. Além disso, habilidades imediatas para o trabalho são necessárias para facilitar a transição de jovens da escola para o emprego. Em 2010, uma em cada seis pessoas no mundo era jovem (entre 15 e 24 anos); desses, um em cada oito estava desempregado (ILO, 2012a). Os jovens tinham probabilidade três vezes

Figura 1. De um ciclo vicioso a um ciclo virtuoso



Fonte: MAROPE, 2009.

maior do que os adultos de estar desempregados. Quando empregados, eles ocupavam principalmente trabalhos mal pagos e de baixa qualidade. Estima-se que 152 milhões de jovens (um terço dos jovens que trabalham) recebam menos de US\$ 1,25 por dia (ILO, 2012a). Em torno de 621 milhões de jovens sofreram desligamentos múltiplos da escola, da formação, do emprego, da procura de emprego (ILO, 2012a) e, algumas vezes, até mesmo da família. A falta de oportunidade para a aquisição de habilidades para o trabalho é uma das principais razões para o alto desemprego entre os jovens, bem como para os trabalhos mal pagos e de baixa qualidade associados a esses grupos. Apesar de o funcionamento dos mercados de trabalho nacionais (envolvendo fatores como rigidez, falta de transparência e poder dos trabalhadores já estabelecidos) ser também uma influência, os sistemas de TVET apresentam um imenso potencial para criar oportunidades para a aquisição de habilidades. Isso explica o nível alto de atenção que conseguiram atrair.

Devido a seu potencial de criação de empregos, a TVET pode contribuir significativamente para o combate à segunda maior causa do desemprego entre os jovens. A recuperação lenta da crise financeira mundial de 2008 prejudicou a capacidade de muitos países de criar trabalho e empregos de boa qualidade. Apenas para manter constante a taxa de emprego entre a população em idade produtiva, serão necessários cerca de 600 milhões de empregos a mais em 2020 do que em 2005 – isso em um período de apenas 15 anos (OIT, 2012a). Em 2010, a população mundial de jovens entre 15 e 24 anos chegou a mais de 1 bilhão. A pressão demográfica que isso criou desafiou a habilidade de muitos países de suprir a demanda de empregos. Em função da distribuição espacial dos jovens, a maioria desses empregos terá de ser criada na Ásia e na África Subsaariana. Até 2020, os jovens constituirão 26% e 31% da população nessas duas regiões, respectivamente (POPULATION REFERENCE BUREAU, 2013b). As habilidades para a agricultura e outras fontes de vida rurais são parte da solução, uma vez que contribuem não apenas com maiores fontes de renda, mas também com segurança alimentar, saúde e nutrição para indivíduos e famílias que vivem em áreas rurais.

Programas de empreendedorismo em TVET combinados com microfinanciamento podem abrir caminho para a criação de empregos, principalmente no setor informal, que se tornou um traço proeminente do cenário econômico, sobretudo na África Subsaariana (ADAMS; RAZMARA; JOHANSSON DE SILVA, 2013). O setor informal tende a empregar, de maneira predominante, habitantes de áreas rurais, mulheres e jovens. Promover habilidades de TVET entre esses grupos reforça a potencial contribuição dessa abordagem ao crescimento compartilhado e ao desenvolvimento inclusivo. Mesmo se apenas uma parcela dos empreendedores do setor informal conseguir criar um negócio viável com potencial para qualificar e contratar outras pessoas, o efeito agregado nos padrões de vida

e empregabilidade desses grupos marginalizados pode ser substancial, uma vez que o setor informal responde por uma parcela grande dos empregos criados fora das fazendas. Esse impacto potencial já é um motivo contundente para melhorar o desenvolvimento de habilidades no setor informal e para expandir e aprofundar os programas de empreendedorismo na área de TVET. Intervenções para apoiar modelos tradicionais de aprendizes também podem ser uma forma adequada e eficaz de desenvolver as habilidades necessárias para promover o emprego e consolidar o setor informal. Nas porções oeste e central da África, por exemplo, o acesso a muitas ocupações no setor informal é “regulamentado” por tradições e costumes locais por meio de aprendizes.

Para além do seu potencial de resposta ao desafio duplo da empregabilidade e do desemprego entre os jovens, os sistemas de TVET podem ter a flexibilidade necessária para que adultos produtivos mantenham-se atualizando suas habilidades por mais tempo, além de possibilitar que se adaptem à introdução de novas tecnologias de produção no ambiente de trabalho. Isso é particularmente importante no contexto de sociedades que estão envelhecendo e melhorando as condições de saúde da população, o que possibilita às pessoas continuarem produtivas e manterem seus trabalhos por mais tempo. A TVET – junto com padrões bem articulados e cursos organizados em módulos, com foco nas necessidades de aprendizagem do ambiente de trabalho e na formação prática – permite aos trabalhadores a aquisição das habilidades demandadas atualmente. Dessa forma, a TVET pode ajudar trabalhadores mais velhos a compreender seu potencial de aprendizagem ao longo da vida.

Os sistemas de qualificação e padronização de TVET são importantes para o funcionamento eficaz do mercado de trabalho. Ao se estabelecer padrões claros de qualificações e controle, as habilidades podem ser avaliadas. Informações sobre qualificação facilitam a mobilidade do trabalho qualificado tanto internamente quanto entre países. Esse movimento é particularmente importante, já que, em função da combinação de mudanças demográficas e das diferentes capacidades de criação de emprego das economias globais, os empregos nem sempre estão na localidade em que o trabalhador qualificado vive. Ao possibilitar o reconhecimento das qualificações, os sistemas de TVET podem apoiar o movimento de trabalho qualificado e, assim, melhorar a relação de oferta e demanda de trabalho.

Nos locais onde os sistemas de TVET são sensíveis a mercados emergentes e novas maneiras de organizar o trabalho, eles podem facilitar a reestruturação do trabalho em resposta a mudanças na demanda. Novas formas de organizar o trabalho – que incluem estruturas horizontais, equipes de funções que mudam rapidamente, mudanças rápidas na combinação de tipos e níveis

de habilidades, liderança funcional, soluções baseadas em tecnologia e terceirização de tarefas – têm se tornado rapidamente a regra (CHENG; MAROPE, 2010). Impulsionadas pela globalização cada vez mais profunda, essas mudanças na forma de organizar o trabalho exigem agilidade para desenvolver combinações de habilidades que sejam equivalentes à tarefa a ser realizada. Conhecimentos específicos têm sido mais valorizados do que cargos ocupados em organizações. Muitas vezes, a própria agilidade depende de oportunidades para treinamentos imediatos e para a requalificação e o aprofundamento de habilidades oferecidas por sistemas eficazes de TVET.

Ao focar sua atenção em habilidades relacionadas ao trabalho, sistemas de TVET eficazes são valorizados por sua preocupação em atender às demandas ocupacionais e às demandas de rápida mudança exigidas pelo mercado e pelo ambiente de trabalho. Em geral, eles alcançam esses objetivos melhor do que a educação geral ou mesmo a educação superior. A relevância das habilidades adquiridas por meio da TVET é, muitas vezes, ampliada pelo envolvimento direto do empregador no desenvolvimento de políticas, estratégias e programas; na oferta de programas de treinamento; no estabelecimento de regras e na avaliação de seus resultados; nas estruturas de governança e responsabilização; no desenvolvimento de quadros financeiros; no financiamento por contribuição direta ou descontos na folha de pagamento; e ao estabelecer e seguir marcos regulatórios. No entanto, para funcionar, a TVET depende em grande medida do câmbio, da precisão dos sistemas de informação do mercado de trabalho e das previsões de suas tendências. Esses sistemas não se encontram disponíveis em muitos países. A TVET também afeta os mercados de trabalho ao formar profissionais que tenham habilidades empreendedoras para criar novos negócios, novos empregos e novas oportunidades de trabalho.

A relevância potencial da TVET para o mundo é incisiva. Essa relevância, contudo, é desafiada por um descompasso de habilidades, que vem crescendo ao redor do mundo em vez de diminuir. Não é incomum o desemprego coexistir com uma demanda não suprida de habilidades, o que deixa vagas de trabalho desocupadas. Por exemplo, em 2009, o desemprego entre jovens na Europa era, em média, de 21,4%. No mesmo período, cerca de 36% das empresas na União Europeia tiveram dificuldades em contratar profissionais para vagas qualificadas (EUROFOUND, 2010). Isso é comum em economias duais (por exemplo, Colômbia, Índia, Nigéria e África do Sul), em que mudanças estruturais na economia impulsionam a demanda por habilidades mais qualificadas, enquanto atrasos no ajuste do sistema de educação e formação para atender a essas mudanças resultam em grande quantidade de pessoas à procura de emprego sem as habilidades necessárias.

A mudança tecnológica baseada em habilidades é somada ao desafio da relevância. O crescimento de novos empregos imediatamente após o fim do *apartheid* na África do Sul, por exemplo, teve uma clara propensão positiva a funções que requerem alto ou médio nível de habilidades (BHORAT; LUNDALL; ROSPABE, 2002; BHORAT; LUNDALL, 2002; RODRICK, 2006), ao passo que um número desproporcionalmente grande de pessoas à procura de emprego não possuía essas habilidades. Entre 1995 e 2003, o maior aumento percentual (64%) na empregabilidade foi registrado para os mais qualificados. A demanda por trabalhadores mais qualificados aumentou significativamente, ao passo que a demanda para os menos qualificados permaneceu baixa (MAROPE; GOLDBERG, 2009). Quaisquer que sejam as causas, a deficiência de habilidades vem continuamente à tona em pesquisas empresariais como restrição crítica ao desempenho e à eficiência das empresas, principalmente nos ambientes mais dinâmicos (WORD BANK, 2010a) e em países africanos de renda média, como Botsuana, Ilhas Maurício, Namíbia e África do Sul (WORLD ECONOMIC FORUM, 2008, p. 34-35). A TVET continua a ser uma esperança não apenas para acabar com as lacunas de habilidades e tecnologia, mas também para diminuir as disparidades entre oferta e demanda de habilidades.

O fundamento da equidade social

Apesar de ser frequentemente menos reconhecido que o fundamento econômico, a TVET tem um fundamento convincente para a equidade social. Como já observado, a TVET contribui de maneira decisiva para o capital humano necessário para a produtividade, o crescimento e o acúmulo de riquezas. Sem ganhos de produtividade, é difícil enfrentar – ainda mais erradicar de uma vez por todas – a pobreza (material e de renda). No entanto, ao mesmo tempo, produtividade, crescimento e riqueza coexistem, muitas vezes, com a pobreza abjeta e com desigualdades graves, pelo menos em termos materiais. Muito frequentemente, reduzir essas desigualdades por meio de programas de distribuição de renda e de redes de segurança pode se mostrar improdutivo e insustentável a longo prazo. Como o trabalho é invariavelmente o maior recurso dos mais pobres, equipá-los com habilidades, conhecimentos e tecnologia não apenas melhora o valor e a lucratividade de seu maior recurso, mas também melhora sua contribuição e os benefícios que recebem com a produtividade e o crescimento.

Expandir o acesso a habilidades por meio de TVET – principalmente para mulheres – e promover o emprego são estratégias redistributivas mais promissoras. Por outro lado, tolerar a persistência de desigualdades nas

oportunidades de aprendizagem pode aumentar as disparidades sociais e de renda, uma vez que os poucos que possuem as habilidades necessárias comandam os melhores salários devido à sua vantagem competitiva, enquanto os que não possuem essas habilidades continuam sem renda (MAROPE, 2009). A expansão das oportunidades de TVET conscientes da diversidade social é, portanto, justificável sob uma perspectiva de equidade social. Nos últimos anos, aumentou o número de mulheres inscritas em programas de TVET, principalmente em áreas do setor de serviços. Algumas vezes, o desafio é atrair mais homens para áreas dominadas por mulheres. No entanto, para além dos números, o verdadeiro desafio de paridade de gênero que a TVET ainda precisa superar é equilibrar a participação por gênero em programas que levam à empregabilidade, bem como a empregos decentes e bem pagos. As disparidades de gênero nas oportunidades de aprendizagem e na remuneração é motivo de preocupação. A persistente tipificação de gênero na TVET requer atenção combinada para que essa abordagem possa realmente desempenhar o papel facilitador fundamental no crescimento compartilhado, na equidade social e no desenvolvimento inclusivo.

Os efeitos redistributivos da TVET não se limitam a fatores tangíveis como renda e riqueza material. A ampliação das oportunidades de TVET é uma ferramenta potente para aplacar a pobreza de capacidades e melhorar a distribuição de elementos intangíveis associados, como capital intelectual, técnico, criativo, inovador, profissional, social, cultural, moral, ético e político. Isso é particularmente importante, pois cada vez mais se reconhece, em âmbito global, que a riqueza das nações se encontra nos elementos intangíveis (WORD BANK, 2006). Em função de sua capacidade regenerativa, disparidades nessas formas de riqueza são ainda mais desafiadoras do que aquelas nas riquezas tangíveis (material e de renda), que podem ser distribuídas de forma operacional. Expandir as oportunidades de TVET também pode melhorar o desenvolvimento humano, para o qual educação e formação são fatores centrais. Como processo educacional, a TVET é um facilitador de outros fatores de desenvolvimento humano, tais como letramento, conhecimentos matemáticos, saúde, nutrição e qualidade de vida. Habilidades abrangentes, conhecimentos e domínio tecnológico trazem, portanto, uma promessa de desenvolvimento humano inclusivo e a equidade social concebida de maneira mais ampla.

Sob a perspectiva dos direitos humanos, expandir a TVET é um meio importante para concretizar o direito a oportunidades iguais de aprendizagem. O sucesso do movimento de EPT em ampliar o acesso à educação básica colocou muitos países sob pressão para ofertar, de forma equitativa, oportunidades de educação e formação posterior à educação

básica como direito inalienável. Quando bem desenvolvida, a TVET pode ser um caminho importante para níveis elevados de educação e formação. É importante notar, no entanto, que uma educação básica de qualidade é pré-requisito para o uso eficaz da TVET como forma de alcançar o direito inalienável de aprender e se desenvolver. Apesar disso, em 2011, cerca de 123 milhões de jovens não possuíam alfabetização básica, ponto de partida para a educação e a formação (UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, 2013). Sessenta e nove milhões de adolescentes não estavam inscritos no primeiro nível da educação secundária com jovens da mesma faixa etária (UNESCO, 2012b). Cinquenta e sete milhões de crianças não frequentavam a educação primária e, sem as providências necessárias, estavam a caminho de se tornar jovens analfabetos. Entre as crianças matriculadas na educação básica, 130 milhões não estavam adquirindo as competências correspondentes à sua escolarização, devido à baixa qualidade de sua experiência educacional. Isso ocorre mesmo em economias avançadas: um em cada cinco europeus era analfabeto funcional em 2012 (EU HIGH LEVEL GROUP, 2012), assim como 160 milhões de adultos em países da OCDE (OECD, 2009). Devido a insucessos do sistema educacional básico, esses segmentos da população mundial estão em risco de não conseguir se beneficiar totalmente do potencial da TVET de concretizar seu direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Por outro lado, para jovens e adultos que tiveram uma educação básica de baixa qualidade ou que não tiveram nenhum acesso à educação, a TVET continua a ser uma alternativa viável para a aquisição de habilidades para o trabalho e para a vida. Os sistemas de TVET são os mais avançados no reconhecimento de aprendizagem nos cenários formais, não formais e informais, desde escolas e instituições de formação e ambientes de trabalho de diversos tipos até mesmo quintais de casas. Com sistemas de RAA, a TVET certifica competências adquiridas por meio de diversos contextos de aprendizagem e garante que o mercado e o ambiente de trabalho não subestimem essas habilidades para fins de exploração, bem como garante que o mérito seja devidamente recompensado. Portanto, sob a perspectiva socioeconômica do conhecimento e da aprendizagem, a TVET responde melhor à antiga questão “qual conhecimento é mais valioso?” (SPENCER, 1859). Ela reconhece não apenas o valor de diversos tipos de conhecimento, mas também diversas formas de saber e de aprender. Como a maior parte das habilidades não certificadas é adquirida por meio do setor informal da economia e a maioria dos participantes do setor informal é pobre, os sistemas de RAA da TVET são cruciais para a justiça e a equidade social. Tais sistemas também podem reconhecer e consolidar o valor da aprendizagem no setor informal e em qualquer contexto em que pequenas e médias empresas sejam os motores do crescimento, principalmente em países em desenvolvimento.

Os fundamentos da sustentabilidade

O fundamento da sustentabilidade impõe certas demandas aos fundamentos econômicos e de equidade social. De uma perspectiva econômica, o fundamento da sustentabilidade reconhece a necessidade de buscar um crescimento sólido, mas não em prejuízo do meio ambiente e dos ecossistemas. É um chamado ao crescimento sustentável, que garante que as futuras gerações também sejam capazes de usar o ambiente para gerar e sustentar o crescimento necessário para alcançar suas necessidades e desfrutar de boa qualidade de vida. Sob a perspectiva da equidade social, o fundamento da sustentabilidade propaga a equidade social não apenas em um momento específico do tempo, mas de maneira constante. Isso requer a partilha permanente do crescimento, a erradicação da pobreza e a quebra do ciclo da pobreza entre gerações. Para tanto, são necessários fundamentos de equidade social que adotem uma perspectiva intergeracional, de forma a possibilitar que jovens de famílias desfavorecidas escapem do ciclo da pobreza e alcancem maneiras de subsistência sustentáveis para si mesmos e para suas famílias. Isso promove um modelo de equidade social que não desestabiliza ou fragiliza o ambiente, mas que, pelo contrário, protege a equidade intergeracional ao entregar ecossistemas prósperos para as futuras gerações.

Economias baseadas em conhecimento e tecnologia não são o único rumo ao qual se direciona a transição das sociedades do século XXI. Ainda mais importante é destacar que essas economias estão em transição para sociedades sustentáveis e resilientes, mesmo que isso ocorra lentamente. De fato, o século XXI pode vir a ser o século no qual a sustentabilidade se torna parte integrante do discurso do desenvolvimento, e no qual ela seja considerada praticamente sinônimo de desenvolvimento em seu senso mais holístico. O Relatório Brundtland², da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, descreve desenvolvimento sustentável como:

desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer a habilidade das futuras gerações de atender às próprias necessidades. Contém dois conceitos principais: o conceito de necessidades, particularmente as necessidades essenciais dos mais pobres do mundo, às quais deve ser dada a mais urgente prioridade; e a ideia de limitações imposta pelo estado da organização tecnológica e social sobre a capacidade do meio ambiente de

2. Nota de tradução: Em português, o Relatório Brundtland foi publicado em 1987, com o título “Nosso futuro comum”.

atender às necessidades presentes e futuras (WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT, 1987, p. 8).

Apesar de “sustentabilidade” ainda ser definida de diversas formas, sem que haja um consenso, “a maioria das definições inclui: viver dentro dos limites do que o meio ambiente pode fornecer, entender as muitas interconexões entre economia, sociedade e meio ambiente, e distribuir equitativamente os recursos e as oportunidades” (NEW SOUTH WALES, 2013). Dado o amplo escopo, assim como a complexidade e a especificidade contextual do conceito de sustentabilidade, a articulação do fundamento da sustentabilidade neste livro enfoca apenas algumas áreas que demonstram, de forma pertinente, as altas expectativas de contribuição dos sistemas de TVET para a sustentabilidade. Como destacado anteriormente, essas expectativas continuam a levar a TVET ao topo dos debates globais e das prioridades de políticas nacionais e setoriais.

Com o aprofundamento da conscientização coletiva a respeito dos impactos ambientais provocados pelo desenvolvimento, entre os quais o aquecimento global talvez seja o mais dramático, espera-se cada vez mais que os sistemas de TVET ofereçam não apenas as habilidades que apoiem o crescimento econômico, mas também habilidades ambientais (UNESCO-UNEVOC, 2012). Se no passado as habilidades adquiridas por meio de TVET focavam principalmente a produção, com pouca consideração pela sustentabilidade dessa produção, espera-se que habilidades ambientais assumam um papel proeminente para tornar as economias mais “verdes” e também possibilitem a sustentabilidade do desenvolvimento em termos econômicos, ambientais e sociais. A TVET pode oferecer as habilidades ambientais necessárias para catalisar a transição para economias de baixo carbono e responder às demandas de transição para energias sustentáveis, ao mesmo tempo em que contribui para o crescimento da oferta de empregos (CEDEFOP, 2013a, p. 65).

A TVET prepara as pessoas para trabalhar em variados setores, inclusive construção, administração do lixo e agricultura, que consomem grande quantidade de energia, matérias-primas e água. A sustentabilidade requer que aqueles que trabalham nesses setores sejam qualificados, tenham conhecimento e sejam comprometidos com o desenvolvimento sustentável, bem como o conhecimento técnico necessário (UNESCO, 2012a). A transição para economias de baixo carbono e alta eficiência representa uma mudança estrutural no mercado de trabalho, que verá a emergência de novos empregos verdes “como os relacionados ao desenvolvimento, à manufatura e à operação de energias renováveis, gerando equipamentos, contabilidade verde, além de comércio e auditoria de carbono” (MacLEAN; JAGANNATHAN; SARVI, 2011, p. 16).

Existem outros exemplos de habilidades que os empregos verdes podem exigir. Essas habilidades incluem desenvolvimento de políticas e programas ambientalmente conscientes, gestão e conservação da água, planejamento sustentável, manutenção de recursos, energias renováveis, energia eólica, construção de baixo carbono, transporte rodoviário de baixo carbono, ecoturismo e gestão de terras, entre muitos outros. Nesse sentido, os sistemas de TVET têm potencial de estimular competências para tornar as economias e as sociedades mais verdes, entre as quais é possível mencionar alfabetização econômica, consumo sustentável e administração de pequenas empresas (FIEN; WILSON, 2005). Dada a profunda preocupação com a sustentabilidade das trajetórias atuais de desenvolvimento, a fundamentação para investir em habilidades ambientais é clara, tanto em função dos interesses das futuras gerações quanto porque os governos querem aproveitar o potencial de criação de empregos que a transição para sociedades e economias verdes oferece. Mais do que nunca, espera-se que a aprendizagem de TVET apoie reflexões cruciais a respeito de atitudes e valores necessários para um futuro mais sustentável.

A atualidade, ou falta dela, com a qual os sistemas de TVET respondem às questões de sustentabilidade, assim como a demanda por habilidades ambientais em particular, pode colocar esses sistemas em interação virtuosa com o mercado de trabalho ou, pelo contrário, aumentar a falta de conexão entre a demanda e a oferta de habilidades. Os sistemas de TVET são reconhecidos e priorizados por seu potencial para melhorar a base de habilidades necessárias para economias de baixo carbono, porque tais aprendizados apoiam o desempenho econômico geral (BROWN, 2012). Onde os setores verdes da economia – por exemplo, energia renovável – se mostram bem-sucedidos, cria-se uma demanda adicional para as habilidades ambientais.

A transição para economias mais verdes e sustentáveis não se reduz à geração de novos empregos, mas também diz respeito a mudanças no modo de produção. Os empregadores preferem, muitas vezes, manter os funcionários existentes em vez de assumir o risco de contratar novos profissionais (MARTINAITIS, 2012); assim, os sistemas de TVET podem ser pressionados a recapacitar funcionários, mesmo quando eles próprios estão se ajustando a essas mudanças estruturais do mercado de trabalho.

Os sistemas de TVET têm ganhado reconhecimento por sua capacidade de catalisar e sustentar a inovação em ambientes de trabalho por meio da introdução de novas habilidades mais amplas e tecnológicas, inclusive habilidades ambientais, e do empoderamento dos funcionários para que eles sejam agentes da inovação nas empresas e possam acompanhar os tempos de mudança e as necessidades da sustentabilidade. As empresas demandam esse apoio dos sistemas de TVET

porque tal capacidade as leva à vanguarda da sustentabilidade e aumenta, ao mesmo tempo, suas margens de lucro. Como parte de sistemas educacionais, os sistemas de TVET são atores privilegiados para fomentar uma cultura coletiva de sustentabilidade nas empresas. As ações tomadas podem abranger desde hábitos simples – como reciclagem, uso de materiais reciclados, reciclagem e reaproveitamento de água, caronas, andar a pé e de bicicleta, apagar as luzes quando não estiverem sendo usadas e reduzir o consumo de energia – até a introdução de inovações mais complicadas. A estreita interação entre os sistemas de TVET e a indústria poderia conduzir à pesquisa e ao desenvolvimento, bem como a inovações associadas que sejam capazes de tornar os ambientes de trabalho mais verdes e a produção mais sustentável. Por sua vez, essa interação também poderia induzir à inovação nos seus ambientes de ensino e aprendizagem, nos métodos de entrega, nas tecnologias de aprendizagem e na gestão de sistemas de informação dos próprios sistemas de TVET.

Como sistemas capazes de construir com base em experiências passadas e ajustar futuras demandas, os sistemas de TVET podem garantir sua sustentabilidade. Para isso, é necessário que os próprios sistemas se tornem verdes, o que significa, entre outras coisas, que os fornecedores de TVET sejam responsáveis por demonstrar e monitorar seus resultados relacionados a políticas e práticas sustentáveis, por exemplo, ao tornar seus *campi* mais verdes.

Espera-se, cada vez mais, que os sistemas de TVET ofereçam educação para a sustentabilidade como eixo central de seu currículo (WOODS, 2004). A Declaração de Bonn sobre EDS de 2009 afirma que:

a EDS enfatiza abordagens criativas e críticas, pensamento de longo prazo, inovação e empoderamento para lidar com a incerteza e para resolver problemas complexos. A EDS destaca a interdependência entre meio ambiente, economia, sociedade e diversidade cultural, em âmbito local e global, além de levar em consideração passado, presente e futuro (UNESCO-UNEVOC, 2004, p. 2).

Para a UNESCO, a EDS envolve:

integrar questões-chave do desenvolvimento sustentável no ensino e na aprendizagem. Isso pode incluir, por exemplo, instrução sobre mudança climática, redução do risco de desastres, biodiversidade, redução da pobreza e consumo sustentável. Isso requer, ainda, métodos participativos de ensino e aprendizagem que motivem e empoderem os aprendentes a mudar seus comportamentos e a agir para o desenvolvimento sustentável. Consequentemente, a EDS promove competências como pensamento crítico, imaginar cenários futuros e tomar decisões de forma colaborativa (UNESCO, 2013a).

A atenção à sustentabilidade implica uma perspectiva internacional para a TVET. Preocupações ambientais sérias, como mudança climática, poluição, desertificação e decréscimo da variedade de peixes, transcendem fronteiras nacionais. Para aplacá-las, são necessárias pessoas com senso de responsabilidade social e ambiental e de administração, com escopo tanto local quanto global. A conscientização de que as ações em uma parte do planeta têm consequências em outra é um ponto de partida importante. No entanto, dado que o crescimento econômico alimenta aspirações e demandas de consumidores por produtos e serviços que apresentam impacto ambiental significativo, a pressão sobre recursos como combustíveis fósseis, minerais, terras e água está crescendo. Por exemplo, estima-se que até 2025, 60% da população mundial viverá em condições precárias de abastecimento de água (UNESCO, 2011a). A existência de disparidades sociais e de reivindicações competitivas sobre os mesmos recursos, assim como casos em que as ações de uma comunidade causam impacto ambiental negativo em outra, aumenta o risco de disputas que podem culminar em conflito violento ou mesmo guerra. Há, portanto, um fundamento contundente para que a TVET seja usada para promover valores, atitudes e competências para uma cidadania global, de forma que os aprendentes entendam que o uso equitativo e sustentável de recursos e a responsabilidade ambiental são um dever coletivo e se relacionam, em potencial, com perspectivas de uma paz mundial duradoura (UNESCO, 2013a).

A sessão anterior sobre a fundamentação econômica mostra que os sistemas de TVET aumentaram progressivamente sua cobertura de tipos de habilidades para incluir habilidades genéricas, básicas e afetivas, bem como habilidades técnicas e profissionais. Além disso, os próprios sistemas de TVET têm, muitas vezes, uma dimensão regional ou internacional, sendo necessárias habilidades linguísticas para a mobilidade do trabalho. Isso coloca os sistemas de TVET em uma boa posição para oferecer educação para o desenvolvimento sustentável e a cidadania global, e também para atender à demanda por uma abordagem integrada de tipos de habilidades e diversos campos de estudo. A UNESCO, por exemplo, identifica uma ampla gama de campos de estudo – de biodiversidade a paz e segurança humana – que se enquadram como EDS. Além disso, quando os sistemas de TVET funcionam em relação próxima com o restante da aprendizagem formal, não formal e informal, aumenta-se o potencial de atingir populações que normalmente não encontram oportunidades de EDS. Os sistemas de TVET são privilegiados para desempenhar um papel de liderança na EDS, especialmente por sua localização na interface entre educação e mundo do trabalho. Dessa posição, os sistemas de TVET podem identificar habilidades que precisam ser aprendidas, apoiar o empreendedorismo social e oferecer a ampla cobertura que a aprendizagem de TVET tem em suas diversas configurações, dentro e para além das nações.

Liberar o potencial

A TVET é vista por um grande número de países como parte essencial da solução de uma miríade de desafios que incluem crescimento lento, pobreza, desigualdades, empregabilidade e desemprego – sobretudo, mas não exclusivamente, para jovens e mulheres –; também é vista como meio de combater o subdesenvolvimento humano e a mudança climática. No entanto, para muitos desses desafios, o potencial da TVET continua não realizado. Além disso, frequentemente a percepção desse potencial não é compartilhada por indivíduos e suas famílias. Por diversas razões, em especial incentivos e *status*, a demanda de indivíduos e famílias por algumas formas de TVET continua baixa. A proporção de jovens na educação secundária inscritos em programas de TVET permanece em 11% desde 1999 (UNESCO, 2012b), em parte por causa da baixa capacidade combinada desses programas e do baixo aproveitamento pessoal das oportunidades de aprendizagem de TVET. Este livro trata de uma questão debatida em âmbito global: o que é preciso para concretizar o potencial dos sistemas de TVET? A obra baseia-se principalmente em relatórios de experiências e propostas de ideias preparados para guiar os debates globais sobre essa questão durante o Terceiro Congresso Internacional sobre TVET liderado pela UNESCO em Xangai, 2012. Intitulado Transformando a EFTV: Construindo Habilidades para o Trabalho e a Vida (*Transforming TVET: Building Skills for Work and Life*), o Congresso debateu não apenas a questão principal, mas também questões secundárias: o que tem impedido a realização do potencial dos sistemas de TVET? Como tais obstáculos podem ser removidos? Ao tratar dessas questões, o livro reconhece que “passado é um prelúdio”. Assim, volta-se para o passado para olhar para o futuro, ao analisar políticas anteriores e identificar futuras fronteiras em potencial para o desenvolvimento da TVET.

Com base nessas análises, o livro destaca o contexto atual em que os sistemas de TVET são desafiados, cada vez mais, a aumentar sua contribuição para o desenvolvimento no século XXI, cuja marca é a mudança rápida e imprevisível. No esforço de permanecer responsivos, os sistemas de TVET têm mudado, porém essas mudanças não têm sido tão rápidas ou ágeis quanto seus contextos de desenvolvimento. A incapacidade de acompanhar o contexto de mudanças resulta em uma progressiva desconexão entre a demanda e a oferta de habilidades oferecidas pelos sistemas de TVET. Este livro também reconhece que os indicadores centrais do desenvolvimento no século XXI incluem crescimento guiado por conhecimento e tecnologia, preocupação maior com o desemprego entre os jovens, equidade social e conscientização coletiva mais profunda acerca da necessidade de

sustentabilidade. Os sistemas de TVET estão, portanto, sob imensa pressão para expandir e aumentar a base de capital humano necessária para apoiar o crescimento guiado por conhecimento e tecnologia e a sustentabilidade do desenvolvimento. Ao mesmo tempo, espera-se que esses sistemas melhorem a equidade social, a paz e a estabilidade política associadas a esse quadro, bem como garantam o direito humano a uma aprendizagem igualitária e a oportunidades de desenvolvimento.

Nesse contexto, o livro reforça a necessidade de expansão dos sistemas de TVET para responder às demandas e às expectativas crescentes sobre eles. No entanto, a mensagem principal é que esses sistemas não deveriam simplesmente ser expandidos em seu estado atual de potencial não desenvolvido. O livro clama pela transformação dos sistemas atuais de TVET para que eles possam responder, de forma sustentável e eficaz, às demandas de seus contextos. Como essas demandas do século XXI estão em constante mudança, a transformação deveria ajudar os sistemas a adquirir agilidade para que permaneçam atualizados e responsivos. Liberar o potencial dos sistemas de TVET irá requerer, portanto, não apenas sua expansão, mas, mais importante do que isso, sua transformação dinâmica e contínua em sistemas de aprendizagem ao longo da vida.

Panorama do livro

Este livro é constituído por seis capítulos. A mensagem principal do Capítulo 1 é que, ao longo do período da análise aqui apresentada, de 1999 a 2012, o desenvolvimento dos sistemas de TVET foi modelado por fatores múltiplos, complexos e em contexto de rápida mudança. Ao mesmo tempo, esses sistemas configuraram o desenvolvimento desses fatores. A relevância contextual dos sistemas de TVET emerge, portanto, da interação dinâmica com fatores de seu contexto temporal e geográfico. O capítulo identifica fatores contextuais críticos para o desenvolvimento de TVET ao longo da última década, entre eles: i) uma mudança no paradigma do desenvolvimento; ii) tendências demográficas; iii) políticas globais de educação; iv) migração; v) tendências e demandas do mercado de trabalho; vi) inovação e avanços tecnológicos; e vii) mudanças no cenário político que levaram a crises, explícitas e encobertas. O capítulo organiza melhor esses fatores entre os que, de maneira mais ampla, relacionam-se à necessidade de os sistemas de TVET apoiarem o crescimento acelerado e permanente, a equidade social e a sustentabilidade do desenvolvimento.

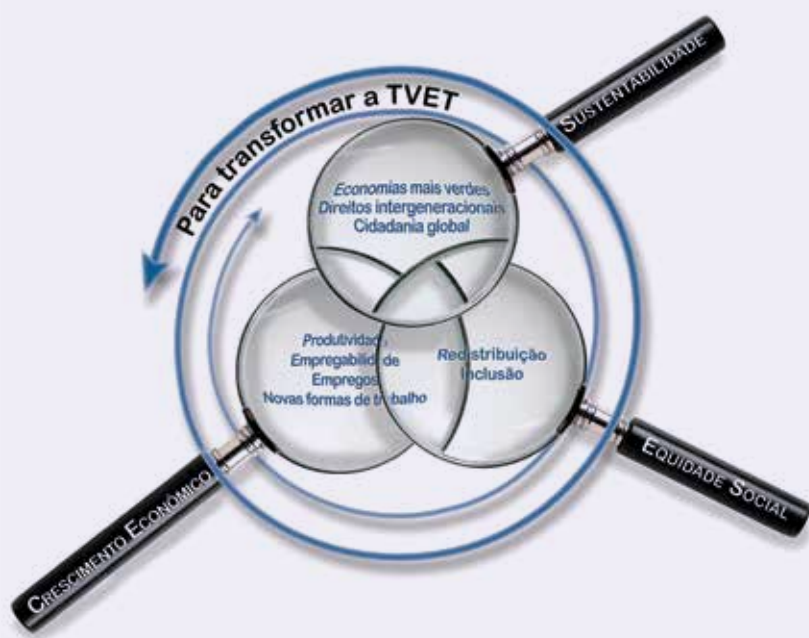
O Capítulo 2 reconhece os esforços dos sistemas de TVET em responder efetivamente aos fatores contextuais apresentados no Capítulo 1. Ele aponta que essas respostas adotaram principalmente a forma de políticas, medidas operacionais e suas medidas associadas, em consonância com o agrupamento dos fatores contextuais do Capítulo 1. Esses elementos são apresentados, portanto, em grupos de políticas e de medidas políticas que visam a melhorar a contribuição dos sistemas de TVET ao crescimento econômico e produtivo, à equidade social e à sustentabilidade do desenvolvimento. O capítulo observa também que, em uma escala decrescente, as respostas de políticas dos sistemas de TVET tenderam a concentrar-se sobretudo nas demandas econômicas, menos na equidade social e menos ainda na sustentabilidade. Mesmo com essa tendência a seu favor, a atenção às demandas econômicas tem sido desigual, desequilibrada e inadequada. Da mesma forma, as respostas políticas às demandas de equidade social têm sido simplesmente inadequadas; e as respostas às demandas de sustentabilidade apenas começaram a surgir.

O Capítulo 2 ainda observa que, independentemente do foco, as respostas e as medidas políticas nem sempre foram sensíveis aos contextos geográficos ou temporais imediatos de seus respectivos sistemas de TVET. Na verdade, o uso de políticas ou medidas políticas emprestadas diretamente de outros contextos e sem muita adaptação tem sido uma prática comum. Dessa forma, elas nem sempre levaram programas relevantes a seus contextos imediatos. Esse empréstimo de políticas prejudicou o impacto potencial de desenvolvimento dos sistemas de TVET. O Capítulo 2 termina, portanto, com um apelo por políticas e medidas políticas mais equilibradas e sensíveis aos contextos, para que os sistemas de TVET possam, de fato, contribuir com o desenvolvimento holístico, humanístico e sustentável, bem como para que atinjam as expectativas.

Uma resposta aos fatores contextuais delineados no Capítulo 1 e, conseqüentemente, relacionados à implementação efetiva de políticas e medidas políticas apresentadas no Capítulo 2, requer a presença de sistemas de TVET efetivos. O Capítulo 3 esboça, então, políticas e medidas políticas instituídas ao longo do período da revisão para fortalecer a capacidade dos sistemas e torná-los mais sensíveis a demandas contextuais. Entre essas políticas, destacam-se as que se focam em: i) expandir e diversificar o acesso; ii) expandir a aprendizagem voltada ao trabalho e a cooperação com empresas; iii) melhorar a qualidade e a relevância; iv) profissionalizar professores e instrutores de TVET; v) empoderar os aprendentes; vi) fortalecer a gestão de instituições de TVET; vii) melhorar a governança e a participação das partes interessadas; viii) desenvolver sistemas de apoio para a implementação; e

ix) usar o financiamento para guiar a TVET. Ao contrário das políticas e das medidas políticas apresentadas no Capítulo 2, para responder a pressões externas, esse grupo de políticas e medidas políticas responde às demandas internas dos próprios sistemas de TVET. Da mesma forma, elas têm sido igualmente importantes para moldar o desenvolvimento da TVET ao longo do período. Por fim, o Capítulo 3 reconhece tanto a complexidade de políticas de TVET quanto os desafios de colocá-las em prática. Nesse caso, mostra-se o progresso de alguns países em reforçar a capacidade de resposta de seus sistemas a demandas externas, além dos desafios enfrentados por outros para construir essa competência.

Figura 2. Três lentes analíticas para transformar a TVET



Fonte: Autores.

O Capítulo 4 trata da categorização geral de fatores contextuais identificados no Capítulo 1, os quais abrangem demandas sobre os sistemas de TVET para apoiar o crescimento econômico, a equidade social e a sustentabilidade do desenvolvimento. Propõe-se uma abordagem analítica (ver Figura 2) para sustentar e guiar a transformação e a expansão dos sistemas de TVET. Essas demandas são apresentadas como lentes: a metáfora das lentes é usada para indicar que a análise dos sistemas de TVET atualmente deve levar

em consideração essas três demandas principais. Ao mesmo tempo e por diversos motivos, pode ser necessário concentrar a análise em uma dessas três demandas, ou mesmo em aspectos pontuais dessa demanda, como se o sistema fosse observado por meio de uma lente de foco único. Tal foco implica uma visão estratégica, porém não exclusiva, de um ponto em determinado momento, seja de crescimento econômico, equidade social ou sustentabilidade. A escolha de uma lente através da qual se observa o foco é determinada por fatores como contexto geográfico ou temporal. Dessa maneira, as três lentes são apresentadas como sobrepostas e complementares.

O foco do Capítulo 5 são os amplos facilitadores ambientais de transformação dos sistemas de TVET. São discutidos três facilitadores principais. O primeiro refere-se à importância da construção de alianças, parcerias e redes de apoio para a transição da TVET. O segundo trata de alçar a cultura da aprendizagem ao ponto mais importante da transformação da TVET. O terceiro é criar uma base de conhecimentos para políticas baseadas em fatos. O argumento principal é que o potencial da TVET depende da construção de parcerias estratégicas e sustentáveis que, por si só, exigem a cultura da aprendizagem, do fortalecimento de competências e de escolhas políticas estratégicas apoiadas por uma base forte de conhecimento analítico. O capítulo ressalta a necessidade de se fortalecer a competência de parceiros-chave da TVET, em especial formuladores de políticas, empregadores, sindicatos e fornecedores de formação. Essa medida deveria reforçar seus respectivos papéis e fomentar seu alinhamento com objetivos de transformação desejáveis. O fortalecimento de competências deveria apoiar também o aprendizado de políticas por meio do compromisso ativo e substancial de partes interessadas, no âmbito nacional, de modo a possibilitá-las a desenvolver as próprias políticas e implementar os próprios planos. O Capítulo ressalta, ainda, que a construção de sistemas de responsabilização, incentivos e conhecimento baseado em fatos requer a coleta e a gestão sistemática, contínua, de informações e dados confiáveis e precisos, tanto sobre os sistemas de TVET quanto sobre os mercados de trabalho. Tais dados são indispensáveis para monitorar e avaliar o impacto de decisões políticas, programas e políticas, bem como para apoiar a pesquisa mais abrangente necessária para o desenvolvimento contínuo daqueles sistemas.

O Capítulo 6 apresenta as principais conclusões da revisão e traz importantes recomendações para a transformação que permitirá à TVET realizar seu potencial de atender à demanda tripla de crescimento econômico, equidade social e sustentabilidade. Ele reconhece que, durante o período da revisão, muitos países alcançaram resultados louváveis na reforma de sistemas de TVET para responder a fatores contextuais. No entanto, nota-se também que um número muito maior de países não conseguiram reformar seus

sistemas nem implementar todo o seu potencial. Em ambos os casos, as reformas tendem a acontecer sem conexão suficiente com a preocupação crescente com a sustentabilidade do desenvolvimento. Enquanto as agendas internacionais de educação e desenvolvimento se unem para delinear o mundo da educação e formação pós-2015, existem novas oportunidades para que os sistemas de TVET desempenhem um papel transformador maior na vida e no bem-estar de indivíduos, comunidades, países e mesmo do mundo. Neste capítulo, a transformação é entendida como uma abordagem relevante para garantir que todos os países consigam colocar a TVET como mecanismo central de transição para o desenvolvimento sustentável. Na conclusão, os autores consideram que isso é particularmente desafiador para os governos com recursos limitados, baixa competência institucional e setor privado fraco. O capítulo, bem como o livro, indica, como fechamento, uma indicação de passos que governos e tomadores de decisão poderiam adotar para que os sistemas de TVET sejam capazes de, efetivamente, contribuir de maneira significativa com essa transição. Além disso, são apresentadas recomendações para aprofundar essas contribuições nas agendas emergentes de educação e desenvolvimento pós-2015.

Capítulo 1

Os motores
contextuais do
desenvolvimento
de TVET

O desenvolvimento da TVET é moldado, hoje, por uma gama de fatores contextuais complexos e em rápida mudança. Esses fatores, por sua vez, são influenciados pelas mudanças que acontecem na própria TVET. A UNESCO tem acompanhado de perto e, muitas vezes, liderado o diálogo global sobre desdobramentos atuais e futuros da TVET. Invariavelmente, esse diálogo aconteceu em congressos internacionais (Berlim 1987, Seul 1999 e Xangai 2012); em fóruns regionais, nacionais e profissionais; e em publicações de referência, como esta e outras que podem ser encontradas na biblioteca internacional de TVET, *UNEVOC International Library of TVET*. Esse diálogo fundamentado continua a identificar, e mesmo antecipar, os fatores contextuais que sustentam o desenvolvimento atual dos sistemas de TVET, além dos fatores que serão importantes no futuro. Os fatores que guiaram o desenvolvimento da TVET ao longo do período de análise incluem: i) uma mudança no paradigma do desenvolvimento; ii) tendências demográficas; iii) políticas globais de educação; iv) migração; v) demandas e tendências do mercado de trabalho; vi) inovação e avanços tecnológicos; vii) mudanças nas formas de trabalho; e viii) mudanças no cenário político.

Uma mudança no paradigma do desenvolvimento

A visão econômica e material do desenvolvimento que dominou o século passado tem sido desafiada à força por pensadores que propuseram uma abordagem holística e humanitária do desenvolvimento. Sen (1999), por exemplo, enfatizou o elemento humano do desenvolvimento e apresentou o desenvolvimento humano como um processo de ampliação das escolhas das pessoas, responsável por aumentar as capacidades e as liberdades humanas. Para Sen, o desenvolvimento humano trata de “melhorar a riqueza da vida humana, em vez da riqueza da economia na qual os seres humanos vivem, que é apenas parte dela” (SEN, apud SHAIKH, 2007, p. 4). Essa abordagem destacou equidade, empoderamento e sustentabilidade como elementos profundos do desenvolvimento. Ela também teve influência considerável na abordagem das Nações Unidas sobre desenvolvimento humano (ver Quadro 2). As Nações Unidas adotaram “construtos” que captam o estado do desenvolvimento humano, como desigualdades multidimensionais, disparidades de gênero e privação extrema, os quais têm sido utilizados em medidas encontradas nos Relatórios de Desenvolvimento Humano do PNUD, publicados anualmente. Influenciados por trabalhos acadêmicos, em especial no campo de estudos do desenvolvimento, esses relatórios tornaram-se uma voz forte, que continua a moldar o paradigma holístico e humanista do desenvolvimento.

Quadro 2. Reafirmação do desenvolvimento humano

O desenvolvimento humano é o aumento da liberdade das pessoas de viver vidas longas, saudáveis e criativas; de levar adiante outros objetivos que elas valorizam; e de se comprometer ativamente a moldar o desenvolvimento equitativo e sustentável em um planeta compartilhado. As pessoas são os beneficiários e também o motor do desenvolvimento humano, seja como indivíduos seja em grupos. Essa reafirmação destaca o ponto central do desenvolvimento humano – seus temas de sustentabilidade, equidade e empoderamento, assim como sua inerente flexibilidade. Como os ganhos podem ser frágeis e vulneráveis a regressões, e as gerações futuras precisam ser tratadas com justiça, são necessários esforços especiais para garantir que o desenvolvimento humano dure – que seja sustentável. O desenvolvimento humano significa, ainda, combater disparidades estruturais – ele precisa ser equitativo. Ele também permite que as pessoas façam escolhas individuais e participem, moldem e se beneficiem de processos em âmbito familiar, comunitário e nacional – para serem empoderadas. O desenvolvimento humano faz questão de deliberações e debates e de deixar os fins do desenvolvimento abertos à discussão. As pessoas, individualmente ou em grupo, formam esses processos.

Fonte: UNDP, 2010a, p. 2.

Instituições como a UNESCO e o Banco Mundial também influenciaram as mudanças no paradigma de desenvolvimento da TVET. O foco do Banco Mundial no crescimento acelerado e compartilhado, na erradicação da pobreza e no conhecimento para o desenvolvimento tornou tecnologia, equidade, justiça social e conhecimento elementos indispensáveis do desenvolvimento. A UNESCO ressaltou consistentemente a interdependência entre paz e desenvolvimento, além de ter observado o desenvolvimento como fenômeno holístico, humanístico, inclusivo e sustentável. A comunidade internacional também clamou por abordagens para o desenvolvimento que harmonizassem prosperidade econômica, preservação ambiental e bem-estar total, como ocorreu, por exemplo, com a Declaração de Bonn (UNESCO-UNEVOC, 2004) e o documento final da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável Rio+20, “O futuro que queremos” (“The future we want”) (UNITED NATIONS, 2012). Coletivamente, essas contribuições reconhecem o crescimento econômico como vital, mas insuficiente, em seu papel para o desenvolvimento no século XXI. A evolução do discurso do desenvolvimento passou a englobar crescimento econômico, paz, estabilidade política, equidade social, sustentabilidade, empoderamento, qualidade de vida, capacidades e condições humanas, direitos humanos e liberdade, cultura, política, ética, moral, religião, conhecimento e tecnologia, entre outros temas. Dessa forma, a ideia de desenvolvimento evoluiu para um estado mais complexo, multifacetado e dinâmico do progresso do que apenas os aspectos econômico e material. Nesse contexto, a TVET é apontada como responsável por mais do que seu impacto sobre o crescimento econômico.

Quadro 3. Demandas do século XXI

O século XXI trará uma economia e uma sociedade radicalmente diferentes com profundas implicações para a ETP. Os sistemas de ETP precisam se adaptar a esses aspectos centrais que incluem globalização, um cenário tecnológico em constante mudança, a revolução na informação e comunicações, além do consequente ritmo acelerado de mudança social. As implicações dessas transformações incluem o aumento da mobilidade do trabalho e do capital, impactos desiguais em ricos e pobres e economias emergentes de mercado, tanto no setor rural quanto no industrial. A sociedade baseada em conhecimento produzida por essas mudanças oferece novas modalidades interessantes de educação e formação.

Essas tendências sociais e econômicas preveem a necessidade de um novo paradigma de desenvolvimento que traga uma cultura de paz e um desenvolvimento sustentável e ambientalmente consistente em suas características centrais.

Fonte: UNESCO, 1999.

Os sistemas de TVET tiveram de se adaptar a esse novo contexto de desenvolvimento sustentável, holístico e humanista. No entanto, como ressaltado na Introdução, a perspectiva econômica foi dominante na maior parte do século passado. As percepções da TVET como principal contribuinte para a produtividade e o crescimento econômico continuam profundamente entranhadas e amplamente reconhecidas. Sua contribuição para o desenvolvimento sustentável, holístico e humanista, entretanto, é menos conhecida. Antecipando o futuro desenvolvimento da TVET, o Segundo Congresso Internacional sobre Educação Técnica e Profissional em Seul, 1999, ressaltou a necessidade de a TVET responder efetivamente às demandas do século XXI (ver Quadro 3). Nessa ocasião, também se destacou que a TVET é um direito humano básico, assim como se enfatizou a necessidade de um novo paradigma de desenvolvimento centrado no ser humano, que reconheça não apenas as considerações econômicas, mas também o desenvolvimento sustentável e a segurança humana (UNESCO, 1999, p. 4). O Congresso clamou, ainda, por uma “busca culturalmente direcionada por um equilíbrio dinâmico nos relacionamentos entre os sistemas social, econômico e cultural – um equilíbrio que busca promover a equidade entre presente e futuro, bem como entre países, raças, classes sociais e gêneros” (UNESCO, 1999, p. 5).

Em resposta a essa mudança no paradigma do desenvolvimento, os sistemas de TVET progressivamente passaram a integrar uma gama mais ampla de habilidades, conhecimentos, tecnologias e disposições ao conceito antigo e tradicional de habilidades técnicas e ocupacionais que visavam a atender a uma variedade de ocupações. A TVET ampliou-se para cobrir mais habilidades e disposições, como habilidades genéricas, cognitivas, acadêmicas (relativas ao conteúdo da matéria), técnicas, ocupacionais, éticas, morais e culturais (MAROPE, 2009). Esse conceito mais amplo de TVET está desfazendo a tradicional linha divisória entre essa abordagem e seus “primos” educação geral secundária e superior. A ampliação dos tipos de habilidades também

tem melhorado o reconhecimento da TVET como parte integral dos sistemas de educação e formação, além de sua articulação vertical e horizontal com outros subsetores educacionais no escopo da aprendizagem ao longo da vida.

Um paradigma de desenvolvimento que seja holístico, humanista e sustentável, como descrito anteriormente, reconhece de forma mais explícita uma gama maior de contribuidores ao desenvolvimento, além dos tradicionais “setores econômico e produtivo”. Nesse sentido, são incluídos setores relativos a política, economia política, cultura, ciência, saúde, valores, religiões, ética, arte e outros. Esse paradigma permite maior reconhecimento a um número maior de atores do desenvolvimento, incluindo setores público, paraestatal, privado, formal e informal, bem como organizações comunitárias, ONGs, comunidades, organizações de jovens, sindicatos de trabalhadores, federações de empregadores e famílias. O crescente reconhecimento de um número maior de atores não apenas amplia os tipos de habilidades atendidos pelos sistemas de TVET, mas também reforça a multissetorialidade desses sistemas.

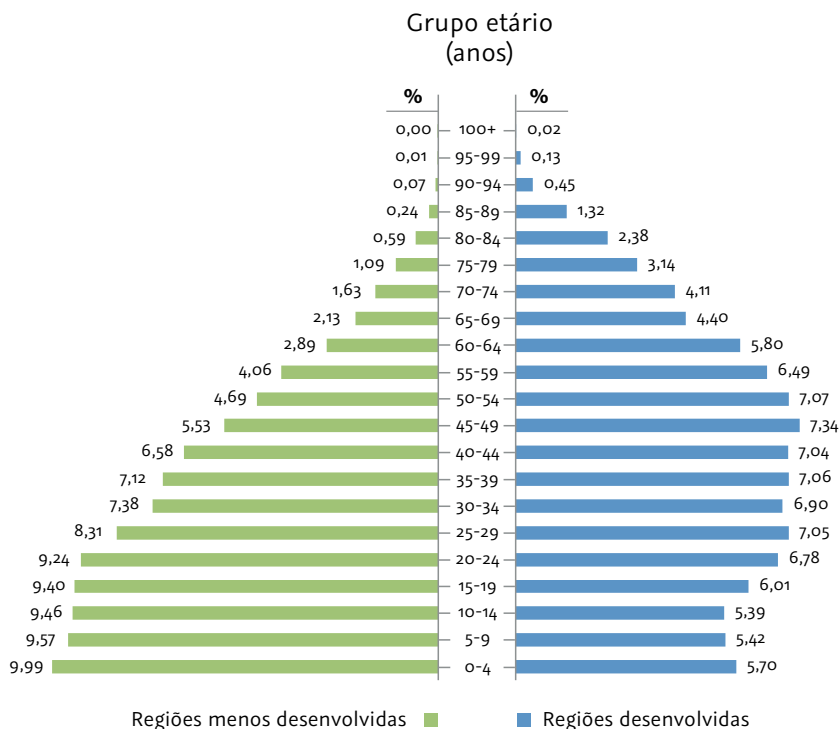
A mudança para um paradigma de desenvolvimento mais holístico, humanista e sustentável contribuiu com reformas no conteúdo dos sistemas de TVET e em sua governança. A multissetorialidade influenciou articulações, colaborações e planejamentos institucionais complexos na definição e na operacionalização de políticas e estratégias, na supervisão de programas, na governança e no financiamento de TVET. As estruturas de governança dos sistemas de TVET têm mudado consistentemente para equilibrar a representação de diversas partes interessadas. Muitas vezes, entidades autônomas ou semiautônomas, como as ANFs, as CFTVs e as SEFAs são usadas para garantir esse equilíbrio. Essas estruturas de governança dão voz a diversas partes interessadas no delineamento de políticas, estratégias e programas de TVET. Ao mesmo tempo, elas têm garantido a divisão da responsabilidade pelo financiamento desses sistemas. Isso tem diversificado a base financeira: de um modelo dominado pelo governo para outro que inclui o setor privado, a sociedade civil, comunidades, famílias e indivíduos. Os instrumentos de financiamento têm se tornado cada vez mais diversificados, como demonstram PPPs, débito em folha de pagamento, fundos de formação e patrocínio individual e do empregador.

Tendências demográficas

A mudança na estrutura etária da população mundial continua a desafiar os sistemas de TVET. O desafio exige que habilidades, conhecimentos e disposições sejam adaptados e melhorados para as pessoas que entram no mercado de trabalho e também para aquelas que já são ativas. Por exemplo, melhorias em saúde e bem-estar, expectativa de vida no nascimento e mudanças nas taxas de fertilidade e mortalidade modificaram claramente a estrutura etária da população mundial. Entre 2000 e 2010, a proporção de indivíduos no mundo com mais de 65 anos aumentou de 7% para 8%, enquanto a de pessoas menores de 14 anos diminuiu de 30% para 26%. De maneira geral, havia 2,6 milhões de crianças a menos no mundo em 2010 do que em 2000, mas esse padrão esconde diferenças entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Em países desenvolvidos, houve um declínio absoluto de 6% no número de crianças menores de 14 anos, ao passo que houve um aumento de 18% nos países menos desenvolvidos (UNITED NATIONS, 2001a). O desafio da TVET de equipar a força de trabalho com habilidades difere, portanto, em países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Atualmente, a população das regiões menos desenvolvidas é consideravelmente mais jovem do que a das regiões desenvolvidas (ver Figura 3). Crianças menores de 15 anos respondem por 29% da população em regiões menos desenvolvidas, e jovens de 15 a 24 anos respondem por 18%. O número de crianças e jovens nas regiões menos desenvolvidas está em seu ápice, 1,6 bilhão e 1 bilhão, respectivamente (UNITED NATIONS, 2011a). Esses números representam um desafio significativo para os países menos desenvolvidos de prover uma educação e formação de qualidade, concomitantemente com empregos bons e bem pagos. A situação é ainda mais crítica nos países menos desenvolvidos, onde crianças menores de 15 anos constituem 40% da população, e jovens de 15 a 24 anos alcançam 20% (UNITED NATIONS, 2011a).

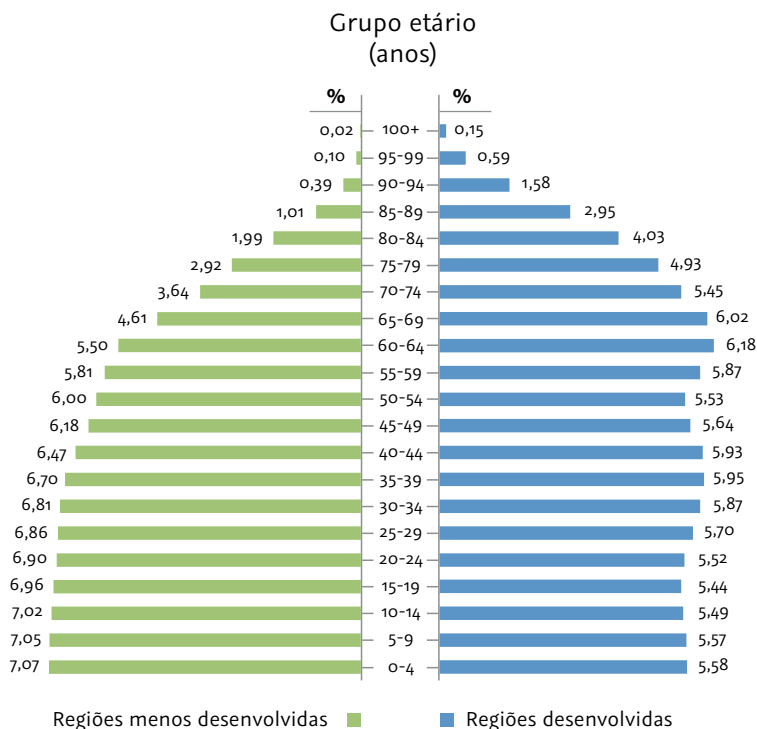
Figura 3. Distribuição etária em regiões menos desenvolvidas e em regiões desenvolvidas (2010)



Fonte: Cálculos baseados em UNITED NATIONS, 2011a.

O padrão é diferente em regiões desenvolvidas, como se observa na Figura 3: aqui o problema é o número crescente de trabalhadores mais velhos. Pessoas com até 25 anos representam apenas 29% da população em regiões desenvolvidas; em regiões menos desenvolvidas, esse grupo chega a 47%. A população em idade produtiva (definida como pessoas entre 25 e 64 anos) corresponde a 65% do total em regiões desenvolvidas, mas por apenas 47% nas regiões menos desenvolvidas. Para a TVET, o desafio nas regiões desenvolvidas é, principalmente, o de ajudar os trabalhadores mais velhos a se adaptar a mudanças estruturais e tecnológicas, enquanto nas regiões menos desenvolvidas, principalmente na África Subsaariana, o desafio é preparar uma parcela grande de jovens para o trabalho. No entanto, com queda das taxas de fertilidade praticamente em todo o mundo e aumento da expectativa de vida, o fenômeno do envelhecimento se tornará mais universal, apesar de desigual em diferentes regiões. Espera-se que diferenças nas estruturas etárias entre o mundo desenvolvido e o mundo em desenvolvimento se tornem mais sutis ao longo das próximas quatro décadas (ver Figura 4).

Figura 4. Projeção de distribuição etária em regiões menos desenvolvidas e em regiões desenvolvidas (2050)



Fonte: Cálculos baseados em UNITED NATIONS, 2011a.

Essas projeções demográficas, se concretizadas, significarão um aumento de 28% na população mundial em idade produtiva até 2050 (UNITED NATIONS, 2011a). Esse aumento, no entanto, estaria concentrado nas regiões menos desenvolvidas, uma vez que a população em idade produtiva cairia em quase 10% em países desenvolvidos. Conseqüentemente, as regiões mais e menos desenvolvidas enfrentarão tipos diferentes de problemas. O envelhecimento da população em regiões desenvolvidas exercerá pressão sobre as despesas de seguridade social e finanças públicas, e essa pressão crescerá com uma classe trabalhadora mais educada e sistemas de saúde melhores. Como resultado, estão sendo tomadas medidas para postergar a idade de aposentadoria para preservar o potencial produtivo de populações mais velhas e saudáveis.

Os sistemas de TVET serão desafiados por esses padrões demográficos para desempenhar um papel maior no quadros nacionais de aprendizagem ao longo da vida. Espera-se que a TVET ofereça à força de trabalho mais velha oportunidades de atualizar e adquirir novas habilidades, como as TIC. Trabalhadores mais velhos deverão assumir mais responsabilidade

em se manterem atualizados. De fato, pesquisas indicam que a formação de habilidades é, em si, um processo de ciclo da vida (CUNHA; HECKMAN, 2007). No entanto, inculcar e/ou reforçar a cultura da aprendizagem e melhorar o aproveitamento das oportunidades de aprendizado disponíveis são esforços que podem exigir suporte educacional e orientação profissional com incentivos adequados. Um exemplo são as licenças de estudo pagas e compulsórias, como as oferecidas para professores em Singapura (OECD, 2010a). Outros incentivos podem incluir prêmios de mérito e reconhecimento.

Embora de forma desigual entre regiões, os sistemas de TVET têm expandindo progressivamente seus programas de atualização para fornecer à força de trabalho mais velha atualizações e novas qualificações, bem como para expandir suas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. A maioria dos países desenvolvidos já tem políticas, legislações e sistemas operacionais de aprendizagem ao longo da vida integrados à TVET (OECD, 2003, 2007). No entanto, a situação é diferente em muitos países em desenvolvimento, que ainda precisam articular sistemas coerentes e implementáveis de aprendizagem ao longo da vida, e cujo desafio imediato é atender à demanda de trabalho para os jovens. Como mostra a Figura 4, essa diferença deverá diminuir ao longo do tempo. Os países em desenvolvimento irão se juntar aos países desenvolvidos na necessidade de articular sistemas de aprendizagem ao longo da vida que se integrem completamente aos sistemas de TVET. Além disso, as políticas de TVET precisarão confrontar os desafios do envelhecimento, das mudanças nos ambientes de trabalho e das necessidades de habilidades emergentes. Desse modo, ela terá de promover uma oferta diversificada de programas para responder a esses desafios e proporcionar oportunidades de qualificação para todos.

Paralelamente ao fortalecimento de seu papel nos sistemas nacionais de aprendizagem ao longo da vida, nas regiões em desenvolvimento, os sistemas de TVET terão de introduzir e expandir qualificações que reconheçam o aprendizado informal e a experiência extremamente rica que os trabalhadores mais velhos adquiriram ao longo dos anos. O RAA e a certificação de habilidades se tornarão mais importantes. Em Portugal, a validação do aprendizado não formal e informal é um exemplo desse reconhecimento (ECOTEC, 2008). Outros exemplos de oportunidades informais de aprendizagem que apoiam a educação de adultos incluem parques científicos, museus, arquivos e bibliotecas que atendem às necessidades de aprendizado de adultos, e também de jovens e crianças. Na Croácia, uma vez por ano é organizada uma semana de aprendizagem ao longo da vida para familiarizar os cidadãos e a mídia com oportunidades de educação e treinamento (CEDEFOP, 2012a). Oportunidades de aprendizagem de TVET quase formais, como programas de

desenvolvimento de habilidades empresariais e aprendizagem de TVET para o trabalho, estão abrindo chances de atualização e aprofundamento como estratégias centrais dos sistemas de TVET. Na Bulgária, a iniciativa “eu posso e eu posso fazer mais” oferece a cada cidadão oportunidades de treinamento que levam à qualificação profissional (CEDEFOP, 2012a).

Para as regiões menos desenvolvidas, o alto número de pessoas entrando no mercado de trabalho com qualificações muito baixas tem aumentado a divisão social entre os que possuem as habilidades necessárias para garantir empregos seguros e decentes e os que possuem baixas habilidades e trabalham em ocupações mal pagas e de baixa qualidade, tanto no setor formal quanto informal. Isso também contribui para aumentar as disparidades de renda, uma vez que as pessoas que possuem alguma qualificação conseguem salários maiores em uma economia de mercado, enquanto grande quantidade de trabalhadores com pouca ou nenhuma qualificação são deixados para trás, com baixos salários e oportunidades inadequadas de trabalho (MAROPE, 2005). Na busca por empregos decentes, jovens e idosos recorrem a migrações internas, de áreas rurais para áreas urbanas. Outros tentam migrações externas para países desenvolvidos (ver a seção a seguir sobre migração). A TVET tem sofrido pressão para garantir a esses indivíduos as habilidades necessárias em seu novo ambiente de trabalho. Os sistemas de TVET estão sob pressão para contribuir, de forma significativa, com os esforços para atender às demandas dos trabalhadores por empregos decentes e mais bem pagos, bem como contribuir para a realização profissional e o bem-estar geral.

Políticas globais de educação

O movimento de EPT teve as próprias implicações para a TVET, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Embora talvez tenha faltado precisão e metas mensuráveis para a TVET, o terceiro objetivo de EPT clamou pela garantia de que “as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas por meio do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de habilidades para a vida” (WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL, 2000). Esse objetivo tinha um valor simbólico, para ajudar a aumentar a visibilidade do desenvolvimento da TVET e de habilidades e para criar um lugar mais proeminente para esses elementos na agenda política global de educação. A atual abundância de jovens pedindo oportunidades de aprendizagem de TVET se deve, em parte, ao sucesso do movimento de EPT em ampliar o acesso à educação básica, principalmente

de nível primário. Em 2009, 702 milhões de crianças no mundo estavam matriculadas na educação primária, em 1999, eram 646 milhões de crianças nessa situação (UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, 2011, p. 9).

O aumento do número de crianças que devem completar a educação primária cria uma leva de jovens que, provavelmente, irão buscar mais educação, inclusive TVET. Essa evolução evidente no acesso à educação primária representa um aumento mundial de 9%. O acesso varia entre regiões. Na África Subsaariana, a matrícula primária aumentou 59% (66% para meninas). No sul e no oeste da Ásia, a matrícula cresceu 28%, e nos Estados Árabes, 17% (UNESCO, 2012b). Em 2009, mais da metade das crianças do mundo que estavam matriculadas na escola primária se encontrava em duas regiões: Leste da Ásia e Pacífico (27%) e sul e oeste da Ásia (28%) (UNESCO, 2012b). A limitação de oportunidades para o próximo nível da educação geral tem gerado mais demanda para a TVET, que, por sua vez, oferece caminhos para a qualificação e a educação pós-secundária e superior. A pressão tem sido maior na África Subsaariana e no sul e no oeste da Ásia, onde os grandes ganhos em matrícula na educação primária convivem com oportunidades limitadas para educação secundária e superior (ver Tabela 1).

A Tabela 1 mostra o volume esperado de alunos que deverão buscar a educação secundária e a educação superior. A expansão da educação secundária e a preocupação crescente com a transição da escola para o trabalho produzem mudanças no currículo geral da educação. Essas mudanças incluem a introdução de habilidades pré-profissionais nos níveis mais básicos e a “profissionalização” da educação secundária geral. Nos últimos anos, com o aumento das oportunidades de educação secundária, a tendência tem sido o deslocamento dos estudos profissionais para o segundo nível da educação secundária. Em países onde o segundo nível da educação secundária é amplamente disponível, estudos técnicos e profissionais contribuíram para o progresso da educação pós-secundária. Em todos os casos, os jovens têm adquirido mais educação geral antes de entrar na TVET. Como apontado anteriormente, o enfraquecimento das velhas linhas setoriais que separavam a educação geral da TVET serve para melhor integrar esta última ao setor de educação e qualificação em um sistema de aprendizagem ao longo da vida.

Em países onde o movimento de EPT não alcançou suas metas de acesso, os que não se beneficiaram do sistema formal de educação estão buscando oportunidades informais e não formais de TVET. Apesar dos avanços feitos pela EPT, em 2011, 123 milhões de jovens ainda não possuíam habilidades básicas de letramento e matemática. Um em cada quatro europeus não apresentava habilidades funcionais de letramento (EUROPEAN COMMISSION, 2012), bem

como 160 milhões de adultos nos países da OCDE (OECD, 2009). Cinquenta e sete milhões de crianças em idade de frequentar a escola primária não estavam matriculadas em nenhum tipo de educação primária, e 69 milhões de adolescentes não tiveram nenhum acesso ao primeiro nível da educação secundária, que tem sido o limite virtual mais alto da educação básica na maioria dos países em desenvolvimento (UNESCO, 2012b). Na melhor das hipóteses, a maioria dos que nunca tiveram chance de frequentar a educação formal básica terão, portanto, de adquirir habilidades por vias informais e não formais. Nesse cenário, os sistemas de RAA são os que melhor podem possibilitar a formalização e o reconhecimento de tais habilidades, mas, para um cidadão médio do mundo em desenvolvimento, esses sistemas estão apenas começando a aparecer.

Existem claras diferenças regionais no acesso à escola, sendo que os maiores desafios se encontram no sul e no oeste da Ásia e na África Subsaariana. Em 2010, 13,3 milhões de crianças em idade escolar primária estavam fora da escola no sudeste e no sul da Ásia, enquanto na África Subsaariana esse número chegou a 30,6 milhões (UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, 2012). Aproximadamente 71 milhões de adolescentes em idade de frequentar o primeiro nível da educação secundária estavam fora da escola – a maioria deles nas regiões sul e oeste da Ásia (40%) e na África Subsaariana (30%). Essas duas regiões respondem por um total combinado de 70% de todos os adolescentes fora da escola nessa faixa etária (UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, 2010). Eles são outro público-alvo de programas de educação de segunda chance e qualificação, e espera-se que os sistemas de TVET absorvam esse contingente. As oportunidades de educação de segunda chance, bem como as da educação formal, são limitadas, o que deixa muitos jovens sem a fundação da educação básica necessária para a aquisição das habilidades técnicas exigidas pelos empregadores.

A falta de educação básica impõe uma barreira ao desenvolvimento posterior de habilidades de TVET; ela também sufoca e frustra a demanda efetiva por oportunidades de aprendizagem de TVET. Infelizmente, avaliações nacionais e internacionais mostram que uma proporção inaceitável de alunos que seguem a educação formal básica não adquire competências proporcionais a seus anos de escolarização. Por exemplo, a pesquisa do Consórcio do Sul e Leste da África para Monitorar a Qualidade da Educação (*Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality*), conduzida em 15 países entre 2005 e 2010 (Projeto SACMEQ III), descobriu que 55% dos alunos do sexto ano avaliados não conseguiam interpretar o que liam, tampouco conseguiam fazer inferências ou ler analítica ou criticamente. No caso da matemática, 83% dos alunos avaliados não alcançaram os níveis mínimos

Tabela 1. Matrícula por nível educacional

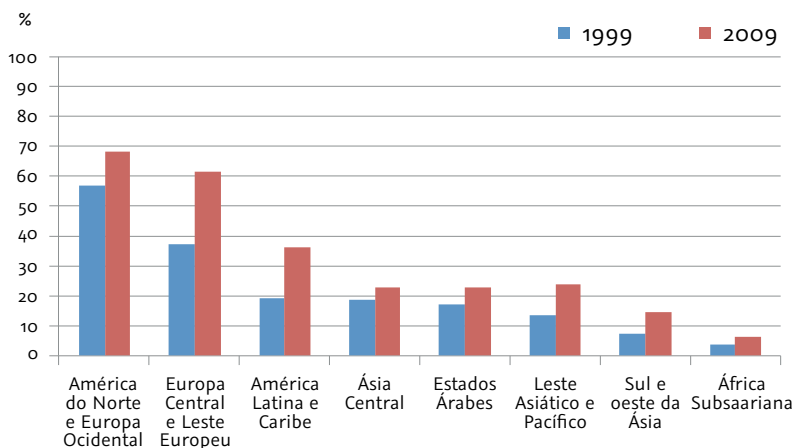
Regiões	Educação primária (milhares)		Educação secundária (milhares)						Educação terciária (milhares)	
	Total	% de mulheres	Total ed. secundária		Ed. secundária inicial		Ed. secundária final		Total	% de mulheres
Mundo	698.693	48	543.226	48	313.342	48	229.884	47	182.441	51
Países em transição	13.475	49	24.363	48	16.350	49	8.013	47	15.236	55
Países desenvolvidos	65.771	49	79.336	49	40.273	49	39.063	49	47.641	55
Países em desenvolvimento	619.447	48	439.526	47	256.719	47	182.808	47	119.564	48
Estados Árabes	42.771	47	30.726	47	19.889	46	10.836	49	7.889	49
Europa Central e Leste Europeu	19.552	49	29.787	48	17.311	49	12.476	47	21.803	55
Ásia Central	5.468	48	10.288	48	6.871	48	3.418	48	2.091	52
Leste Asiático e Pacífico	184.257	47	159.783	48	91.377	48	68.406	48	55.909	50
<i>Leste Asiático</i>	180.875	47	156.570	48	89.521	48	67.048	48	54.300	49
<i>Pacífico</i>	3.382	48	3.213	47	1.855	47	1.357	48	1.608	56
América Latina e Caribe	65.686	48	60.525	51	37.079	50	23.446	53	22.180	56
<i>Caribe</i>	2.396	49	1.414	49	847	49	568	50
<i>América Latina</i>	63.290	48	59.111	51	36.232	50	22.878	53	22.033	55
América do Norte e Europa Ocidental	51.686	49	61.433	49	31.348	49	30.085	49	37.336	56
Sul e oeste da Ásia	192.850	48	144.402	46	79.497	47	64.905	45	29.199	42
África Subsaariana	136.423	48	46.282	45	29.971	45	16.311	44	6.034	38
Países de renda baixa	126.870	48	49.393	46	32.651	47	16.742	44	7.318	40
Países de renda média	498.872	47	408.193	47	237.085	48	171.108	47	123.986	50
<i>Renda média baixa</i>	293.937	48	203.179	46	120.316	47	82.863	45	44.554	44
<i>Renda média alta</i>	204.934	47	205.015	49	116.770	48	88.245	49	79.433	53
Países de renda alta	72.951	49	85.640	48	43.606	48	42.034	49	51.137	54

Fonte: UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, 2011b.

de competência (SACMEQ, 2010). O PISA de 2009 mostrou que apenas uma minoria dos adolescentes de 15 anos nos países da OCDE obtiveram a proficiência mínima de leitura (OECD, 2010a). O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos de 2012 mostrou que cerca de 130 milhões de crianças que estavam matriculadas na educação primária não adquiriram, de fato, habilidades e competências proporcionais a seus níveis de educação (UNESCO, 2012b).

Em suma, o movimento de EPT influenciou a demanda por TVET de maneiras complexas, aumentando a demanda tanto devido a seus sucessos quanto a deficiências. Diversas forças foram combinadas para aumentar a demanda por habilidades de alto nível oferecidas pela qualificação e educação superior. Essas forças incluem a pressão crescente criada pela expansão da educação básica, o fortalecimento de abordagens baseadas em direitos para a educação, o consequente fortalecimento do imperativo da equidade social, bem como avanços na tecnologia que aumentaram a demanda por trabalhadores melhor qualificados. A qualificação e a educação superior tornaram-se cada vez mais importantes nas agendas nacionais de desenvolvimento. Ambas passaram por profundas mudanças e reformas no mundo todo, como mostra a análise da OCDE de políticas de educação superior (OECD, 2008). No período analisado, a mudança mais notável foi, sem dúvida, a expansão da educação pós-secundária ao redor do mundo, como mostra a Figura 5.

Figura 5. Taxa bruta de matrícula na educação terciária por região geográfica, em 1999 e em 2009



Fonte: UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS.

A resposta a essa demanda por habilidades mais qualificadas levou, por sua

vez, à diversificação de fornecedores de qualificação e educação superior, assim como ao que muitas vezes é referido como “massificação” da educação superior. Uma gama maior de fornecedores públicos e privados, que oferecem cursos que variam desde programas de dois anos até graduações, criou diversos caminhos para a qualificação e a educação em nível superior (ver VARGHESE; PUTTMANN, 2011; MEEK, 2000; TROW, 1995). A abertura de caminhos da TVET secundária para educação superior teve um papel nessa diversificação. Surgiram novas formas de oferecer a educação superior, principalmente por meio de ferramentas de TIC para aprendizagem a distância. As TIC e os avanços tecnológicos em geral apresentam um potencial não explorado para a expansão de oportunidades de aprendizagem de TVET horizontais e verticais, possivelmente com mais ganhos de eficiência de recursos, já que laboratórios e *workshops* virtuais substituem uma grande proporção de seus correspondentes reais.

Em países que estão tentando expandir seus sistemas de TVET, espera-se que muitos alunos em programas secundários de TVET entrem, agora, no nível de educação superior ou equivalente. Segundo a OCDE, um quarto dos alunos holandeses do segundo nível da educação secundária profissional continuam para a TVET de nível superior, bem como cerca de três quartos dos alunos na Coreia do Sul (OECD, 2010b). A China está expandindo rapidamente programas de TVET de nível superior de dois e três anos para formandos da TVET secundária. No geral, a TVET como escolha educacional pós-secundária parece surgir em países onde as políticas se concentram em oferecer oportunidades de segunda chance para alunos que abandonaram a educação formal ou que têm como foco expandir as oportunidades de aprendizagem para aumentar o número de alunos nos níveis secundário e pós-secundário.

Diferentes modalidades têm sido testadas e desenvolvidas para criar caminhos diretos aos níveis superiores da TVET. Isso inclui modularização, em que os alunos podem fazer módulos tanto da educação geral quanto da profissional; habilitações duplas, em que os alunos do segundo nível da educação secundária sejam preparados para entrar no mercado de trabalho com qualificações de nível técnico ou para continuar com a educação superior; e QNQs que visem a integrar e coordenar subsistemas nacionais de qualificações e melhorar a transparência, o acesso, a progressão e a qualidade das qualificações.

Migração

A migração pode assumir muitas formas, por exemplo, temporária, permanente, legal e ilegal. A proporção de imigrantes, no total da população mundial, permaneceu constante em 3% entre 2000 e 2010, mas em termos absolutos o número cresceu em 43%: de 150 milhões para 214 milhões durante o mesmo período (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION, 2011). Os padrões de migração foram equilibrados em termos de gênero – as mulheres corresponderam a 49% dos migrantes internacionais em 2010. A metade dos migrantes internacionais tinha 39 anos de idade ou mais, número muito mais alto do que a média etária mundial (UNITED NATIONS, 2010). Independentemente do tipo de migração, em 2010 a maioria (62%) dos migrantes em idade produtiva (entre 20 e 64 anos) vivia em países desenvolvidos. Além disso, as projeções parecem indicar que esse padrão será mantido no futuro (ver Tabela 2).

Tabela 2. Projeção líquida do número de migrantes por região geográfica

Região	Taxa líquida de migrantes (milhares)		
	1990-2000	2000-2010	2010-2020
África	-410	-625	-496
Ásia	-1.321	-1.603	-1.202
Europa	990	1.836	1.082
América Latina e Caribe	-778	-1.122	-692
América do Norte	1.435	1.333	1.165
Oceania	84	180	143

Fonte: UNITED NATIONS, 2011a.

Os crescentes fluxos migratórios desafiam significativamente o caráter nacional dos sistemas e das qualificações da TVET. Espera-se que, de forma progressiva, essas qualificações não sirvam apenas como representantes das competências dos indivíduos, mas que também ajam como moeda que sinalize valor nacional e internacional (LENEY, 2009a). Tornar essas competências mais fungíveis vai depender do quanto as qualificações podem ser reconhecidas entre fronteiras de maneira significativa. Os sistemas de TVET têm desenvolvido mecanismos para facilitar o reconhecimento confiável e justo das habilidades entre fronteiras. Em 2007, a OIT identificou três tipos de reconhecimento que o sistema de EFTV pode utilizar: unilateral (avaliação independente pelo país de destino), mútuo (acordos entre os países de origem e destino) e multilateral (basicamente entre um grupo

regional de países). Atualmente, o mais preponderante é o reconhecimento unilateral, sobretudo sob controle de agências nacionais de avaliação de credenciais. Os países têm progredido lentamente, saindo da avaliação de habilidades baseada em insumos para metodologias baseadas em resultados com foco nas competências obtidas (KEEVY, 2011).

Um obstáculo importante das disposições de reconhecimento unilateral é que elas tendem a criar uma desigualdade de condições para trabalhadores vindos de países menos desejáveis (ILO, 2007). Por conta desses obstáculos, a OIT incentiva os governos a avançar rumo a acordos de reconhecimento mútuo mais equitativos, para garantir que os migrantes consigam praticar as habilidades que adquiriram nos próprios países (GLOBAL COMMISSION ON INTERNATIONAL MIGRATION, 2005).

Como continuidade do Terceiro Congresso Internacional sobre Educação Técnica e Profissional, a UNESCO tem explorado a possibilidade de identificar um conjunto mundial de níveis de reconhecimento para, assim, facilitar a comparação e o reconhecimento internacional de qualificações de TVET (UNESCO, 2012a). Da mesma forma, a “segunda geração” de convenções regionais da UNESCO sobre reconhecimento de certificados, diplomas e qualificações de educação superior ressalta o reconhecimento mútuo, justo e equitativo. Um exemplo é a Convenção Regional Ásia-Pacífico sobre o Reconhecimento de Qualificações da Educação Superior (*Revised Asia-Pacific Regional Convention on the Recognition of Qualifications in Higher Education*), de 2011.

A recente decisão da Conferência Geral da UNESCO, na sua 37ª sessão, de convidar a diretora-geral da UNESCO para iniciar o processo de elaboração de uma convenção global sobre o reconhecimento de qualificações de educação superior irá levar esse assunto adiante. Essa ação afetará não somente a educação superior, como também outros níveis educacionais que, assim como a TVET, são vertical e horizontalmente articulados com a educação superior.

Os sistemas de TVET têm progressivamente respondido à migração, ao proporcionar qualificações que deem conta do rigor desses sistemas de reconhecimento e também ao criar quadros para o reconhecimento mútuo de qualificações. QRQS, como os do sul da África, da Europa, da Ásia e do Caribe, prometem apoiar significativamente o reconhecimento de qualificações entre fronteiras (KEEVY; CHAKROUN; DEIJ, 2010). Esses esforços são apoiados, ainda, pela introdução de metodologias de aprendizagem baseadas em resultado, dentro do contexto mais amplo dos acordos multilaterais de reconhecimento

(KEEVY, 2011). Conforme elaborado no Capítulo 5 desta obra, no entanto, serão necessários mais diálogos, bem como cooperação mais efetiva para reconhecimento regional e internacional de qualificações para que os benefícios da migração se realizem tanto para os países de origem quanto para os países de destino. Mais do que quadros de qualificações, os sistemas de TVET têm melhorado cada vez mais a gestão da migração profissional para apoio da integração dos trabalhadores migrantes. Isso tem sido realizado por meio de políticas para: i) desenvolvimento de habilidades, tais como habilidades linguísticas e conhecimento e entendimento culturais; ii) orientação e aconselhamento profissional, incluindo habilidades para entender e navegar nos mercados de trabalho; e iii) reconhecimento de habilidades, de conhecimentos anteriores e de qualificações obtidas no exterior.

Tendências e demandas do mercado de trabalho

Ao longo do período de análise, e principalmente após a crise financeira mundial em 2008, os mercados de trabalho pelo mundo sofreram mudanças estruturais que influenciaram a demanda por habilidades e por TVET. O desemprego aumentou e a qualidade dos empregos caiu, principalmente para os jovens. Diferenças de gênero na participação da força de trabalho colocaram homens à frente de mulheres e a divergência de habilidades aumentou. A crise impactou os mercados de trabalho negativamente e gerou mais incertezas, vulnerabilidades e iniquidades (BACCHETTA; JANSEN, 2011). Além disso, muitas vezes as medidas para melhorar a eficiência e o lucro na recuperação econômica levaram a crescimentos sem empregos, como aconteceu na Argélia, na Índia e na África do Sul pós-*apartheid*.

Apesar de muitos países estarem se recuperando, o impacto da recente crise econômica e financeira mundial sobre as capacidades das economias de gerar empregos ainda ecoa. Ao que tudo indica, levará mais tempo para os mercados de trabalho voltarem aos seus níveis pré-crise do que para o setor produtivo se recuperar (EICHHORST et al., 2010). Por exemplo, em 2009, o PIB mundial caiu 0,6% e o desemprego aumentou de 5,7% para 6,3%. No entanto, em 2010 o PIB global aumentou 4,8%, mas o desemprego caiu apenas de 6,3% para 6,2% (GRAZIOSI, 2011). Isso reflete um padrão de crescimento sem emprego. Entre 1999 e 2008, o PIB global aumentou 47%, mas o desemprego caiu apenas 0,7%: de 6,4% para 5,7% (GRAZIOSI, 2011). Em 2012, havia 197,3 milhões de pessoas à procura de emprego (ILO, 2012a). As projeções em 2011 mostravam

que, se prevalecessem as estimativas de crescimento, o aumento do emprego em economias avançadas não recuperaria os níveis pré-crise antes de, pelo menos, 2016 (BACCHETTA; JANSEN, 2011). Estima-se que, até 2020, serão necessários 600 milhões de empregos a mais do que em 2005 apenas para manter constante a taxa de desemprego entre a população em idade produtiva (ILO, 2012a).

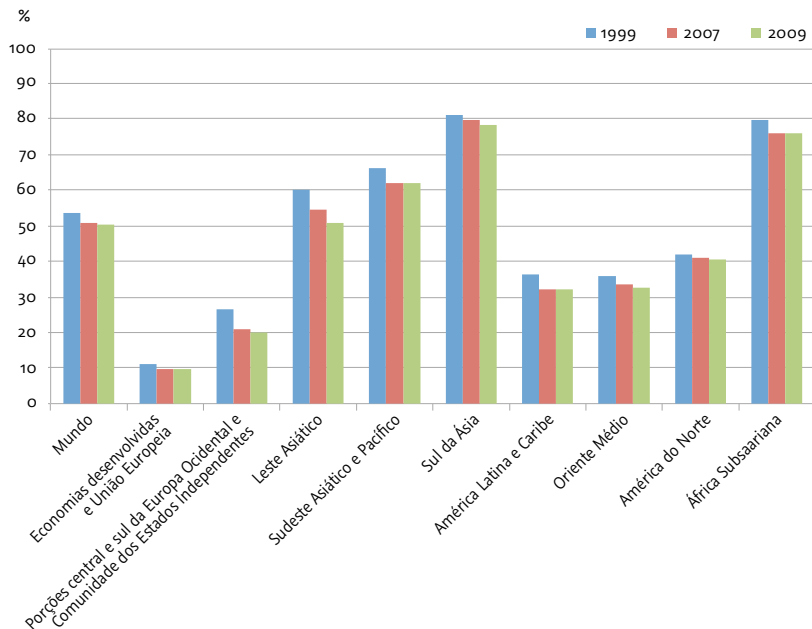
A crise econômica e financeira teve um impacto enorme na criação de postos de trabalho em nações desenvolvidas. Um estudo dos mercados de trabalho da União Europeia (CEDEFOP, 2010a) mostra que havia, provavelmente, cerca de 10 milhões de empregos a menos do que seria esperado sem a crise, e que essa situação não apresentaria melhoras no futuro próximo. Por outro lado, economias emergentes conseguiram, de alguma forma, recuperar os níveis de emprego pré-crise em menos de dois anos (ILO, 2012a).

Essas economias também conseguiram manter uma geração de empregos forte. Mais adiante, no entanto, espera-se que o emprego cresça em ritmo mais lento. No cenário de uma população em idade ativa em rápida expansão, estima-se que as taxas gerais de emprego fiquem relativamente estagnadas em um futuro próximo. Todas as regiões conseguiram reduzir a escala de trabalhos vulneráveis (definidos como trabalho autônomo e trabalho de membros da família), conforme se observa na Figura 6, mas a vulnerabilidade em 2009 permaneceu alta no sul da Ásia (79%), na África Subsaariana (76%) e no Sudeste Asiático e Pacífico (62%). Entre as regiões com as taxas mais altas de trabalho vulnerável, o Leste da Ásia foi o mais bem-sucedido em diminuir essa taxa, 9,4% entre 1999 e 2009, enquanto no sul da Ásia essa redução foi de apenas 2,6%.

Na tentativa de aplacar o nível de empregos vulneráveis, os sistemas de TVET focaram em aumentar a empregabilidade de seus formandos, além disso, empenharam-se em melhorar sua capacidade de funcionar efetivamente em mercados de trabalho vulneráveis existentes e de se adaptar a outras restrições desse mercado. Isso significou melhor coordenação entre departamentos do governo responsáveis pela TVET e por políticas de emprego. Isso também criou a necessidade de os sistemas de TVET desenvolverem mecanismos para identificar com antecedência as necessidades de habilidades, bem como de usarem melhor as informações do mercado de trabalho para conciliar oferta e demanda de habilidades. Além disso, os sistemas de TVET concentraram-se mais no desenvolvimento imediato de habilidades para o trabalho e de competências mais abrangentes. Isso foi possível com a adoção de abordagens baseadas em competências para a aprendizagem e a instrução no ambiente de trabalho, de modo a tornar os aprendentes aptos a lidar com

o emprego vulnerável, a se adaptar a contextos profissionais variáveis e a construir capacidade de aprender e agilidade para se adaptar.

Figura 6. Porcentagem de empregos vulneráveis no total de empregos em 1999, 2007 e 2009



Fonte: ILO, 2010a.

Os jovens continuam a representar um grande número entre os que possuem empregos vulneráveis. Em 2010, jovens de 15 a 24 anos respondiam por um sexto da população mundial; desses, um oitavo estavam desempregados e os que trabalhavam tinham muitas vezes empregos mal pagos e de baixa qualidade. Cerca de um terço dos jovens trabalhadores em 2010 (152 milhões) ganhavam menos de US\$ 1,25 por dia (ILO, 2011a, 2012a). Essa situação pressionou a TVET a promover a ideia de trabalho decente e a oferecer habilidades para áreas da economia consideradas as mais valiosas da perspectiva da criação de empregos e do crescimento partilhado. Espera-se que os sistemas de TVET desempenhem um papel importante para melhorar a transição de jovens da escola para o trabalho, principalmente em países com rápido crescimento da população jovem. Em diversos países, os sistemas de TVET tomaram providências para melhorar a transição da escola para o trabalho, assim como deram atenção a diferentes formas de aprendizagem profissional, como é o caso de aprendizes, estagiários e ajudantes industriais.

Muitos países trabalharam para melhorar o desenvolvimento de instituições e políticas, ativas e passivas, para o mercado de trabalho, como atores representativos para o diálogo social. Políticas ativas para o mercado de trabalho se concentraram mais diretamente no desafio do desemprego, por exemplo, na forma de subsídios trabalhistas, apoio à procura de emprego e aprofundamento da qualificação. A TVET atuou nesta última política. Além disso, foram realizados esforços para complementar a qualificação e a educação inicial com outros tipos de programas de desenvolvimento de habilidades ligados a oportunidades de emprego e outras formas de serviços, como informação sobre mercado de trabalho, orientação profissional e serviços de emprego, com incorporação de habilidades de empreendedorismo. No entanto, as evidências empíricas sobre a eficiência das políticas ativas são inconsistentes (ILO; ILS, 2011).

A lacuna estrutural de oferta e demanda de habilidades foi destacada diversas vezes por formuladores de políticas como razão principal para o alto desemprego entre jovens. A suposição básica é que a criação de novos empregos seja afetada pela disparidade entre as habilidades requisitadas pela economia e as habilidades oferecidas por sistemas de TVET e educação desatualizados e ineficientes. A preocupação com essa lacuna foi, ainda, intensificada pelo aumento da demanda, por parte das empresas, de formados em TVET com habilidades relevantes. Pesquisas empresariais do Banco Mundial desde 2000 em cerca de 90 países (muitos dos quais foram pesquisados repetidamente) sugerem que a limitação de habilidades entrava o desempenho consistente, principalmente nos ambientes mais dinâmicos. A proporção de empresas afetadas pela qualificação inadequada de seus funcionários foi, em média, de 25% nos países da OCDE, da Europa e da Ásia Central; 40% na África Subsaariana; e 50% no Leste da Ásia e Pacífico (WORLD BANK, 2010a, 2011, 2012). Mesmo na Europa e na Ásia Central, onde os países desfrutaram de um legado de alta qualificação, uma proporção significativa das empresas investigadas em 2008 consideraram os déficits de educação e qualificação como restrição principal ou grave (WORLD BANK, 2010a).

Essa disparidade cria uma demanda nos sistemas de TVET de melhorar a relevância da qualificação oferecida. A demanda sobre esses sistemas aumentou para as habilidades socioemocionais (*soft*), que apoiam a resolução de problemas, o empreendedorismo, o aprender a aprender e a criatividade. Os sistemas de TVET buscam, cada vez mais, medidas apropriadas para reduzir a lacuna entre demanda e oferta de habilidades. Na melhor das hipóteses, os esforços para preencher essa lacuna levaram à modernização e à expansão da oferta de TVET e à diversificação de fornecedores, o que, por sua vez, levantou preocupações acerca da equidade do acesso e da qualidade

da oferta. As medidas de redução das lacunas de habilidades envolveram, em grande parte, a presença de mais “parceiros da demanda” no planejamento, na oferta, na gestão, na governança e no financiamento de programas de TVET, com o intuito de torná-los mais focados na demanda. Exemplos específicos incluem o desenvolvimento de PPPs e a implementação de mecanismos para garantir a coordenação efetiva com empregadores, como os Conselhos Setoriais de Habilidades (INTERNATIONAL SKILLS STANDARDS ORGANISATION, 2010).

Para preencher as lacunas de habilidades, os sistemas de TVET tiveram de responder não apenas às demandas por trabalho formal, mas também a demandas mais gerais. Isso tem sido mais desafiador, porque “trabalho” é um conceito diverso e complexo que vai muito além de empregos remunerados, incluindo também grandes ocorrências de trabalho não remunerado realizado em fazendas, comunidades e em casa, principalmente por mulheres. Um elemento em comum nessa diversidade é a simples realidade de trabalhar para viver. O trabalho é a base da estabilidade e do progresso social para muitas famílias e comunidades. No entanto, existe uma percepção crescente de que a dignidade do trabalho foi desvalorizada por um conceito econômico limitado que define o trabalho como um fator de produção e uma mercadoria que ignora o sentido individual, familiar, comunitário e social mais profundo do trabalho humano (ver ILO, 2006). A escassez, a má qualidade, a falta de voz e a discriminação de gênero no trabalho, além dos níveis inaceitáveis de desemprego entre os jovens, são impulsionadores de reformas nos sistemas de TVET sob a perspectiva da equidade social. Essa é uma área na qual os sistemas de TVET continuam a ser desafiados a contribuir ativamente com a construção de sociedades mais equitativas.

A natureza do trabalho, independentemente de como seja definido ou percebido, tem mudado em função de novas tecnologias, do aumento da informatização e das dinâmicas da organização moderna do trabalho. Essas mudanças não se limitam ao trabalho intensamente baseado em conhecimentos (BAETHGE et al., 2006 apud CEDEFOP, 2011b, p. 12). Reconhecer essas complexidades requer um melhor entendimento do que é trabalho, admitindo que isso ultrapasse o desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho formal. Como resultado, novos tipos de habilidades têm sido frequentemente identificados como componentes-chave dos programas de TVET. Isso inclui habilidades cognitivas para o processamento de ideias e a aquisição de novos conhecimentos, habilidades ocupacionais, habilidades analíticas e de resolução de problemas de alto nível, bem como habilidades sociais e comportamentais. Como observado anteriormente, existe um reconhecimento crescente de que essas habilidades são adquiridas

não apenas em ambientes formais, mas também em casa e na interação com os colegas e a comunidade (BACHETTA; JANSEN, 2011). Esse reconhecimento entende que os sistemas de TVET abrangem todos os tipos e níveis de habilidades, em todos os ambientes de aprendizagem: formal, não formal e informal. Os formuladores de políticas e as partes interessadas, incluindo doadores, percebem cada vez mais que parte significativa da aprendizagem de TVET se dá em diferentes fases e áreas da educação, assim como em diferentes ambientes de trabalho, comunidades e aspectos da vida pessoal.

Uma parcela significativa de oportunidades de trabalho é gerada no setor informal, principalmente no mundo em desenvolvimento. Dependendo se a agricultura for incluída ou não na estatística, entre 900 milhões e 2 bilhões de trabalhadores estão atualmente em empregos remunerados na economia informal ou trabalhando informalmente em empresas do setor formal (ILO, 2006). A agricultura responde por grande proporção desses trabalhadores: no mundo, quatro em cada dez homens e mulheres que trabalham estão tentando se sustentar com o trabalho rural e, em alguns países de renda mais baixa, três quartos ou mais dos trabalhadores, principalmente mulheres, trabalham na agricultura (ILO, 2006). Se, por um lado, diminuíram as oportunidades de emprego remunerado, o mesmo não ocorre necessariamente para o trabalho. Além disso, as respostas dos sistemas de TVET às demandas do mercado de trabalho não são necessariamente adequadas para as demandas do universo do trabalho de maneira mais ampla. Assim, atender a essas variadas demandas é um desafio para esses sistemas.

Historicamente, muito do interesse das políticas na economia informal estava concentrado na transição do emprego informal para o formal e, de fato, presumiu-se o fim inevitável do trabalho informal com a industrialização e a modernização. No entanto, tem ficado claro que tais transições, em ambas as direções, estão longe de ser inevitáveis. Além disso, muitos trabalhadores passarão toda a sua vida ativa na economia informal. No lado positivo, a economia informal tem sido frequentemente uma fonte importante de inovação, empreendedorismo e aprendizagem. Em alguns países da África Ocidental, até 90% das oportunidades de TVET estão focadas no sistema tradicional de aprendizagem (WALTHER, 2007). No lado negativo, é notável que a economia informal contribui, muitas vezes, com trabalhos de baixa qualidade. Ela é frequentemente associada a pobreza, salários baixos ou inexistentes, bem como a produtos e serviços de baixa qualidade, e pode, assim, contribuir com a vulnerabilidade.

É digno de nota, também, que o trabalho informal existe na economia formal: os empregadores se aproveitam de leis trabalhistas vagas ou

de sua aplicação inconsistente para contratar trabalhadores casuais ou remotos por entrega de produtos, no intuito de evitar alguns requisitos de trabalho decente. Pesquisas tendem a enfatizar uma divisão grosseira entre atividades de subsistência e práticas mais empreendedoras na própria economia informal (McGRATH et al., 1995). Argumenta-se que as práticas empreendedoras estejam tipicamente ligadas a níveis mais elevados de escolarização inicial, bem como ao acesso à TVET pública e/ou aprendizagem relativamente estruturada no ambiente de trabalho (como aprendizes tradicionais), comparáveis com a educação; enquanto a formação é mais comum entre os que trabalham mais à base de subsistência (McGRATH et al., 1995). É provável que haja políticas muito diferentes para tratar de cada uma dessas categorias. No Paquistão, Janjua (2011) sugere outra distinção vertical entre os profissionais autônomos mais educados e os trabalhadores assalariados com baixa escolarização na economia informal.

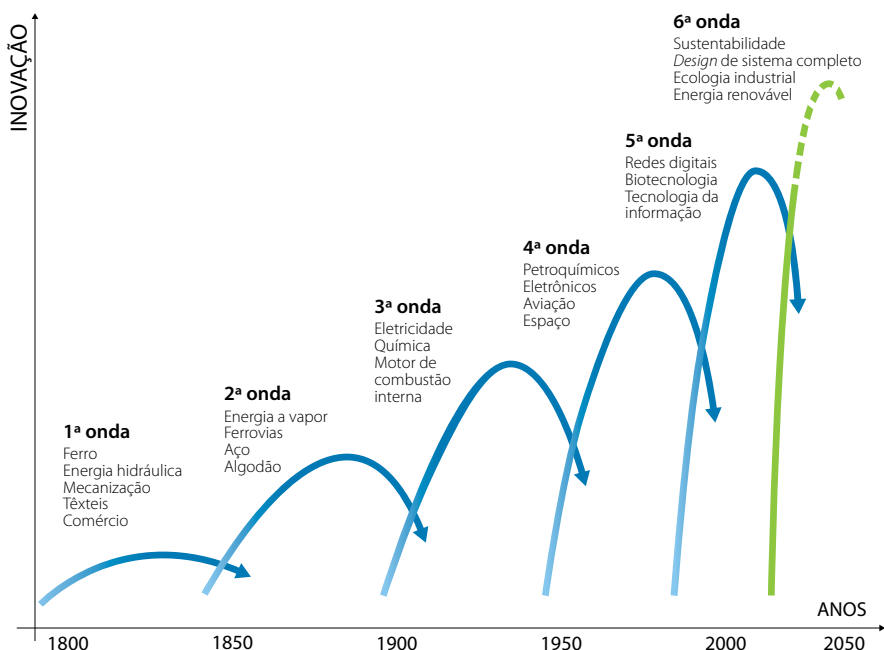
Os sistemas de TVET galgaram várias iniciativas para atender à demanda de habilidades da economia informal e para construir relacionamentos entre a provisão formal de TVET e trabalhadores da economia informal. No entanto, ainda há desafios para vencer a exclusão ao acesso à aprendizagem tradicional, para garantir trabalho decente e, principalmente, para oferecer oportunidades de emprego que aproveitem as habilidades dos trabalhadores. Isso levou a algumas tentativas de conectar o setor informal de empreendedorismo ao crescimento focado na exportação, por exemplo na África Ocidental (BIGGS et al., 1996). O setor informal reforça a necessidade de os sistemas de TVET cobrirem uma ampla gama de tipos e níveis de habilidades, como já mencionado (ADAMS; RAZMARA; JOHANSSON DE SILVA, 2013). A ampliação da cobertura de habilidades facilita a integração e a articulação dos sistemas de TVET com outros níveis e áreas educacionais, sendo que todos contribuem com o progresso de quadros consistentes de aprendizagem ao longo da vida.

Avanços e inovação tecnológica

A evolução tecnológica é marcada por ondas de inovação. Cada onda levou a ciência e a tecnologia para um novo patamar, com implicações diretas, apesar de desiguais, para a produção e, potencialmente, para os padrões de vida. Independentemente de seu contexto histórico específico, cada onda de inovação começa com a adoção de novas tecnologias por alguns poucos em seus estágios iniciais, que transformam os antigos processos produtivos e

ganham vantagem competitiva. Na medida em que as novas tecnologias se espalham e se popularizam, a base de conhecimentos se expande por meio de uma aprendizagem nova e mais específica, que fomenta o surgimento de uma força de trabalho com qualificações mais sofisticadas. A vantagem competitiva do uso dessas tecnologias desaparece à medida que a onda de inovação se desgasta, como representa o declínio que a onda sofre. A popularização de novas tecnologias e o desaparecimento gradual da vantagem competitiva pelos que as adotam em estágios tardios são sobrepostas com o surgimento de uma nova onda de inovação em seu estado inicial (ver Figura 7).

Figura 7. As seis ondas da inovação



Fonte: Adaptado de HARGROVES; SMITH, 2005, v. 1, cap. 1.

O período de tempo que as novas tecnologias permanecem relevantes varia, mas, como sugere a Figura 7, na medida em que novas ondas de inovação aparecem, sua relevância se torna mais curta. Em outras palavras, o período entre o aparecimento de novas tecnologias, sua popularização e sua substituição por tecnologias mais novas tem se acelerado e tornando obsoletas as tecnologias antigas mais rapidamente do que ocorria nas ondas anteriores, o que demanda cada vez mais agilidade dos sistemas de TVET e dos trabalhadores.

As duas últimas décadas testemunharam um interesse crescente por necessidades de qualificação profissional, tecnologia, práticas de gestão e suas implicações sociais (HANDEL, 2008). Além disso, a tendência de longo prazo com relação a mudanças tecnológicas tem sido em favor de empregos que requerem melhores habilidades cognitivas (ver, por exemplo, CEDEFOP, 2010b). Apesar de o nível de progresso tecnológico ter crescido nos países em desenvolvimento, a “lacuna tecnológica” entre países pobres e ricos ainda permanece grande (WORLD BANK, 2008b, p. 5). Essa lacuna é resultado não apenas da falta de capacidade para desenvolver as próprias tecnologias, mas também da falta de infraestrutura e habilidades necessárias para a difusão tecnológica. A TVET desempenha um papel importante na difusão tecnológica ao passar adiante conhecimentos e habilidades.

O progresso tecnológico gera a demanda por uma força de trabalho mais qualificada, mas que também seja capaz de se adaptar rapidamente às tecnologias emergentes em um ciclo contínuo de aprendizagem. Esses trabalhadores precisam de competências mínimas de leitura e interpretação, habilidades de comunicação, habilidades matemáticas básicas, além de serem aptos a ser treinados. Esse processo ressalta a necessidade não apenas de aumentar o acesso à educação geral de qualidade para todos, mas também de expandir as oportunidades de aprendizagem de TVET. Além disso, a não promoção do acesso igualitário a uma educação geral de qualidade, principalmente de uma aprendizagem de TVET, em um ambiente altamente tecnológico e inovador pode criar sociedades profundamente estratificadas, com um grande número de pessoas incapazes de participar e se beneficiar das oportunidades criadas pelas novas tecnologias. A desigualdade digital é outro desafio à equidade social a que os sistemas de TVET precisam oferecer resposta.

Ainda será necessário investir esforços substanciais para esclarecer, antecipar e mensurar o impacto da mudança tecnológica sobre a demanda de habilidades. Em 2008, Handel observou que “os pesquisadores têm apenas uma ideia vaga dos níveis de requisitos para qualificações profissionais, têm ainda menos informação sobre o ritmo de mudança e sobre o quanto especificamente essas qualificações estão mudando” (HANDEL, 2008, p. 1). Apesar disso, a capacidade de antecipar a demanda por habilidades de mudança e previsão é central para os esforços dos países no desenvolvimento de sistemas de TVET sensíveis e, de maneira geral, de políticas eficientes de qualificação.

Durante o período estudado, a natureza e o uso das TIC mudou drasticamente, o que causou muitos (e de longo alcance) impactos e novas demandas externas sobre os sistemas de TVET. No setor formal, houve um aumento massivo no uso

das TIC em grande variedade de ocupações existentes, bem como uma expansão de novas ocupações no setor. Por exemplo, fazendeiros de pequeno porte têm novas possibilidades de acessar informações de mercado por meio de telefones celulares, o que pode influenciar profundamente suas decisões sobre o que produzir ou sobre onde e como vender seu produto – ações que potencialmente podem ter grande impacto na redução da pobreza. Em economias urbanas informais, as TIC são uma fonte de novas oportunidades de trabalho em áreas como desbloqueio de telefones celulares e instalação de televisão a cabo, por exemplo, ao passo que exige-se cada vez mais que mecânicos de veículos saibam lidar com a informatização dos sistemas dos automóveis.

A TVET tem respondido às diversas necessidades de TIC dos aprendentes, sejam elas relacionadas a trabalho, educação ou cidadania. Foram criados novos cursos para lidar com as mudanças ocupacionais no mercado de trabalho de TIC, enquanto muitos fornecedores de TVET mudaram a oferta para uma abordagem mista, com muito mais aprendizagem autodirecionada e a distância. Nos países desenvolvidos, foram introduzidas diversas abordagens de TIC para modernizar as organizações de TVET e gerenciar sua administração e finanças, inclusive os cadastros dos aprendentes.

Além das TIC, o impacto das atividades e das tecnologias verdes tem mudado rapidamente o mundo do trabalho ao afetar o padrão da demanda ocupacional e os requisitos dos trabalhadores. Segundo um relatório-síntese baseado em estudos de 21 países conduzido pela OIT em parceria com a CEDEFOP, as transformações trazidas por economias cada vez mais verdes afetam a demanda de qualificações de três formas:

a primeira é a 'reestruturação verde', que implica uma mudança das atividades em nível industrial: de produções intensivas em carbono a produções mais sustentáveis. A segunda é o surgimento de novas ocupações, com a introdução de novas leis e o desenvolvimento de novas tecnologias. A terceira é a mudança no perfil da qualificação em ocupações já existentes como consequência de processos produtivos e ambientes de trabalho mais verdes (ILO, 2011b).

O relatório-síntese considera que:

todas as três fontes de mudança – transformações nas indústrias, desenvolvimento de novas ocupações e mudança no perfil de qualificação das ocupações – alteram o perfil de qualificação das ocupações e, assim, afetam as necessidades de treinamento e transferência. A escala e o tamanho dessas mudanças dependem, por sua vez, da velocidade e da dimensão das mudanças tecnológicas e de mercado na transformação verde. Antecipar o surgimento de novas ocupações e aumentar

a demanda de algumas ocupações às custas de outras são ações particularmente importantes para preparar jovens homens e mulheres para o mercado de trabalho. Trabalhadores que já estão inseridos no mercado e se encontram na metade ou mais de sua vida ativa, precisam de acesso a requalificações que os possibilite, e às empresas onde trabalham, não apenas migrar de ocupações e indústrias decadentes para outras em crescimento, mas também manter atualizadas suas qualificações com relação a novas tecnologias, demandas do mercado, regulamentações do governo e assim por diante em seus campos de trabalho e negócios (STRIETSKA-ILINA et al., 2011, p. xviii).

Assim, a ascensão global da agenda de desenvolvimento verde impeliu os sistemas de TVET a lidar com essas questões de forma mais sistemática, tanto em termos de como essa agenda funciona quanto com relação à resposta à mudança das oportunidades de trabalho e habilidades necessárias que uma agenda de desenvolvimento verde traz. Um dos primeiros desafios é garantir que haverá trabalhadores qualificados em número suficiente para atender à demanda crescente. Isso requer o desenvolvimento de novas qualificações, novo currículo e novo material didático, além de novos sistemas de formação de professores e instrutores.

De maneira geral, o rápido progresso tecnológico teve e continua a ter implicações significativas para a TVET, e isso precisa ser levado em consideração. Em primeiro lugar, entender e antecipar as mudanças tornou-se fundamental para planejar respostas de TVET e, de maneira geral, oferecer políticas de qualificação mais efetivas. Em segundo lugar, a flexibilidade para adaptar a oferta de habilidades às necessidades de setores que mudam rápida e, algumas vezes, radicalmente – como tecnologia da informação e economia verde – tornou-se central para os sistemas de TVET. É fundamental envolver as partes interessadas do mercado de trabalho no planejamento e mesmo na oferta da TVET para garantir o equilíbrio entre oferta e demanda. Em terceiro lugar, as habilidades e as qualificações exigidas para a entrada no trabalho têm aumentado no mundo todo. Isso reflete a necessidade não apenas de uma força de trabalho mais educada e qualificada, mas que se adapte rapidamente a tecnologias emergentes em um ciclo de constante aprendizagem.

Alterar os modos de trabalho

A globalização afetou os mercados de trabalho e a demanda por qualificações de maneiras diferentes e, conseqüentemente, também afetou os sistemas de TVET. Um aspecto da globalização que provoca esse efeito é o surgimento

de políticas de atração de IED e de incentivo à competitividade econômica nacional. Os fluxos de IED para países em desenvolvimento chegou a 50% do IED total em 2010, levando novas tecnologias e, muitas vezes, incentivando a demanda por melhores qualificações nos países de destino. No entanto, os fluxos de IED para países em desenvolvimento continuam concentrados em um número pequeno de países. Entre os 20 maiores receptores de IED em 2011, havia sete países em desenvolvimento: Brasil, China, Chile, Índia, Indonésia, Federação Russa e México (UNCTAD, 2011). É importante observar que a natureza do investimento que os países atraem determina o quanto eles ganham em qualificação. Os países com baixa qualificação, que tendem a atrair IED para o nível mais baixo da cadeia de produção, raramente se beneficiam dos tão alardeados benefícios do IED – difusão de tecnologias e conhecimentos, além de maior demanda por qualificação. Sem intervenções políticas, tais IED podem, de fato, deixar os países em um ciclo vicioso de produção de baixo custo, baixa demanda por maior qualificação, baixa tecnologia e baixa difusão de conhecimentos (MAROPE, 2009). Além do IED, a globalização também impacta as economias nacionais pela competição por mercados.

O efeito mais importante da globalização econômica se manifestou no nível da organização da produção industrial. O aumento da competição e dos avanços tecnológicos tem pressionado as empresas a repensar sua estratégia e seus processos de produção e marketing, o que desafia as regras tradicionais de organização e também as relações industriais. Implicitamente, as relações de trabalho são revisadas e coloca-se maior ênfase em flexibilidade e qualificação da força de trabalho para lidar com o efeito desestabilizador do capital, que é muito mais móvel do que o trabalho. O fenômeno da globalização oferece, portanto, novas opções de reestruturação industrial às empresas, que consistem essencialmente na fragmentação da cadeia de valor e na realocação de tarefas dentro dessa cadeia (OECD, 2012). O primeiro componente é guiado principalmente pela terceirização de tarefas, o que reduz os limites empresariais ao mesmo tempo em que aumenta seu acesso a novas perspectivas e soluções estratégicas usadas por outros países. Por meio da realocação, as empresas podem utilizar capacidades e recursos econômicos, políticos e sociais mais convenientes que se encontrem fora de seu país de origem (FAUST; VOSKAMP; WITTKKE, 2004). Ambos componentes induzem a globalização da força de trabalho: uma proporção de trabalhadores cada vez maior em cadeias globais de valor está alocada em economias em desenvolvimento (SMITH, 2008).

Quebrar a cadeia de produção em tarefas também afetou as formas de organização do trabalho. Isso facilitou a alocação de diferentes tarefas em uma cadeia de produção em diferentes localizações que oferecem a melhor

eficiência e margem de lucro. Esse processo também melhorou a habilidade das empresas de organizar equipes facilmente desmontadas uma vez que a tarefa seja concluída. A agilidade de montar e desfazer equipes facilitou a tarefa de construí-las com a mistura certa de qualificações, bem como possibilitou a renovação das exigências de habilidades para a tarefa, criando possibilidades de alocar indivíduos temporariamente (usando consultores e/ou terceirizados). Isso possibilitou lideranças funcionais não apenas na equipe de trabalho, fundamentada em conhecimentos, mas também de empresas, em função das demandas da tarefa a ser realizada. A liderança funcional permitiu estruturas horizontais nas quais o conhecimento determina uma bonificação maior do que a posição hierárquica ocupada na organização. Para as pessoas formadas pelos sistemas de TVET, a atuação efetiva nessa forma de organização do trabalho no século XXI demanda mais do que o conhecimento técnico necessário para a produção. São necessárias uma série de habilidades *soft*, entre as quais se destacam a adaptabilidade a equipes e ambientes de trabalho em constante mudança; habilidades de comunicação, trabalho em equipe e um sentimento de pertencimento que vem da profissão mais do que da empresa; e a constante reciclagem em função das demandas da tarefa (CHENG; MAROPE, 2010).

Principalmente por causa da alocação das tarefas nos locais economicamente mais favoráveis, o centro de gravidade da produção industrial mundial tende a migrar do Norte para o Sul e, como consequência, a maior parte do crescimento da população economicamente ativa ocorre nas economias emergentes. Em 2005, cerca de 80% da população desses países foi reportada como economicamente ativa (GEREFFI, 2005), enquanto nas regiões desenvolvidas esse indicador permaneceu constante ou mesmo diminuiu.

Segundo o Relatório do Desenvolvimento Industrial (*Industrial Development Report*) de 2009, “o rápido crescimento da produção nos países em desenvolvimento é, em grande parte, consequência de oportunidades oferecidas pelo crescimento explosivo das exportações de produtos manufaturados” (UNIDO, 2009, p. 52). Como indicado no Quadro 4, o relatório conclui que aquilo que um país produz conta para o crescimento. “Diversificar a produção e aumentar a sofisticação dos produtos parecem ser motores importantes do desenvolvimento tanto em países de renda baixa quanto média” (UNIDO, 2009, p. 13).

Quadro 4. Mudança estrutural: o papel crescente da exportação de produtos manufaturados

1. Os países em desenvolvimento continuam a expandir sua participação no mercado global de bens manufaturados. Desde 2000, países de renda baixa e média continuaram a conquistar parcelas de mercado de bens manufaturados simples e complexos e muito do crescimento do comércio de manufaturas veio de relações Sul-Sul entre os próprios países em desenvolvimento.
2. Tem aumentado a propensão para exportações entre todas as regiões e para a maioria dos produtos.
3. China e Índia oferecem tanto os maiores desafios quanto as maiores oportunidades para produtores de outros países em desenvolvimento.
4. Os países em desenvolvimento de rápido crescimento têm exportado cada vez mais bens mais sofisticados.
5. Os países com estruturas de exportação diversificadas tendem a crescer mais rapidamente.
6. O crescimento do comércio por tarefas tem sido impressionante. Uma das maiores tendências na manufatura mundial é a fragmentação da produção em tarefas discretas e geograficamente dispersas. A produção baseada em tarefas oferece a países em desenvolvimento que não conseguiram entrar nos mercados globais potencial de entrar nas cadeias globais de produção por meio da exportação de tarefas.

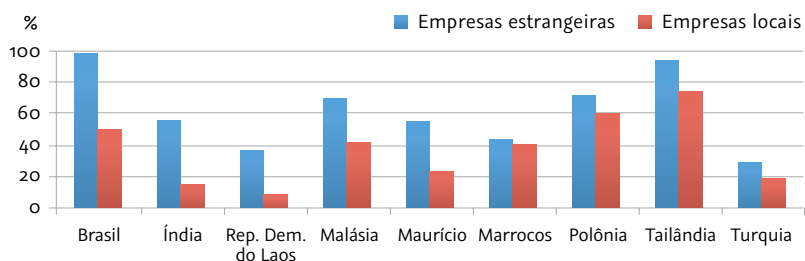
Fonte: Adaptado de UNIDO, 2009.

Foram identificadas duas ondas de terceirização, com diferentes implicações para o crescimento econômico e as habilidades de TVET (BROWN; LAUDER; ASHTON, 2011). A primeira onda ocorreu em indústrias caracterizadas por trabalho intensivo e majoritariamente mal pago e de baixa qualificação. Indústrias como as de vestuário, calçados e cabos para veículos motorizados foram as primeiras a se internacionalizar, e o principal resultado dessa primeira onda foi a realocação em larga escala dessas empresas de países desenvolvidos para países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. Se, por um lado, a terceirização de atividades de baixa qualificação, principalmente em países de baixa renda, ajuda a criar empregos nos países de destino, por outro, ela impõe desafios críticos de políticas de qualificação a esses países, porque suas economias podem ficar presas em um contínuo de baixa qualificação, caracterizado por baixo valor agregado, baixas habilidades e baixos salários. Consequentemente, em alguns casos, os países de destino desenvolvem uma capacidade reduzida de migrar para habilidades de nível mais alto. Isso reduz sua capacidade de se adaptar às mudanças do mercado e trava seu crescimento econômico, assim como sua prosperidade nacional. Esse tipo de terceirização também traz consequências para a TVET nos países de destino, uma vez que aumenta a demanda pelo desenvolvimento de habilidades técnicas ou específicas a um trabalho, em uma concepção limitada da TVET, bem como reduz a demanda por qualificações acima dos níveis mais básicos.

Na segunda onda de terceirização, o trabalho realocado é mais qualificado, o que possibilita às empresas desenvolver melhores capacidades em economias emergentes para, dessa forma, elevar a cadeia de valor e competir em mercados globais. Conforme observado por Brown e outros, “a visão generalizada de que a deslocalização seria na maior parte restrita a trabalhadores de baixas qualificações e salários nas indústrias de manufatura, tais como vestuário, brinquedos e calçados, tem se mostrado irremediavelmente errônea” (BROWN; LAUDER; ASHTON, 2011, p. 108). São encontrados exemplos de deslocalização de alta qualificação em serviços financeiros, que começaram com funções das áreas-meio, como entrada de dados, e depois evoluíram para funções internas de ponta, como análise financeira (BROWN; LAUDER; ASHTON, 2011). Nem todos os setores são atraídos pela deslocalização. Por exemplo, um setor que parece particularmente resistente é o da biotecnologia. Nos Estados Unidos, o rápido crescimento da indústria biotecnológica é geralmente visto como um importante motor do crescimento econômico. Embora as sedes de empresas de biotecnologia nos Estados Unidos empreguem apenas cerca de 200 mil pessoas (0,2% da força de trabalho nacional), esse número representa cerca de 80% do emprego total global em biotecnologia (MURRAY; HSI, 2007).

Bartels e Lederer (2009) estimam que os mercados de terceirização irão crescer de 15% a 40% ao ano nos próximos anos, sendo China e Índia os países que mais se beneficiarão desse crescimento. Da mesma forma, a competição baseada em custos e também em qualidade será intensificada (BROWN; LAUDER; ASHTON, 2011). Esse padrão aumenta a preocupação com o aspecto redistributivo da globalização e impõe riscos sérios de polarização do mercado de trabalho global, com rápido crescimento de trabalhos qualificados e bem pagos em países desenvolvidos e emergentes, mas mal pagos e de baixa qualificação em países em desenvolvimento. Embora esse risco exista, exemplos mostram que empresas expostas à competição global têm maior probabilidade de demandar trabalhos mais qualificados e oferecer oportunidades de treinamento para seus empregados (ver WORLD BANK, 2005b, 2010a). Há exemplos, também, de que o IED tende a promover treinamentos *in service*. Conforme mostra a Figura 8, empresas estrangeiras, em um número selecionado de países, tendem a oferecer mais oportunidades de qualificação a seus funcionários do que empresas locais.

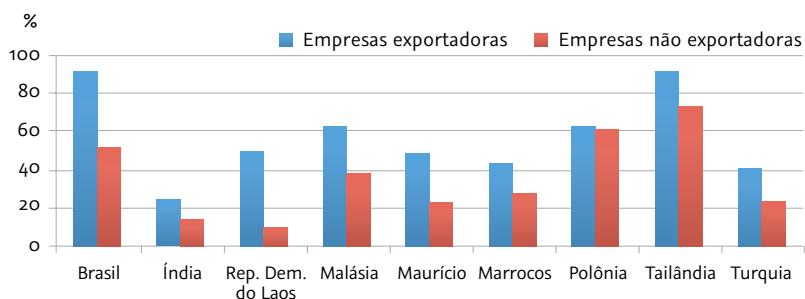
Figura 8. Porcentagem de empresas que oferecem treinamento formal



Fonte: WORLD BANK, 2010a.

Além disso, existem indícios de que empresas expostas à competição global têm maior probabilidade de oferecer oportunidades de treinamento para seus funcionários. No caso de empresas voltadas à exportação, por exemplo, a pressão competitiva induz à inovação e à adoção de novas tecnologias para promover os ganhos de eficiência e também para se adequar aos padrões e normas internacionais. Esse avanço tecnológico aumenta a demanda das empresas por qualificação, o que, por sua vez, fomenta a necessidade de desenvolver treinamentos durante o trabalho e de criar laços mais fortes com instituições de treinamento existentes. Conforme mostra a Figura 9, em uma gama de países, empresas voltadas à exportação oferecem mais oportunidades de treinamento para seus funcionários do que empresas que não exportam.

Figura 9. Porcentagem de empresas, exportadoras ou não, que oferecem treinamento formal



Fonte: WORLD BANK, 2010a.

Por fim, dados de empresas da América Latina destacam relações importantes entre tecnologia e qualificações (WORLD BANK, 2005b). Empresas que usam tecnologias maduras exigem menos treinamento formal do que as que estão em processo de adoção de novas tecnologias, e empresas que não qualificam seus funcionários muitas vezes afirmam que geralmente encontram as qualificações adequadas na própria força de trabalho

Em suma, a globalização da economia e a consequente reorganização do ambiente de trabalho requerem uma força de trabalho mais adaptável, contexto que leva todos os países a repensar a natureza e o papel da TVET. A globalização intensifica a pressão sobre o setor de TVET para fornecer a qualificação necessária aos trabalhadores envolvidos em atividades globalizadas, bem como para adaptar as habilidades existentes a necessidades que mudam rapidamente. Como consequência, há cada vez mais demanda por sistemas de TVET com foco maior em programas modulares e baseados em competências, assim como em habilidades cognitivas e transferíveis, que devem ajudar as pessoas a se adaptar a condições imprevisíveis.

Ao mesmo tempo, em âmbito internacional, é reconhecido que políticas de terceirização podem causar consequências sociais adversas ou efeitos negativos no desenvolvimento (ver BACCHETTA; JANSEN, 2011). Dado o papel central das habilidades em determinar a capacidade de um país lucrar com a globalização, as políticas de TVET foram pressionadas a desempenhar um papel essencial em ajudar as economias a quebrar o equilíbrio da baixa qualificação e, assim, permitir que mais pessoas – e um número maior de países – se beneficiem dos ganhos da globalização. Por exemplo, há uma clara necessidade de desenvolver programas especializados de TVET que ofereçam habilidades que não se tornarão rapidamente obsoletas com as mudanças velozes na estrutura industrial gerada pelo processo de globalização (ver MERTAUGH; HANUSHEK, 2005). Outra dimensão crucial é o reconhecimento internacional de qualificações para permitir a mobilidade laboral.

Mudanças no cenário político

Durante o período da análise ocorreram diversos eventos políticos importantes em várias partes do mundo. O impacto nos mercados de trabalho dependeu da natureza desses eventos, assim como de sua duração e das perspectivas políticas e econômicas futuras dos países afetados por essas mudanças. Na Europa, por exemplo, a dissolução da Iugoslávia resultou na criação da Sérvia, de Montenegro e de Kosovo (sob a UNSCR 1244), ao que se soma a independência inicial da Croácia, da Eslovênia, da antiga República Iugoslava da Macedônia e da Bósnia e Herzegovina. Sérvia, Montenegro e Kosovo (sob a UNSCR 1244) enfrentam sérios desafios no mercado de trabalho. A taxa oficial de desemprego atingiu 17% (18% para mulheres) na Sérvia em 2009, 30% (36% para mulheres) em Montenegro em 2005, e 46% (55% para mulheres) no Kosovo (sob a UNSCR 1244) em 2007. Em 2009, 43% dos jovens estavam

desempregados na Sérvia (ILO, 2010a). Além de o investimento insuficiente causar desemprego, há sérios problemas estruturais nesses mercados de trabalho, que demandam uma revisão abrangente de estratégias e políticas.

Em outro contexto, as guerras no Iraque e no Afeganistão impediram o desenvolvimento econômico e o surgimento de mercados de trabalho apropriados nesses países. O Iraque e o Afeganistão ainda estão longe de alcançar a estabilidade política (e, portanto, econômica) e, conseqüentemente, ainda é cedo para vislumbrar uma transição real para as regras de mercado na economia e para os arranjos democráticos sólidos na sociedade. Ainda não está claro que caminho suas economias vão seguir, que tipos de instituições serão criadas e, portanto, que tipos de mercado de trabalho eles terão no futuro.

Os conflitos domésticos e inter-regionais em alguns países africanos, por exemplo Costa do Marfim, Libéria e Sudão do Sul, desestabilizaram as nações e suas economias, assim como a região como um todo. O futuro é imprevisível para países envolvidos em conflitos políticos, éticos ou religiosos. O que é certo é que suas economias e sociedades sofrerão por muitos anos e grande parte da população será afetada. As recentes revoluções que aconteceram na Tunísia e na Líbia e o conflito na Síria podem também marcar mudanças importantes nos Estados Árabes. Episódios similares podem acontecer em outros países, dentro ou fora do Oriente Médio e do Norte da África.

Em países pobres afetados por conflitos, apenas 79% dos jovens são alfabetizados em média, contra médias de 93% em outros países pobres. Naqueles países, 28 milhões de crianças em idade escolar primária estão fora da escola, o que representa 42% do total mundial. Além disso, em alguns países, os sistemas educacionais podem, em alguns casos, fomentar a violência, por exemplo, quando reforçam divisões sociais ou são percebidos como veículo de dominação cultural (UNESCO, 2011b). Em países afetados por conflitos, os jovens não têm a qualificação necessária e os conflitos criam muitas vezes populações deslocadas, cujo acesso à educação e ao trabalho é, em muitos casos, restrito.

O impacto dos conflitos no acesso à educação e, conseqüentemente, ao trabalho, tem sido insuficientemente avaliado. Embora Shemyakina (2011) tenha mostrado que a guerra civil do Tadjiquistão afetou negativamente o acesso de mulheres à educação, Valente (2011) concluiu que no Nepal isso não ocorreu. Tipos diferentes de conflitos (como guerras civis, conflitos étnicos ou disputas religiosas) podem surtir efeitos diferentes nas populações afetadas. No entanto, qualquer forma de conflito gera insegurança, pobreza, fome,

bem como mortes diretas e perdas humanas. Os conflitos são, normalmente, associados a um baixo nível de desenvolvimento: de 48 conflitos armados registrados entre 1999 e 2008, 43 foram registrados em países de renda baixa (UNESCO, 2011b).

Ao final de conflitos armados, a comunidade internacional fez muito para apoiar programas de DDR. O Quadro 5 detalha três abordagens abrangentes de reintegração, como descritas em um Guia Operacional de Padrões para Desarmamento Internacional, Desmobilização e Reintegração (*Operational Guide to the International Disarmament, Demobilization and Reintegration Standards*) (UNDP, 2010b). No entanto, pouco se sabe sobre impactos mensuráveis de DDR, principalmente devido à falta de dados adequados. Todavia, diversos programas foram duramente criticados por alguns especialistas por não causarem impacto significativo em termos de reintegração por sua abordagem “tamanho único”, por desprezarem realidades locais, por negligenciarem comunidades, por prestarem uma assistência restrita de reintegração econômica não conectada a oportunidades locais de mercado, bem como por projetarem uma duração muito curta e de qualidade insuficiente (ver POULIGNY, 2004; DERKSEN, 2014).

Em muitos contextos pós-conflito existe demanda para que a TVET assuma um papel grande na reintegração de ex-combatentes à vida civil, por exemplo, ao reconhecer aprendizagens anteriores, requalificar, suplementar habilidades e realizar a conversão profissional. A flexibilidade de adaptação a diversas necessidades, combinada com serviços de apoio – como orientação e aconselhamento –, é uma característica desejável dos sistemas futuros de TVET nesses contextos. Em contextos de DDR, os esforços da TVET precisam melhorar a relação entre os programas oferecidos e as exigências do mercado de trabalho. Outro foco importante é o desenvolvimento de mecanismos para que se compreenda melhor o apoio que os indivíduos na transição da vida militar para a civil necessitam (ver VEAL, 2008).

Quadro 5. Três abordagens abrangentes de reintegração

1. ESTABILIZAÇÃO DE CURTO PRAZO (REINserÇÃO)

Finalidade/objetivos

- Retirar ex-combatentes da criminalidade e de combates até uma missão de paz ser instalada ou até o setor de segurança ou reforma política ser completado;
- Prestar rápido apoio transitório para a reinstalação de pessoas e para oportunidades de geração de renda a curto prazo para todos os ex-combatentes que possam, potencialmente, perturbar a paz.

Atividades

- Serviços de informação, aconselhamento e orientação;
- Esquemas de apoio transitório (alimentação, vestuário, transporte e outros);
- Projetos de trabalho intensivo de curto prazo.

2. REINTEGRAÇÃO FOCADA NOS EX-COMBATENTES

Finalidades/objetivos

- Oferecer aos ex-combatentes soluções sustentáveis, especificamente desenvolvidas e focadas no indivíduo, para a reintegração a longo prazo;
- Engajar os ex-combatentes em microprojetos sustentáveis para reduzir, a longo prazo, o risco de segurança que eles apresentam.

Atividades

- Serviços de informação, aconselhamento e orientação;
- Desenvolvimento de microprojetos por meio de doações;
- Qualificação, consultoria técnica e outros serviços de apoio correlatos.

3. REINTEGRAÇÃO FOCADA NA COMUNIDADE

Finalidades/objetivos

- Instrumentalizar as comunidades com ferramentas e capacidades para apoiar a reintegração de ex-combatentes, junto a pessoas deslocadas internamente, refugiados e outros grupos especiais;
- Apoiar a reintegração de ex-combatentes como componente de programas de recuperação e reconciliação abrangentes e focados na comunidade.

Atividades

- Projetos comunitários com grande inclusão de todos os atores sociais;
- Atividades de reconciliação e promoção da paz;
- Atividades que aumentem a segurança local.

Fonte: Adaptado de UNDP, 2010b.

Conclusão

Como já discutido, a lista de fatores contextuais que guiam o desenvolvimento de TVET no período analisado tem sido diversificada, complexa e em rápida mudança. Os fatores envolvem forças econômicas, sociais e políticas; são multidimensionais e envolvem o crescimento econômico, a equidade social e a sustentabilidade do desenvolvimento. O que se destaca neste capítulo é a relevância dos sistemas de TVET para o desenvolvimento econômico, que deriva de sua interação dinâmica com os diversos fatores e demandas contextuais, geográficos e temporais. Apesar de a TVET ter sido inicialmente pressionada por fatores contextuais externos identificados neste capítulo por reformas – que serão ilustradas no Capítulo 2 –, essa interação dinâmica com pressões externas produziu reformas no funcionamento interno dos próprios sistemas de TVET. Essas reformas internas serão examinadas no Capítulo 3. Com o tempo, forças externas – como as descritas neste capítulo – desencadearam reformas internas e externas no sistema de TVET, apesar de que nem sempre isso ocorreu de forma sistemática ou consistente.

Capítulo 2

Melhorar a
capacidade de
resposta contextual
da TVET

Durante o período revisado, a reforma dos sistemas de TVET foi guiada pelo desejo de torná-la mais sensível a demandas externas. Apesar de desiguais e muitas vezes inadequadas em seu impacto, a maioria das reformas foi iniciada em resposta aos fatores contextuais destacados no Capítulo 1. A resposta a esses fatores externos tem acontecido, sobretudo, na forma de reformas políticas, mas também ocorrem por meio da introdução de novos programas, não necessariamente precedidos pela formulação de políticas. Este livro reúne retrospectivamente respostas, sejam elas por meio de programas ou de políticas, que tentam melhorar a contribuição dos sistemas de TVET ao crescimento econômico, à equidade social ou à sustentabilidade do desenvolvimento.

Políticas e medidas políticas para apoiar o crescimento econômico

Após o Congresso de Seul, em 1999, aumentou a conscientização sobre a necessidade de a TVET mudar o foco da oferta para a demanda econômica. Talvez porque tais sistemas costumam ser próximos do mercado de trabalho, as demandas econômicas tendem a ser restrita ou instintivamente concebidas como demandas do mercado de trabalho. O período analisado, portanto, testemunhou o desenvolvimento de políticas para melhorar o alinhamento do fornecimento de TVET às demandas de mercado. A reforma da TVET nas Ilhas Maurício e o estabelecimento dos QNQs são um exemplo. Isso significa, criticamente, que os formuladores de política se comprometeram a garantir que o cenário da educação e da qualificação respondesse à necessidade do país de adotar novas tecnologias e de atender às variadas demandas dos setores econômicos. A importância das expectativas da demanda econômica para os QNQs pode ser percebida nos argumentos usados a favor do Projeto de Lei para Qualificações nas Ilhas Maurício no congresso. Foi estabelecido que os QNQs deveriam “auxiliar o apoio para as Ilhas Maurício se tornarem uma ‘economia de conhecimento’ e, principalmente, facilitar a integração das TIC por meio ‘do desenvolvimento de uma qualificação para a agricultura’” (MAURITIUS, 2001, p. 1, apud MAROK, 2010, p. 12).

Outro exemplo dos esforços para melhorar o alinhamento da oferta de TVET com as demandas do mercado de trabalho pode ser visto no México, onde a modernização da educação técnica esteve conectada com a ratificação do NAFTA. Esse tratado deveria comandar as mudanças no perfil industrial

mexicano, com muitas indústrias demandando tecnologias mais avançadas e capacidade produtiva mais eficiente e competitiva no âmbito internacional (ANDA, 2009). A modernização da TVET foi vista como fator importante para o sucesso do NAFTA. Da mesma forma, na Tunísia, com o progresso inicial de uma área de livre comércio com a União Europeia, o desenvolvimento da TVET foi considerado um instrumento de modernização da economia que poderia aumentar a capacidade competitiva das empresas no contexto da liberalização e da globalização (BEN SEDRINE, 2009). O Camboja oferece outro exemplo: o Plano Nacional de Desenvolvimento de TVET deveria apoiar o crescimento das empresas ao proporcionar uma força de trabalho qualificada (UNESCO, 2013b).

Os esforços para apoiar o crescimento econômico com o desenvolvimento de habilidades bem alinhadas às necessidades do mercado de trabalho incluem uma gama de diferentes medidas políticas. Essas medidas trataram especialmente das necessidades de melhores informações sobre a oferta e a demanda de trabalho para melhorar o desempenho dos mercados de trabalho e de estratégias para alcançar populações vulneráveis e também para atingir um equilíbrio entre competências gerais e habilidades especializadas. As medidas políticas estabelecidas para melhorar o alinhamento entre o desenvolvimento de habilidades e as demandas do mercado de trabalho incluem: i) melhor identificação e antecipação das necessidades de habilidades exigidas pelo mercado de trabalho; ii) medidas para preencher as lacunas de habilidades; iii) melhoria da empregabilidade dos jovens; iv) atenção às demandas de habilidades do setor informal; v) atenção às demandas de qualificação da economia rural; e vi) oferecimento de uma combinação adequada de competências gerais e habilidades especializadas.

Melhor identificação e antecipação das necessidades de habilidades exigidas pelo mercado de trabalho

Melhorar a capacidade de resposta dos sistemas de TVET às demandas do mercado de trabalho requer um entendimento profundo não apenas das habilidades necessárias para apoiar o desenvolvimento econômico desejado, mas também das habilidades necessárias em curto, médio e longo prazo. Durante o período analisado, foram realizados esforços para identificar a demanda atual por habilidades e também para prever e antecipar demandas futuras. O resultado desses esforços foi traduzido em currículos baseados em competências e QNQs em alguns países. Reformas de qualificação e de currículo, bem como esforços governamentais para revisar os quadros institucionais, serão discutidos no Capítulo 3.

Filipinas, Chile e Países Baixos oferecem exemplos de esforços para identificar e antecipar as necessidades de habilidades do mercado de trabalho. As Filipinas realizaram avaliações sistemáticas das demandas do mercado de trabalho. A TESDA firmou uma parceria estreita com empregadores e grupos industriais para esse fim. Realizou, ainda, consultas regulares à indústria e estabeleceu diálogos com setores prioritários, em âmbito local e nacional, para levar em consideração demandas e peculiaridades nacionais, setoriais e locais. Com base em consultas realizadas em 2011, relatórios de inteligência sobre o mercado de trabalho muniram as partes interessadas da TVET com informações importantes sobre a situação da oferta e da demanda de habilidades em setores específicos, bem como com a identificação de tendências, questões e desafios que se sobressaem nas arenas local e internacional (UNESCO, 2013f).

O projeto Chile Qualifica, que se iniciou em 2002, é outro exemplo de esforço para identificar e antecipar demandas do mercado. Essa iniciativa conduziu análises de mercado de trabalho que foram usadas para definir padrões, perfis ocupacionais, competências laborais, além do processo de avaliação/certificação de competências. O setor mineiro estava entre os beneficiários desses esforços. O Grupo Minerador para Certificação de Competências Laborais destacou a importância de se identificar e antecipar as necessidades de habilidades, bem como de construir uma cultura de qualificação que permearia todos os seus níveis.

O SSC dos Países Baixos é outro exemplo de esforço para melhorar o alinhamento entre demanda e oferta. Os empregadores são basicamente o ponto de partida: eles trabalham por meio de órgãos de habilidades setoriais chamados *Kennicentra* (centros de conhecimento) para identificar e divulgar as habilidades demandadas por um setor. Seu diagnóstico de quais habilidades e currículos estão em falta é passado ao BVE Raad, que, por sua vez, repassa essa informação a faculdades técnicas regionais para que elas possam desenvolver um currículo baseado nos padrões e nas demandas apontados pelos empregadores. O sistema do SSC se mostrou efetivo em função das parcerias construídas entre as partes interessadas da TVET.

Esses esforços estimularam pesquisas e estudos que ajudaram formuladores de políticas, estrategistas e outras partes interessadas a identificar os setores e as ocupações com maior probabilidade de gerar crescimento ou aqueles mais suscetíveis a queda no número de empregos. O melhor entendimento do potencial de emprego futuro também permitiu previsões sobre quais qualificações devem ter aumento ou diminuição de demanda. Esses esforços facilitaram, ainda, o planejamento da substituição de habilidades

perdas nos casos em que os funcionários mudaram de função, migraram, se aposentaram, entre outros fatores. Além disso, entender o potencial futuro do emprego possibilitou melhor compreensão de como a informação disponível sobre demanda se compara com a oferta de trabalho qualificado que está chegando ou que já existe no mercado de trabalho.

O conhecimento adquirido nesse processo nos Países Baixos foi particularmente importante para reduzir as disparidades entre oferta e demanda de habilidades, além de guiar reformas e inovações no sistema de TVET. Ele contribuiu com reformas no currículo e com a atualização das qualificações necessárias para atender às necessidades atuais e futuras. Os países que não têm prontamente a capacidade de identificar ou antecipar essas necessidades têm percebido, a duras penas, essa lacuna e tomado as providências necessárias. Por exemplo, nos Estados Bálticos, os esforços para prever as demandas do mercado de trabalho começaram a acontecer em 2004 (ver MARTINAITIS, 2012). Esse tipo de análise e previsão de mercado de trabalho também foi recentemente instituído em países dos Balcãs ocidentais, como a Sérvia (ARANDARENKO; BARTLETT, 2012).

A capacidade mais eficiente de antecipar a necessidade de habilidades e a melhor correspondência entre oferta e demanda deram vazão a uma variedade de abordagens quantitativas e qualitativas em âmbito nacional, regional e setorial. Dependendo de contextos específicos de cada país e da capacidade de suas instituições, essas abordagens têm sido usadas para melhorar a equiparação das habilidades a curto, médio e longo prazo. Estudos de larga escala de oferta e demanda de habilidades no mercado de trabalho são geralmente conduzidos por agências governamentais, às vezes com apoio financeiro internacional. Em menor escala, estudos especiais têm sido realizados por meio de pesquisas de opinião de empregadores sobre como as necessidades de habilidades têm evoluído ou, ainda, por meio de análises dos próprios anúncios de emprego. Os desafios à realização desses estudos incluem falta de recursos humanos e financeiros, falta de tecnologia e capacidade limitada para pesquisa e análise.

A região europeia usa projeções nacionais quantitativas de cobertura abrangente de todos os setores da economia (WILSON; ZUKERSTEINOVA, 2011). Essa abordagem, no entanto, é baseada em uso intensivo de dados e tem alto custo, portanto não praticável para todos os países. Outra abordagem parte de pesquisas de empregadores para verificar lacunas e deficiências de habilidades. Entre as vantagens dessa abordagem estão a facilidade de realizá-la e a possibilidade de envolver diretamente os empregadores, o que a torna mais sensível a suas necessidades. No entanto, o lado negativo é

que os resultados das pesquisas podem ser subjetivos e inconsistentes. De maneira geral, observatórios e pesquisas setoriais, ocupacionais ou regionais que usam tanto dados qualitativos quanto quantitativos são considerados mais holísticos, desde que sua cobertura seja abrangente.

Microanálises de aspectos variados dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes requisitados por ocupações, ou conjunto de ocupações, de determinado setor, também têm sido usadas para guiar os desenvolvimentos de TVET. Essas microanálises têm sido, muitas vezes, realizadas por um grupo amplo de partes interessadas, que agem de forma colaborativa sob a liderança do governo. Às vezes, a liderança cabe a parceiros sociais e a organizações setoriais e de funcionários. Grupos focais, mesas redondas e estudos ocupacionais são estratégias utilizadas por essas partes interessadas para as microanálises. Em alguns casos, os países estabeleceram entidades especiais, como conselhos setoriais e observatórios para analisar necessidades atuais e futuras do mercado de trabalho. Os resultados são usados para fins de desenvolvimento de recursos humanos, incluindo a identificação de necessidades de formação e padrões ou mesmo competências para qualificação, currículo e avaliação em sistemas de TVET.

Em 2003, a Jordânia começou a trabalhar em um observatório de emprego com articulação entre instituições públicas e privadas para apoiar o processo de reforma econômica (ver ETF, 2010). Atualmente, o grupo de instituições faz parte do NCHRD. Em 2009, o observatório já tinha um sistema de informações em pleno funcionamento que prestava apoio ao plano de reforma setorial da E-TVET do governo da Jordânia. O observatório publicou um manual de indicadores da educação e da formação profissional e um perfil para o setor turístico que pode ser adaptado a outros setores (ETF, 2010). Segundo Leney (2009b), o observatório ajudou a criar novos indicadores relevantes ao processo de reforma e deu oportunidades interessantes para que as partes interessadas interagissem umas com as outras. Foram produzidos relatórios analíticos e propostas discussões sobre como integrar as análises em reformas convencionais.

O sucesso dos esforços em antecipar necessidades de habilidades tem sido desigual. O Banco Mundial relatou que, na África Subsaariana, esses esforços não têm obtido sucesso (JOHANSON; ADAMS, 2004). Na década de 1990, 22 de 24 projetos do Banco Mundial para educação e formação profissional na África Subsaariana incluíam a criação de observatórios do mercado de trabalho. Virtualmente, todos esses observatórios apresentaram mais dificuldades para se estabelecer e funcionar do que o esperado, devido, entre outros fatores, à falta de informações necessárias para a análise

e a dificuldades de se trabalhar para além dos limites organizacionais. Resultados também decepcionantes foram registrados na Tunísia e na África do Sul. Na Tunísia, o observatório nacional de emprego e qualificações não conseguiu fornecer os dados necessários para a tomada de decisão (REPUBLIC OF TUNISIA, 2013). Entre as razões para isso, estão a falta de coordenação entre as partes envolvidas para identificação de habilidades necessárias e a natureza dispersa da coleta e do processamento de dados. Na África do Sul, o Relatório Singizi de 2007, o Relatório Nedlac de 2008 e o relatório da Equipe de Trabalho Ministerial de 2012 levantaram questões sobre a efetividade das SETAs como instrumentos para guiar investimentos em habilidades (KRAAK et al., 2014).

Medidas para preencher lacunas de habilidades

Conforme explicado, cobrir as lacunas de aprendizagem tem sido um desafio. No Camboja, a NEA desenvolveu uma base de informação na qual os empregadores podem anunciar suas necessidades de funcionários e recém-formados, jovens fora da escola e pessoas desempregadas podem encontrar informações sobre oportunidades de trabalho (UNESCO, 2013b). Na Tunísia, os programas de mercado de trabalho, inicialmente apoiados pelo Banco Mundial, estabeleceram um sistema de informação que permitiu às pessoas que procuravam emprego identificar oportunidades fora de seu mercado de trabalho local, bem como aos empregadores contratar a partir de uma base muito maior de habilidades disponíveis. O mesmo programa apoiou os custos de viagem de indivíduos para entrevistas de emprego (ver WORLD BANK, 2006). Na Itália, no distrito industrial Riviera del Brenta, empresas de calçados dividiram seu investimento em qualificação e melhoraram coletivamente estratégias de mercado de produtos para competir em mercados internacionais de alta qualidade (ver OECD, 2012). Apesar desses esforços, a lacuna entre oferta e demanda de habilidades está crescendo, em vez de diminuir (WORLD BANK, 2012).

Melhorar a empregabilidade de jovens

Pesquisas empresariais mostraram que, em muitos países, trabalhadores sem as qualificações necessárias são um empecilho ao crescimento (WORLD BANK, 2008a). “Os empregadores mostram descontentamento não apenas com as deficiências de experiência relevante e habilidades técnicas, mas também de habilidades *soft*, como traços de personalidade, sociabilidade, habilidades interpessoais, linguagem e hábitos pessoais” (JARAMILLO;

ANGEL-URDINOLA, 2011, p. 5). Garantir que os jovens tenham as habilidades necessárias para o emprego é importante para o desenvolvimento econômico. Conseqüentemente, muitos países oferecem programas para melhorar as habilidades e a empregabilidade de pessoas nessa faixa etária. A Turquia, entre outros, concentrou-se em instrumentalizar alunos com habilidades úteis para gerir negócios próprios e empreendedorismo. O Reino Unido e a Austrália tentaram modernizar programas de aprendizes e usá-los para qualificar jovens em ocupações não tradicionais. Outras medidas para o emprego de jovens focaram-se em facilitar a transição da escola ou na formação para o trabalho, como serviços de informações sobre carreiras, conselhos e orientação.

O programa chileno *Jovenes* ofereceu treinamentos guiados pela demanda (*demand-driven*) para jovens desempregados, além de outros serviços de apoio, como aconselhamento e exames de saúde. O programa foi cuidadosamente avaliado e apresentou um bom custo-benefício, o que fez com que fosse adotado por outros países da América Latina: programas similares foram introduzidos na Argentina, na Colômbia, no Panamá, no Paraguai, no Peru e na República Dominicana.

O BID conduziu uma pesquisa temática de programas de emprego para jovens na América Latina que seguiram à risca o modelo do programa *Jovenes* (IBARRARÁN; ROSAS-SHADY, 2008). Embora o impacto dos programas tenha sido positivo, os benefícios foram maiores para mulheres, participantes mais jovens e moradoras de grandes centros urbanos. Os autores observaram que o ambiente econômico dominante em cada país era um fator com importante influência sobre o sucesso do programa.

Outros países desenvolveram orientação e aconselhamento de carreira, bem como informações sobre as necessidades de habilidades *online*. A Agência de Empregos da Tunísia, por exemplo, desenvolveu um portal *online* que oferece informações sobre oportunidades de trabalho. O portal permite que jovens se inscrevam com o objetivo de encontrar empregos adequados. Outro exemplo dessa abordagem para melhorar o emprego de jovens é do Departamento de Trabalho dos Estados Unidos, que desenvolveu dois portais *online*, “Minhas Habilidades, Meu Futuro” e “Meu Próximo Passo”, para ajudar estudantes e trabalhadores a identificar suas habilidades e quais qualificações lhes faltam para obterem sucesso no mercado de trabalho (ver OECD, 2012).

Atender às demandas de habilidades do setor informal

O setor informal é um componente persistente do cenário econômico em muitos países. Na África Subsaariana, por exemplo, o setor informal responde pela maioria dos empregos criados (ADAMS; RAZMARA; JOHANSSON DE SILVA, 2013). Sua importância econômica e social é um argumento forte para melhorar o desenvolvimento de habilidades para esse setor. Alcançá-lo com iniciativas de habilidades, no entanto, tem se mostrado difícil para as pequenas empresas que dominam o setor. Isso ocorre devido ao alto custo de oportunidade da qualificação nessas empresas, ao baixo fluxo financeiro disponível para pagar por treinamentos, à falta de economias de escala para treinamentos em pequenas empresas e à oferta limitada de qualificação que atenda às necessidades específicas do setor informal (ADAMS; RAZMARA; JOHANSSON DE SILVA, 2013). A presença do setor informal como fonte de emprego levou à expansão de programas de TVET de empreendedorismo voltados aos que buscam criar o próprio emprego no setor informal, assim como a uma maior compreensão da importância de esquemas tradicionais de aprendizes para o que desejam encontrar emprego nesse setor.

A TVET contribuiu para melhorar a produtividade, as habilidades e os salários do setor informal ao promover educação empreendedora – o que ocorreu de múltiplas formas. Por exemplo, programas de qualificação empreendedora tradicionalmente combinam a aquisição de habilidades técnicas e de negócios com exemplos de como gerir um negócio, controlar inventário, garantir qualidade, definir preços e marketing. Muitos programas de TVET incluem módulos sobre atitudes empreendedoras e sobre como começar um novo negócio como parte de sua qualificação técnica. Esses programas fomentam experiências práticas ao exigir que os aprendizes produzam um planejamento para abrir um negócio como parte de sua avaliação final. Os programas de TVET também contribuíram com a educação empreendedora, incluindo serviços de ICO nas opções para emprego autônomo.

A disponibilização de ICO nesses casos tem sido feita por instrutores em instituições de TVET, e também por parcerias com agências de desenvolvimento de pequenas empresas e indicação sistemática de oportunidades externas ou *online*. Essas intervenções apoiaram, ainda, programas pós-TVET a incentivar o trabalho autônomo. Programas da OIT, por exemplo, ofereceram crédito, conselhos sobre negócios e outros insumos para programas de pós-qualificação, assim como estabeleceram incubadoras de pequenas empresas em provedores de TVET. Outros exemplos incluíram a transformação de fornecedores iniciais de TVET em instituições de desenvolvimento do empreendedorismo, como na Índia e no Malawi. Também houve programas

especiais de TVET para o trabalho autônomo fora das estruturas formais dessa abordagem – os quais incluem grande número de projetos de ONGs, como o do Camboja (CHENG, 2010), e o programa global TREE da OIT (ver ILO, 2009).

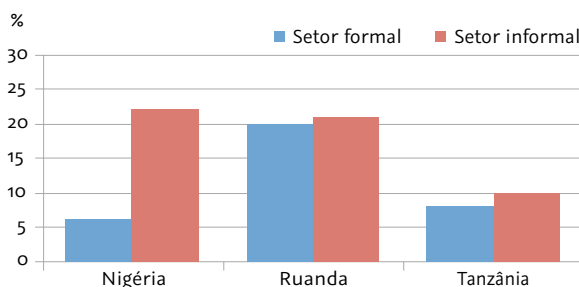
A qualificação oferecida diretamente pelos empregadores do setor informal na forma de programas tradicionais de aprendizes responde por boa parte da TVET disponível aos que procuram emprego no setor informal. Os programas tradicionais de aprendizes representam um acordo de qualificação no local de trabalho entre um mestre artesão e um jovem por um período de tempo, em troca de pequena remuneração e/ou de trabalho do aprendiz. Essa forma de desenvolvimento de habilidades pode ser encontrada em muitos países, principalmente na África Subsaariana. Embora ela ensine habilidades a baixos custos para muitos, existem preocupações antigas com a qualidade dessa forma de TVET e, portanto, com o valor das habilidades ensinadas. Esses questionamentos geraram esforços para melhorar a qualidade da qualificação oferecida em modelos tradicionais de aprendizes, começando com impulsos para melhorar as habilidades de donos de pequenos negócios, chamados mestres artesãos.

Há dois tipos principais de programas para melhorar os modelos tradicionais de aprendizes cujo foco está nos mestres artesãos. O primeiro busca aprimorar as habilidades técnicas dos mestres e difundir o acesso a tecnologias mais novas de produção. Críticos dos modelos tradicionais ressaltam, muitas vezes, que os aprendizes aprendem métodos antiquados de produção. As ações realizadas para lidar com esse problema incluem serviços de consultoria que se concentram em melhorias na produtividade, as quais geram novas habilidades para os artesãos, e também em excursões para que empreendedores visitem produtores similares, em países vizinhos, com oportunidade para pesquisa de novas abordagens e produtos. Essas iniciativas têm sido realizadas com apoio da OIT em diversos países africanos, incluindo Gana e Togo (KING; McGRATH, 2002). Também foram oferecidos cursos de curta duração para aprimoramento de habilidades e tecnologias, como o Programa Setorial de Desenvolvimento de Habilidades no Malawi, que oferece a vários clientes programas de qualificação, com duração de uma semana a seis meses (SADC; UNESCO, 2013), além de vários programas oferecidos pela Unidade de Desenvolvimento de Pequenas Empresas, em Santa Lúcia (CHITOLIE-JOSEPH, 2008). O segundo tipo de programa envolve o aprimoramento das habilidades pedagógicas dos mestres artesãos, experiência que foi muitas vezes combinada com tentativas de sistematizar currículos e pedagogia para aprendizes, por exemplo, em Benin, em Camarões e no Senegal (WALTHER, 2007).

O foco nos modelos tradicionais para aprendizes incluiu tentativas de desenvolver sistemas que possibilitem ao aprendiz alternar entre aprendizagem prática e períodos de treinamento teórico, oferecidos por programas regulares de TVET ou por programas desenvolvidos especificamente para isso. Na Tunísia, por exemplo, a agência nacional de qualificação, a AFTP, requer que os aprendizes frequentem um centro especializado de treinamento por um período que varia de dois dias a uma semana para aprender habilidades básicas de matemática e de leitura, bem como habilidades específicas do ofício (EFT; WORLD BANK, 2005). Isso pode ser importante, uma vez que faltam a muitos jovens aprendizes habilidades de letramento necessárias ao sucesso. Outras iniciativas para melhorar a qualidade de modelos tradicionais de aprendizes incluem a introdução de padrões de competência para seus ofícios nos QNQs. Espera-se que por meio de testes e certificações de habilidades para aprendizes seja possível separar as qualificações boas das ruins.

Os esforços para melhorar modelos tradicionais de aprendizes têm uma fundamentação econômica e de equidade social. Os que ganham a vida no setor informal são, geralmente, os mais vulneráveis, assim, aumentar a produtividade no setor pode aumentar também os salários e reduzir a pobreza. Apesar de o modelo de aprendizes ser comumente entendido como caminho para trabalho no setor informal, dados da África Subsaariana mostram que eles podem ser uma rota importante para emprego no setor formal (ADAMS; RAZMARA; JOHANSSON DE SILVA, 2011). Em Ruanda, por exemplo, 20% dos trabalhadores do setor formal foram aprendizes no passado (ver Figura 10).

Figura 10. Porcentagem de trabalhadores dos setores formal e informal na Nigéria, em Ruanda e na Tanzânia que tiveram aprendizagem tradicional



Fonte: Adaptado de ADAMS; RAZMARA; JOHANSSON DE SILVA, 2013, p. 71, fig. 3-5.

Com o trabalho autônomo no setor formal, os esforços da TVET foram desafiados a alcançar e promover o crescimento econômico. Adicionar conteúdos a programas formais desenvolvidos inicialmente para empregos assalariados, como fazem muitos programas de TVET, nem sempre dá certo. Falta claramente motivação aos funcionários e aos alunos para levar esse conteúdo a sério. Mesmo onde os programas são bem desenvolvidos, os desafios reais da mudança da TVET formal diretamente para a autonomia sustentável não podem ser subestimados (ADAMS, 2009). O acesso a serviços de apoio a negócios é parte importante dessa transição. Dessa forma, é necessário aprender mais sobre esses programas por meio de avaliações cuidadosas de seu sucesso no apoio à transição da TVET à autonomia profissional sustentável.

Atender às necessidades de habilidades da economia rural

Medidas políticas para apoiar o crescimento econômico com habilidades incluem maneiras de alcançar os que vivem em áreas rurais. Para milhões de pessoas que vivem nessas regiões as oportunidades de aquisição de habilidades e conhecimentos necessários para desenvolver sua capacidade para a vida e o trabalho são limitadas, o que é uma barreira enorme ao desenvolvimento bem-sucedido e ao sucesso dos ODM. De fato, o desemprego e o subemprego de mais de um bilhão de pessoas no setor rural é, possivelmente, o maior obstáculo para alcançar o objetivo de reduzir pela metade a pobreza absoluta até 2015 (UNITED NATIONS, 2012).

Em todo o mundo, mais de 900 milhões de pessoas vivem com menos de US\$ 1,00 por dia, e a maioria delas se encontra em países em desenvolvimento. Três em cada quatro dessas pessoas vivem em áreas rurais e a maioria delas depende direta ou indiretamente da agricultura para sua subsistência. Além disso, para um grupo majoritário de pessoas que vivem em áreas rurais, o trabalho assalariado não é a forma predominante de trabalho. Nesse contexto, subemprego e baixa remuneração, e não o desemprego em si, são os maiores desafios enfrentados (WORLD BANK, 2011). Assim, o crescimento da agricultura tem tido historicamente um papel relevante na redução da pobreza em muitos países (ver RAVALLION, 2004; BESLEY; CORD, 2006).

Uma das vias mais importantes para melhorar os padrões de vida em economias agrárias é aumentar a produtividade agrícola. A baixa produtividade no empreendimento agrícola é causada por muitos fatores, como falta de informação, conhecimento, tecnologia e habilidades relacionadas à lavoura. Basu e Majumdar (2010, p. 1925) propuseram que:

Uma estratégia abrangente para o desenvolvimento rural tem de ser multidimensional. A construção do capital básico para o crescimento econômico, a geração de empregos e o alívio da pobreza requerem:

- A construção de capital humano por meio da educação básica, da educação e da qualificação profissional, da saúde e da nutrição;*
- O fortalecimento do capital de conhecimento e da informação por meio do acesso e da capacidade de usar informações científicas, tecnológicas e mercadológicas relacionadas a produtos agrícolas, técnicas de cultivo e artes e ofícios; e*
- A construção de capital financeiro para os pobres por meio de microcrédito, bancos rurais, política de crédito rural e esquemas de garantia do trabalho rural para as pessoas.*

O desenvolvimento de capacidades está no cerne de estratégias de sucesso para a agricultura e para melhorar a subsistência rural. Populações rurais necessitam não apenas de habilidades que aumentem sua produtividade, mas também de habilidades que contribuam com seu bem-estar e com possibilidades de participação como cidadãos ativos, incluídos em uma agenda mais ampla de aprendizagem ao longo da vida. A transformação rural precisou, e ainda precisa, de habilidades para os pobres, para melhorar o ambiente como um todo com serviços básicos de qualidade; para aumentar a capacidade de manejar riscos provenientes de circunstâncias pessoais, fatores globais e nacionais e desastres naturais; para fortalecer as capacidades individuais por meio do desenvolvimento de educação e habilidades; para melhorar a governança; para promover práticas participativas; e para expandir suas organizações baseadas na própria comunidade (INTERNATIONAL FUND FOR AGRICULTURAL DEVELOPMENT, 2010).

Existem exemplos de intervenções programáticas que têm sido implementadas em contextos rurais. Um dos modelos de sucesso em diversos países do Sudeste Asiático são os MCLCs, que visam a empoderar grupos marginalizados e comunidades pobres por meio da oferta de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e de geração de renda para pessoas que vivem em vilas, favelas e áreas urbanas pobres. Esses centros foram organizados e gerenciados pelas comunidades locais e seu principal público-alvo tem sido crianças fora da escola, bem como jovens e mulheres carentes. Eles também serviram como espaços para aprendizagem na comunidade, atividades flexíveis e participativas de desenvolvimento que possibilitaram até o desenvolvimento de habilidades de liderança.

Outro exemplo do período analisado são as Politécnicas da Comunidade, na Índia. Originalmente estabelecidas para garantir que as áreas rurais recebessem uma parcela justa dos benefícios provenientes dos investimentos no sistema de educação técnica, elas deveriam oferecer treinamentos de desenvolvimento de habilidades a grupos-alvo e prestar serviços de suporte a grandes populações rurais (BASU; MAJUMDAR, 2010). Politécnicas da Comunidade serviram como pontos focais para a aplicação da ciência e da tecnologia em áreas rurais. Também geraram oportunidades de trabalho autônomo e assalariado por meio de qualificações não formais baseadas em competências e cursos focados nas necessidades de diversos ofícios ou habilidades múltiplas. O esquema envolveu cerca de 700 centros espalhados pela Índia (BASU; MAJUMDAR, 2010).

Outro exemplo de sucesso é o SENAR, no Brasil, uma instituição pública ligada à Confederação Nacional da Agricultura do país. Seus objetivos são organizar, administrar e executar treinamentos profissionais rurais e promover o avanço social de homens, mulheres e jovens que trabalham nas áreas rurais do país. O SENAR desenvolveu atividades integrais e expandiu benefícios a trabalhadores e pequenos produtores rurais. A organização trabalhou de forma descentralizada, sendo os sindicatos setoriais seus principais colaboradores. O SENAR foi até onde as pessoas moravam e usou uma grande variedade de instalações em áreas rurais, reduzindo, assim, o transporte e o custo das instalações para os aprendentes.

Oferecer uma mistura equilibrada de competências gerais e habilidades especializadas

As habilidades para o crescimento econômico incluem uma mistura de habilidades técnicas e habilidades *soft*. Dados empíricos e revisões de políticas de TVET conduzidas pela UNESCO indicam que esses sistemas podem ainda não ser capazes de prestar apoio suficiente ao desenvolvimento das competências conhecidas como *soft* (ver UNESCO, 2013b, 2013c, 2013d). Muitos países adotaram, no entanto, abordagens baseadas em competências como medidas de reforma dos currículos de TVET. Por exemplo, a Agência Nacional de Qualificação do Fundo HEART, da Jamaica, adotou essa abordagem com ênfase particular em padrões de competência e no equilíbrio de habilidades gerais e específicas para o trabalho. Tais padrões visam a garantir que a qualificação seja atualizada e conectada à indústria e também que as competências sejam integradas em programas de qualificação em conjunto com atitudes, conhecimentos e habilidades necessárias. O equilíbrio entre tipos de habilidades visava a garantir atenção adequada a habilidades

específicas para o trabalho, bem como o conhecimento conceitual e prático necessário para permitir que indivíduos cresçam e se desenvolvam no ambiente de trabalho e, mais genericamente, na sociedade (HEART TRUST NTA, 2009, p. 3).

Medidas políticas e programas voltados à diversificação de tipos de habilidades levantaram perguntas importantes sobre quais competências e habilidades são mais importantes, assim como para que circunstâncias e finalidades. Com isso, os países lutaram não apenas por seus sistemas de TVET, mas também por outros níveis de educação e qualificação. Em resposta, a agência de desenvolvimento de currículo das Maldivas desenvolveu um conjunto de oito competências transversais que os aprendentes deveriam adquirir ao longo de suas carreiras escolares, as quais deveriam ser introduzidas no currículo de TVET: i) praticar o Islã; ii) viver uma vida saudável; iii) pensar crítica e criativamente; iv) usar tecnologias e mídias; v) entender e lidar com si mesmo; vi) se relacionar com as pessoas; vii) fazer sentido; e viii) aprender para o desenvolvimento sustentável (EDUCATION DEVELOPMENT CENTRE, 2011). Diversos países, incluindo Indonésia, Japão, Malásia e Tailândia, introduziram um conjunto de habilidades transferíveis em seus quadros de qualificação e nos currículos de TVET (UNESCO, 2011c). O CEDEFOP (2013a) observou uma tendência similar na Europa.

Políticas e medidas políticas para promover a equidade social

A seção anterior concentrou-se em medidas políticas para promover o crescimento econômico e destacou medidas para lidar com as exigências do mercado de trabalho por melhores informações sobre oferta e demanda trabalhista, sobre medidas para melhorar o desempenho dos mercados de trabalho e sobre medidas para alcançar as populações mais vulneráveis e equilibrar a necessidade por habilidades gerais e especializadas. Foram descritos os esforços para combinar a demanda e a oferta de habilidades com o intuito de promover o crescimento econômico. Esta seção revisa políticas com objetivos sociais mais amplos, incluindo as iniciativas que buscaram expandir o acesso a oportunidades de aprendizagem de TVET principalmente para grupos marginalizados. Essas políticas têm sido implementadas como forma de aumentar a contribuição dos sistemas de TVET na transição dos mais desprivilegiados para o trabalho, bem como meio de tornar o ambiente de trabalho mais inclusivo.

Mais foco nos grupos marginalizados

A resposta das políticas de TVET para os desfavorecidos concentrou-se em tratar de uma série de fraquezas na provisão informal de TVET que dificultaram o acesso físico. Medidas para incluir grupos desfavorecidos específicos em programas populares de TVET muitas vezes demandaram mudanças de instituições e suas práticas. Isso pode ocorrer com relação às instalações, com a oferta de sanitários e vestiários adequados, ou com esforços para tornar os edifícios mais acessíveis a pessoas que vivem com deficiências físicas. Outras respostas práticas também foram necessárias, como o desenvolvimento de materiais em braille, a assistência a portadores de deficiências auditivas para tomar notas e soluções especiais para pessoas cujas deficiências afetam sua capacidade de fazer provas. Creches para filhos de funcionários e alunos também demonstraram ter um impacto significativo na participação de mulheres na TVET. Exemplos disso podem ser encontrados no Colégio Politécnico New Lucena, nas Filipinas (MISOLA, 2010), e no Centro de Tecnologia para Mulheres Fife, na Escócia (COLLETT, 2008).

Reformar instituições para torná-las mais inclusivas também demanda novas abordagens pedagógicas e materiais didáticos. Uma população mais diversa de aprendentes requer abordagens diferentes de aprendizagem. Aprendentes com dislexia, por exemplo, precisam de materiais mais legíveis. Responder a essas diferentes necessidades significou desenvolver novas abordagens de exigências de frequência e de cronograma, o que permitiu conciliar a aprendizagem formal com responsabilidades parentais ou de trabalho. Tornar a TVET mais inclusiva, no entanto, exige ir além, para incluir referências a diversas experiências de aprendentes em uma ampla gama de materiais didáticos, além de desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem baseadas nas necessidades e nas abordagens de diversos grupos de aprendentes de TVET.

Adaptar o currículo a necessidades de grupos específicos pode surtir um efeito positivo no acesso à TVET, como ilustra o exemplo de crianças viajantes na Inglaterra. Essas crianças deixavam a escola cedo e isso deu origem a um projeto para atender aos pedidos de pais e alunos por um currículo mais prático. Um acordo de ensino em casa comprometeu os pais a colocar seus filhos em idade de frequentar a educação secundária na escola quatro dias por semana e a complementar a educação com um dia de ensino privado de TVET em soldagem. Além disso, foram desenvolvidos materiais de aprendizagem a distância para quando as famílias estivessem viajando e eles se comprometeram a completar todo o trabalho a distância. Isso resultou na erradicação do abandono escolar precoce para essa comunidade e na obtenção de uma qualificação em soldagem para todos os meninos no grupo-piloto, o que beneficiou diretamente sua vida e seu trabalho em parques itinerantes (ENGLAND, 2003). Esse caso ilustra a

resposta a necessidades de uma comunidade, fundamentada em uma cultura específica e na capacidade de colaboração de grande número de instituições e fornecedores públicos e privados de TVET.

Outro exemplo refere-se a atitudes tomadas para tratar das necessidades de uma população socialmente marginalizada por causa de problemas de saúde. Indivíduos que vivem com HIV e aids tornaram-se uma questão de interesse crescente em diversos países. A BOTA, por exemplo, estabeleceu uma divisão responsável por promover intervenções sobre o tema em instituições de TVET. Ela desenvolveu uma política modelo para HIV e aids que exige que todas as instituições que se inscrevem para registro e credenciamento tenham as próprias políticas sobre o tema e comprovem que estão de fato implementando atividades relacionadas a ele. A BOTA também introduziu uma variedade de outras atividades, como a “Emang”, uma revista trimestral sobre HIV e aids voltada para aprendentes, e uma competição anual de teatro sobre HIV e aids. Componentes relacionados a esses temas de saúde se tornaram compulsórios para toda a qualificação no quadro de qualificações profissionais de Botsuana. Além disso, foram estabelecidos comitês de HIV e aids em todas as instituições públicas de TVET e elas têm de enviar relatórios mensais à BOTA sobre as atividades desenvolvidas sobre o tema (SADC; UNESCO, 2013).

A remoção de obstáculos financeiros também foi considerada um caminho importante para melhorar o acesso e a participação de grupos marginalizados. Diversos países estabeleceram incentivos financeiros para grupos desfavorecidos, como foi o caso da República Democrática do Laos, onde o governo estabeleceu um sistema de *vouchers* para expandir a matrícula de grupos desfavorecidos, principalmente nas áreas rurais (UNESCO, 2013c). Outras medidas incluem o estabelecimento de financiamentos para qualificação voltados para a equidade, que ofereceram oportunidades de desenvolvimento de habilidades para grupos desfavorecidos, incluindo mulheres, jovens de regiões rurais e pessoas que atuam no setor informal. O Camboja estabeleceu um Fundo Nacional de Qualificação com o apoio do Banco Asiático de Desenvolvimento. Esse fundo concentrou-se na redução da pobreza por meio do desenvolvimento de programas para as comunidades mais pobres, com o objetivo de proporcionar habilidades básicas de geração de renda em consonância com as necessidades locais (ver UNESCO, 2013b).

Os países também apoiaram instituições de TVET que têm maior proporção de alunos desfavorecidos ao investir na qualidade desses programas, incluindo professores, gestores, infraestrutura e ambiente pedagógico. Países como a China desenvolveram estratégias efetivas que apoiam instituições desfavorecidas de TVET ao conectá-las com as instituições de melhor

desempenho. Um exemplo desse tipo de medida é o consórcio de escolas de Xangai, que reúne instituições de TVET em grupos que contêm escolas fortes e fracas, velhas e novas, públicas e privadas, sempre sob a liderança de uma escola forte (ver OECD, 2012).

Facilitar a transição ao trabalho para os mais desfavorecidos

Para melhorar a contribuição da TVET para a equidade social são necessários esforços para facilitar a transição para o trabalho. Isso tem sido um desafio particularmente grande no caso de aprendentes desfavorecidos. Em muitas situações, existe a preocupação de que os aprendentes de TVET estejam sendo qualificados para ofícios específicos que reforçam estereótipos e/ou os prendam a mercados de trabalho saturados. Por exemplo, não considerar possibilidades genuínas para o emprego sustentável tem sido identificado como uma grande fraqueza de alguns programas de TVET em contextos pós-conflitos (UNESCO, 2007).

Frequentemente a TVET voltada para “grupos especiais” parece ser uma solução totalmente centrada na demanda. Contudo, isso tem sido evitado em casos em que a oferta e a demanda de trabalho são conectadas por meio de análises rigorosas do mercado de trabalho. Por exemplo, a Dinamarca lançou, em 2003, a campanha “Nós Precisamos de Todos os Jovens”, com o objetivo de fomentar oportunidades iguais no mercado de trabalho por meio da promoção da aquisição educacional, principalmente de TVET, em áreas onde havia demanda por habilidades (OECD, 2012).

Integrar mulheres ou homens em áreas de especialização onde eles são sub-representados é importante para diversificar oportunidades de TVET. A Estratégia Nacional para Promoção da Equidade de Gênero em TVET, em Bangladesh, estabelece prioridades e metas claras para quebrar estereótipos de gênero. A iniciativa foi desenvolvida por um Grupo de Trabalho de Gênero com 15 representantes de departamentos e ministérios do governo, empregadores e organizações de trabalhadores e da sociedade civil. Ela ofereceu uma visão geral do *status* e da natureza atual das iniquidades de gênero na TVET, destacou as áreas de atuação prioritárias, explorou uma série de etapas para promover a participação igualitária de mulheres nesse setor educacional e esboçou caminhos futuros (ILO, 2012b). No Camboja, programas de TVET começaram a empoderar mulheres jovens em ofícios tradicionais ao aprimorar suas habilidades e a tecnologia para a tecelagem da seda. Isso gerou a revitalização e a reavaliação de uma arte tradicional pelas aprendentes e pela sociedade (SALZANO, 2005).

Tornar os locais de trabalho mais inclusivos

Preparar grupos de jovens e adultos marginalizados com as habilidades certas e ajudá-los a fazer a transição da escola para o trabalho é parte do problema enfrentado pela TVET na promoção da equidade social. Garantir que o local de trabalho seja inclusivo impõe diversos desafios políticos às políticas, dependendo das dinâmicas contextuais de inclusão e exclusão, bem como das capacidades dos indivíduos. Por exemplo, as experiências de exclusão de pessoas portadoras de deficiências ou de mulheres desfavorecidas podem ser parecidas em alguns aspectos e diferentes em outros. Muitos indivíduos experimentam múltiplas formas de desvantagens no local de trabalho, com diferentes graus de severidade, dependendo de atitudes e tradições sociais em uma organização ou um contexto específicos. Abordagens de inclusão no ambiente de trabalho variam, portanto, em função das necessidades da população, da diversidade social e do contexto. Para dar um exemplo, os Países Baixos assumiram a tarefa de tornar o ambiente de trabalho mais inclusivo para adultos com baixas qualificações e ofereceram programas que combinam o aprendizado de língua com trabalho e, em alguns casos, treinamentos no próprio local de trabalho (ver OECD, 2012).

Uma avaliação de pesquisas de empregadores na Austrália, nos Países Baixos, no Reino Unido e nos Estados Unidos revelou que os empregadores valorizavam pessoas portadoras de deficiências por seu alto nível de motivação e suas perspectivas diferentes, sendo seus registros de frequência iguais ou melhores do que os de outros funcionários (EMPLOYERS' FORUM ON DISABILITY, 2009). Muitos empregadores mencionaram que serem vistos como favoráveis à inclusão foi positivo para a imagem da empresa ou da organização, uma vantagem que vai muito além de oferecer oportunidades de trabalho para grupos desfavorecidos. Em muitos casos, no entanto, as percepções sociais e culturais são um obstáculo para tornar os locais de trabalho mais inclusivos, o que demandará atenção sensível e coordenada. Alguns países de renda média procuraram lidar com essas questões por meio de leis. Na Tanzânia, a Lei para (empregabilidade de) Portadores de Deficiências de 1982 estabeleceu um sistema de cotas que estipula que 2% da força de trabalho de empresas com mais de 50 funcionários deve ser de pessoas portadoras de deficiências (ver SADC; UNESCO, 2013).

O “Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos” de 2012 concluiu que “todos os países, independentemente do nível de renda, precisam prestar muita atenção às necessidades de jovens que enfrentam desvantagens de educação e desenvolvimento de habilidades em virtude de pobreza, gênero ou outras características” (UNESCO, 2012b, p. 303).

O relatório mostrou, ainda, que diversas barreiras e restrições reduzem o sucesso da TVET em atender a demandas de equidade social. Em primeiro lugar, as políticas nacionais para a TVET, na maioria dos casos, não conseguiram tratar das necessidades de habilidades de jovens que vivem em situações de pobreza no contexto urbano e em áreas rurais carentes. Em segundo lugar, são necessários investimentos adicionais para apoiar as oportunidades de aprendizagem da TVET em grande escala. Em terceiro lugar, as necessidades de qualificação de mulheres em situação de desvantagem foram particularmente negligenciadas. O Relatório também observou que apenas o ensino de habilidades não foi suficiente para a maioria da população mais desfavorecida entre os pobres tanto de ambientes urbanos quanto rurais (UNESCO, 2012b). Políticas coerentes que relacionam proteção social, microfinanças e TVET são consideradas cruciais para garantir melhores resultados para grupos marginalizados.

Políticas e medidas políticas para melhorar a sustentabilidade do desenvolvimento

Apesar de o papel da TVET na produção de habilidades para o crescimento econômico ser amplamente reconhecido e de seu papel na promoção da equidade social ter crescido rapidamente, seu dever de garantir a sustentabilidade do desenvolvimento apenas começou a emergir, agora, com o foco em tornar a TVET mais verde e incentivar a cidadania global e os direitos entre gerações. A TVET tem um potencial considerável para contribuir com esses resultados e, no período avaliado, surgiram novas políticas para torná-la um ator importante para a sustentabilidade. Cada vez mais, admite-se que as habilidades produzidas pela TVET podem fazer avançar a agenda verde; além disso, as atitudes e a conscientização que ela constrói podem contribuir com a sustentabilidade e promover a paz e a harmonia social.

Tornar a TVET mais verde

A TVET para economias verdes é um direcionamento político que veio à tona durante o período analisado, mas que ainda é pouco desenvolvido. Em diversos países, as reformas de qualificação de habilidades e a influência da indústria nos resultados da aprendizagem, junto com a aprendizagem

no ambiente de trabalho, ativaram novos programas e novas chances no currículo de TVET que irão promover economias verdes.

Na Alemanha, o Congresso Aprender e Estruturar o Futuro: Qualificação para o Desenvolvimento Sustentável incentivou a formação do Programa Educação e Formação Profissional para o Desenvolvimento Sustentável e de um Portal da Sustentabilidade para documentar e disseminar exemplos de boas práticas (HÄRTL, 2009). O BIBB desenvolveu manuais para diversas ocupações que apoiam tutores e facilitadores em instituições que oferecem TVET e locais de trabalho para integrar questões de sustentabilidade a suas práticas de ensino. O BIBB também desenvolveu uma série de módulos para ocupações específicas sobre a manutenção da sustentabilidade com foco tanto em como a manutenção pode ajudar o uso de produtos e aparelhos por mais tempo quanto na mitigação de riscos ambientais associados à manutenção (HÄRTL, 2009).

Da mesma forma, a Austrália buscou desenvolver padrões de competência para a sustentabilidade em acordo com a indústria, incluindo consideração do ciclo de vida, ecoeficiência e *design*; estratégias de compras sustentáveis, administração de produtos e pegadas ecológicas (CONDON; RICKARD, 2009). O Acordo para Habilidades Ambientais da Austrália procurou construir a capacidade do setor de TVET de “oferecer as habilidades necessárias para a sustentabilidade no ambiente de trabalho e permitir que indivíduos, empresários e comunidades se adaptem e prosperem em uma economia sustentável e de baixo carbono” (COUNCIL OF AUSTRALIAN GOVERNMENTS, 2009). Esse é um exemplo de medidas que foram usadas para construir a capacidade dos sistemas de TVET “por meio do desenvolvimento de padrões nacionais de habilidades para a sustentabilidade dentro dos requerimentos de quadros regulatórios nacionais e da melhoria das competências dos praticantes de TVET para que eles possam oferecer formação e facilitação efetivas em habilidades para a sustentabilidade”. O Acordo para Habilidades Ambientais pediu “uma revisão estratégica de pacotes de formação (conjuntos de padrões e qualificações nacionais certificados para reconhecer e avaliar as habilidades das pessoas) para incorporar princípios, habilidades e conhecimentos de sustentabilidade; bem como implementar a estratégia de transição para qualificar trabalhadores vulneráveis” (WORLD RESOURCES INSTITUTE, 2011).

Em 2003, O Reino Unido lançou um Plano de Ação de Desenvolvimento Sustentável para Educação e Habilidades para promover o financiamento de projetos para instalações educacionais mais verdes e revisar cursos para enfatizar as habilidades ambientais (ver KHAN, 1999; MARTIN et al., 2008; YARNIT, 2004). O Canadá também foi um precursor em tornar a TVET mais verde. Em 2004, consultas de especialistas à indústria produziram o SDSP para a força de trabalho

canadense (ver CHINIEN et al., 2004). Os Estados Unidos apresentaram a TVET para empregos verdes como estratégia para alçar pessoas marginalizadas com baixa qualificação a empregos mais qualificados e melhor pagos. Bozell e Linton (2010) projetaram algumas das ações tomadas por faculdades comunitárias para responder aos desafios e às oportunidades do mercado de empregos verdes de promover a inclusão social. Essas ações incluem desenvolver novos currículos, pensar novas possibilidades de carreira que podem promover a mobilidade social dos aprendentes, identificar e acessar novas vias de financiamento e construir parcerias com a comunidade e a indústria.

A sustentabilidade do desenvolvimento é um desafio global e também uma oportunidade tanto para países em desenvolvimento quanto para países desenvolvidos. Iniciativas similares foram realizadas em muitos países e serviram às necessidades ambientais de indústrias já existentes assim como às crescentes oportunidades de emprego em novas indústrias – como as de gestão de resíduos, reciclagem, monitoramento e inspeção ambiental, energia renovável, construção verde, ecoturismo, cultivo orgânico, preservação florestal e reabilitação de terras (FIEN, 2013).

Embora haja muitos exemplos de iniciativas “verdes” no período analisado, pensar como tornar a TVET mais verde ainda é muito novo. Relativamente pouco foi feito para identificar respostas políticas apropriadas e estratégias efetivas, ou mesmo para explorar abordagens pedagógicas e impactos de longo prazo para os aprendentes. Conforme observado por Fien (2013), desenvolvimentos recentes tenderam a valorizar exemplos de inovação não institucionalizados ou populares.

Promover a cidadania global e garantir os direitos entre gerações

Desde o Congresso de Seul, espera-se que os sistemas de TVET desempenhem um papel crucial no apoio à cultura de paz, ao desenvolvimento sustentável ecologicamente sólido, à coesão social e à cidadania internacional (UNESCO, 1999). A implicação prática dessa perspectiva é ilustrada nos marcos alemães de qualificação, em que o termo *Handlungskompetenz* (competência para a ação) é entendido como “a habilidade e a prontidão do indivíduo para usar conhecimentos e habilidades em associação com competências pessoais, sociais e metodológicas e para se portar de maneira ponderada e individual e socialmente responsável” (CEDEFOP, 2013b, p. 11).

Outros países também adotaram uma abordagem ampla das responsabilidades da TVET. O quadro de competências aplicadas da África do Sul, por exemplo, incorporou três elementos-chave: i) competência prática; ii) com-

petência de base; e iii) competência reflexiva. Segundo Lotz-Sisitka e Raven (2009), competências reflexivas implicam em os aprendentes serem capazes de adaptar conhecimentos e práticas a novas situações, além de refletirem criticamente sobre as implicações sociais, ambientais e econômicas do que estão fazendo – não apenas para si mesmos, mas também para a coletividade.

Garantir direitos intergeracionais para ecossistemas robustos que podem ser explorados sustentavelmente leva cada geração a reconhecer sua responsabilidade com relação à geração seguinte. Isso requer um consenso entre os membros da geração atual a respeito de como os recursos da sociedade, financeiros ou não, devem ser compartilhados para o proveito de todos (EUROFOUND, 2012). É preciso também prestar mais atenção a modos de produção e consumo que sejam sensíveis às necessidades das gerações atuais e futuras (FIEN; MacLEAN, 2009). A solidariedade entre gerações tornou-se parte da maneira como alguns sistemas de TVET funcionam: a transferência de conhecimentos entre gerações preserva habilidades e experiências valiosas para o mercado de trabalho por meio, por exemplo, de modelos de aprendizes e outras formas de aprendizagem baseadas no trabalho. Modelos de aprendizes também fornecem aos jovens trabalhadores o conhecimento prático de que precisam e os tipos de conhecimento que os empregadores muitas vezes reclamam que os jovens não possuem. Esses modelos são especialmente importantes em boa parte do Oriente Médio e da África Subsaariana.

Conclusão

Este capítulo reconhece os esforços dos sistemas de TVET para responder aos fatores contextuais identificados no Capítulo 1, por meio, principalmente, da introdução de novos programas e políticas. O capítulo apresentou as políticas e suas medidas correlatas no quadro de fatores contextuais explorados no Capítulo 1. Políticas e programas também foram apresentados de acordo com seus esforços para responder a demandas de crescimento econômico, a imperativos sociais e de equidade ou, ainda, a preocupações com a sustentabilidade do desenvolvimento. Com base nessa classificação simples, esta revisão sugere que as respostas da TVET às demandas do crescimento econômico foram predominantes no desenvolvimento dessa oferta educacional e em suas reformas durante o período avaliado, mas, devido ao rápido ritmo de mudanças em curso, dados continuam a mostrar que persiste, em muitos países, uma desconexão entre as demandas a sistemas de TVET e as habilidades oferecidas.

A atenção dada a essas demandas econômicas sobre os sistemas de TVET tem sido desigual e o registro de políticas implementadas nem sempre tem sido animador. Isso se deve, talvez, ao fato de as políticas e as medidas políticas introduzidas em reformas de TVET não terem sido suficientemente sensíveis aos contextos geográficos e temporais imediatos dos sistemas específicos do país. O caso em questão é a ausência de respostas de desenvolvimento de habilidades adequadas ao setor informal em países onde esse setor está em crescimento. Outro exemplo é o fracasso no desenvolvimento de abordagens e estruturas relevantes para análises do mercado de trabalho, como sistemas de informação sobre mercado de trabalho.

As respostas das políticas aos imperativos de equidade social foram, muitas vezes, de pequena escala ou inadequadas. Em muitos casos, a TVET para grupos-alvo específicos parece ter sido encarada como uma questão centrada apenas na demanda, sem conexão com análises rigorosas do mercado de trabalho ou com as demandas variáveis de habilidades por parte das empresas. Em alguns casos, programas e instituições de TVET que visam a alcançar objetivos sociais, como desenvolvimento cultural, foram tratados como se estivessem à parte desses sistemas. Consequentemente, podem não ter sido incluídos no escopo das principais reformas de TVET. Esta revisão indica que há escopo considerável para que empregadores atuem ainda mais para desenvolver ambientes de trabalho e aprendizagem que incluam e empoderem grupos desfavorecidos, valorizem a diversidade social e cultural, lidem com a exclusão social e contribuam para a igualdade de oportunidades para todos.

O Capítulo 2 também destacou alguns exemplos ilustrativos de políticas e medidas políticas voltadas a questões da sustentabilidade do desenvolvimento. Isso inclui esforços para tornar a TVET mais verde, promover a cidadania global e garantir os direitos entre gerações. No entanto, embora esses exemplos sejam interessantes, a conclusão a que se chega é que a contribuição potencial da TVET para a sustentabilidade do desenvolvimento foi apenas parcialmente realizada no período avaliado. A futura transformação da TVET em resposta à combinação de fatores externos demandará mais reformas que promovam habilidades para o crescimento econômico e que garantam, ao mesmo tempo, que a TVET efetive seu potencial de promover a equidade social e a sustentabilidade do desenvolvimento. O Capítulo 3 dá continuidade a essa reflexão com um relato dos esforços empreendidos durante o período analisado para fortalecer as capacidades internas dos sistemas de TVET para responder à pressão para contribuir mais ativamente com o crescimento econômico, a equidade social e a sustentabilidade do desenvolvimento.

Capítulo 3

Fortalecer as capacidades
dos sistemas de TVET

As reformas dos sistemas de TVET baseadas em demandas externas durante o período analisado foram agrupadas no Capítulo 2, de acordo com os “tipos” de resposta às demandas: do crescimento econômico, da equidade social ou da sustentabilidade do desenvolvimento. Além disso, nesse mesmo período (entre 1999 e 2012) foram realizados esforços para fortalecer as capacidades internas dos sistemas de TVET de responder a essa tripla demanda. Esses esforços incluíram: i) expandir e diversificar o acesso; ii) expandir a aprendizagem no trabalho e a cooperação com empresas; iii) melhorar a qualidade e a relevância; iv) profissionalizar professores e tutores de TVET; v) empoderar os aprendentes; vi) fortalecer a gestão de instituições de TVET; vii) melhorar a governança e a participação das partes interessadas; viii) desenvolver quadros de apoio para a implementação; e ix) usar o financiamento para guiar a TVET. Neste capítulo, são identificadas medidas adotadas com relação a cada um desses aspectos, em um amplo espectro de experiências dos países.

Expandir e diversificar o acesso

O crescimento demográfico e o sucesso do movimento de EPT na expansão do acesso à educação básica colocou muitos países sob pressão para oferecer oportunidades e qualificações pós-educação básica, incluindo a TVET. Para jovens, mulheres e homens que tiveram uma educação básica de baixa qualidade, quando tiveram alguma educação, a TVET é uma via realista para a aquisição de conhecimento, habilidades e atitudes para o trabalho e a vida. No período avaliado, os países responderam com uma variedade de abordagens institucionais de TVET, as quais estavam conectadas e alinhadas em alguns casos e em outros não.

Para ilustrar essas abordagens, o Quadro 6 mostra a abrangência da oferta de TVET que emergiu no contexto da África Subsaariana, bem como alguns pontos fortes e fracos aparentes desse sistema.

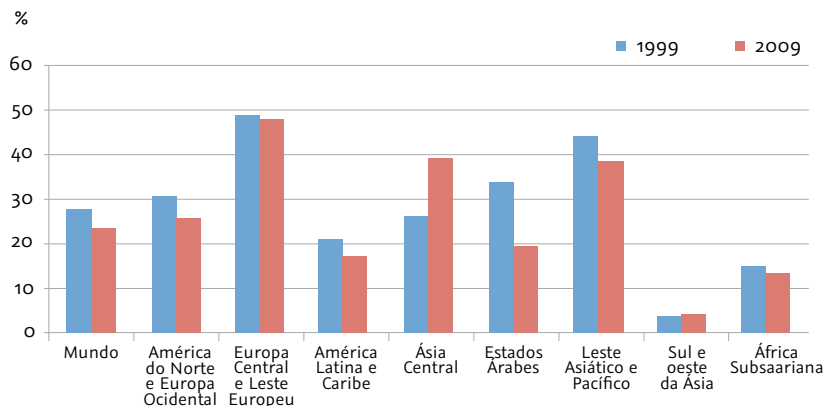
Quadro 6. Tipologia da oferta de TVET na África Subsaariana e alguns pontos fortes e fracos

Tipos	Pontos fortes	Pontos fracos
Instituições públicas de qualificação	Em geral, cobertura geográfica ampla. Disposição para investir em habilidades que requerem muito capital. Em geral, focam necessidades de habilidades-chave para estratégias nacionais.	Muitas vezes isoladas e insensíveis a forças do mercado. Oferta dos mesmos cursos independentemente das demandas de emprego. Tendência à obsolescência. Falta de consciência de custos, o que resulta em ineficiências. Qualidade sofre quando orçamentos públicos são cortados.
Fornecedores não governamentais	Fonte abundante de qualificação em muitos países. Economiza gastos públicos que, caso contrário, precisariam ser realizados. Fornecedores sem fins lucrativos muitas vezes servem a grupos vulneráveis e desfavorecidos. Alta proporção de mulheres matriculadas. Instituições pagas geralmente conscientes quanto a custos e atentas a desenvolvimentos do mercado e acomodação dos alunos.	Muita variação na qualidade. Tendem a se concentrar em habilidades que requerem baixo investimento. Qualificação muitas vezes concentrada em áreas urbanas. Taxas tendem a excluir grupos marginalizados.
Setor empresarial formal	Autofinanciamento e autorregulamentação. Baseada em tarefas ocupacionais realmente executadas no emprego. Bem alinhada à produção tecnológica existente.	A qualificação é seletiva, notadamente em grandes empresas, para ocupações mais sofisticadas e funcionários com maior nível educacional. Pequenas empresas têm menor probabilidade de qualificar.
Modelos tradicionais de aprendizes	Fonte popular de habilidades para a economia informal. Baseados em tarefas reais desempenhadas no emprego. Serve a segmentos mais pobres da população. Autofinanciada e autorregulamentada. Geralmente bom custo-benefício.	Perpetuam tecnologias já existentes. A qualidade é muitas vezes baixa. Falta de padrões e garantia de qualidade. As habilidades adquiridas são, muitas vezes, incompletas.

Fonte: JOHANSON; ADAMS, 2004, p. 182.

No cenário global, a taxa de matrícula em TVET correspondente ao segundo nível da educação secundária tem declinado desde 1999 em todas as regiões, com exceção da África Subsaariana (ver Figura 11). Apesar dessas tendências regionais, há países como Singapura onde reformas resultaram no aumento da quantidade ou do percentual de matrículas. África do Sul, Argentina, Áustria, Brunei Darussalam, China, Espanha, Etiópia, Finlândia, Grécia, Hungria, Kuwait, Líbano, Malásia, Noruega, Países Baixos, Portugal, Suécia, Uruguai e Uzbequistão estão entre os países onde um número crescente de grupos segue programas de TVET na escola (HIROMICHI, 2011). Na Alemanha, com o sistema dual, e na Austrália, com a oferta de TVET por meio do programa TAFE, mais de 55% de cada coorte etária participou de programas de TVET. Mesmo assim, em muitos casos a parcela geral de matrículas TVET correspondente ao segundo nível da educação secundária caiu, enquanto a popularidade do segundo nível da educação secundária geral aumentou (MACLEAN; PAVLOVA, 2011).

Figura 11. Porcentagem da média regional de TVET no total de matrículas do segundo nível da educação secundária, em 1999 e 2009



Fonte: UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (UIS).

Embora as matrículas em TVET correspondente ao segundo nível da educação secundária formal tenham caído ao longo do período analisado, a oferta fora do sistema formal de educação expandiu em muitos países. No entanto, a falta de dados precisos torna difícil estimar o número geral de jovens e adultos que participam desses programas. Casos individuais de países ilustram o alcance de tais programas e sua expansão. Por exemplo, as matrículas em programas de qualificação profissional fora do sistema formal de educação no Marrocos quase dobraram: de 146.000 alunos, em 1999, passou para 300.000, em 2012 (ETF, 2012). Na Tunísia, o número de matrículas quadruplicou: de cerca de 20.000 alunos, em 1999, passou para 80.000, em 2011 (REPUBLIC OF TUNISIA, 2011).

Reduzir barreiras e aumentar oportunidades

Uma das principais razões de a TVET, principalmente no segundo nível da educação secundária, parecer, muitas vezes, pouco atraente aos aprendentes no passado foi seu relativo isolamento de outras correntes educacionais. Na maioria dos países do mundo, a TVET foi frequentemente vista como um “beco sem saída”. Durante o período analisado, foram dados passos positivos para reduzir a segmentação da educação e da qualificação e também para superar barreiras institucionais que restringiam opções e escolhas dos aprendentes de TVET de mudar verticalmente para níveis mais elevados de aprendizagem ou horizontalmente para outras correntes. Formuladores de políticas introduziram formas de hibridização e, com isso, algumas distinções tradicionais entre TVET e educação “acadêmica” perderam força. MacLean e Pavlova (2011) descreveram

a tendência para programas híbridos e, muitas vezes, para instituições mais híbridas que incorporam aspectos tanto da educação “acadêmica” quanto da TVET. Isso foi chamado de “profissionalização da educação secundária”, e um processo similar pode ser observado, até certo ponto, no nível terciário.

Fornecedores de educação “acadêmica” e “profissional” reconheceram muitos pontos em comum entre essas correntes tradicionalmente distintas. A conscientização sobre esses pontos cresceu com a mudança para economias mais baseadas em serviços e conhecimentos e com o reconhecimento da importância de habilidades *soft*, como alfabetização digital, trabalho em equipe, comunicação e aprender a aprender. Na medida em que mais jovens continuam sua educação e qualificação por períodos mais longos de tempo, cria-se também uma divisão mais obscura entre as correntes acadêmica e profissional. Casos de diversos países ilustram a tendência para abordagens mais híbridas na oferta de programas e qualificações, bem como na organização de instituições educacionais (ver Quadro 7).

Quadro 7. Exemplos de oferta de educação híbrida

França e Países Baixos: Em programas como o *baccalauréat professionnel*, na França, e os programas *middelbaar beroepsopleiding*, nos Países Baixos, criados na década de 1980, o conteúdo da educação geral foi aprimorado de forma que cerca da metade dos cursos esteja voltado para a educação geral enquanto, concomitantemente, os aprendentes ganham conhecimentos e habilidades especializadas e têm de acumular grande quantidade de experiência profissional em sua área de especialização.

Alemanha e Áustria: Aprendizes aprimoraram o conteúdo geral com qualificação ocupacional, com ênfase considerável em habilidades pessoais, como assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem.

Índia: A educação para o trabalho foi incluída nos padrões primários (séries 1-8) para conscientizar os alunos sobre o conceito de trabalho. No primeiro nível da educação secundária pré-profissional (séries 9-10), foram incluídos padrões que buscam de ampliar a familiaridade dos alunos com o mundo do trabalho.

Coreia do Sul: Cerca de 40% dos alunos da educação secundária estão atualmente inscritos em TVET. Em algumas escolas, alunos das áreas acadêmica e profissional compartilham cerca de 75% do currículo.

Federação Russa: Uma nova abordagem para a profissionalização da educação secundária foi introduzida no quadro de reformas da educação geral moldadas pela estratégia de modernização do Ministério da Educação. A profissionalização na Federação Russa diz respeito à introdução da chamada “educação por perfil” no segundo nível da educação secundária (os dois últimos anos de estudo, séries 10 e 11) e ao processo de preparação para a seleção do perfil. A educação por perfil dá oportunidade aos alunos de estudar em profundidade uma área escolhida, que esteja em geral, relacionada a seus estudos futuros (de TVET ou acadêmicos). As escolas podem definir os próprios perfis – como ciência, socioeconomia, humanidades e tecnologia – ou manter um currículo de orientação geral. Como preparação para a especialização no segundo nível da educação secundária, foi introduzido um programa de “pré-perfil” na nona série para ajudar os alunos a fazer suas escolhas na série seguinte.

Estados Unidos: Programas de preparação tecnológica são um exemplo de como a abordagem de “combinação” foi utilizada para ajudar os alunos a traçar as conexões entre escola e mundo do trabalho. No nono ano, programas em campos ocupacionais amplos (como profissões de saúde, tecnologia automotiva ou sistemas informáticos) são oferecidos seguidos de estudos gerais de tecnologia. O programa continua por pelo menos dois anos após a conclusão da educação secundária, por meio da educação terciária ou de programas de aprendizes, e os alunos recebem um diploma associado ou um certificado ao final do programa.

Fonte: Adaptado de MACLEAN; PAVLOVA, 2011.

Criar caminhos para a educação superior

Em muitos países, os formuladores de políticas tomaram providências para abrir caminhos verticais para aprendentes de TVET. Medidas políticas focadas em melhorar a articulação entre a educação profissional secundária e a educação superior foram introduzidas a fim de abrir mais opções aos alunos e atender a uma demanda crescente de habilidades e qualificações da ISCED para os níveis 4 (educação pós-secundária não terciária) e 5 (primeiro nível da educação terciária), que foram desenvolvidos para emprego em ocupações técnicas, gerenciais e profissionais.

Já se reconhece que “na medida em que cresceu a demanda por inscrições nos níveis terciário e pós-secundário, cresceu a pressão por diversificação dos tipos e das formas de oferta desses níveis. Em muitos países, isso levou à proliferação de novos programas profissionais” (UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, 2006, p. 29). Exemplos são encontrados no Japão, na Coreia do Sul, nos Estados Unidos e em diversos outros países. No Japão, muitas faculdades com dois anos de duração, voltadas exclusivamente para mulheres, fecharam ou foram convertidas em instituições com cursos de quatro anos em função das mudanças do mercado de trabalho (UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, 2006). Nos Estados Unidos, foram criadas faculdades comunitárias com cursos de dois anos com elevado conteúdo profissional para aumentar as oportunidades dos alunos no mercado de trabalho ou na sequência dos estudos, com um bacharelado. Faculdades de curta duração na Coreia do Sul (*jeonmun daehack*) oferecem programas de educação profissional pós-secundária de dois ou três anos de duração. Elas foram estabelecidas originalmente em 1979 para atender à rápida industrialização e à demanda crescente por técnicos de nível médio que tivessem tanto conhecimentos teóricos quanto habilidades práticas.

Na Coreia do Sul, cursos especializados oferecidos por faculdades de curta duração foram agrupados em áreas amplas – como engenharia, agricultura, pesca, enfermagem, saúde, economia doméstica, serviço social e artes – como programas de dois ou três anos de duração. Para aumentar a empregabilidade e as oportunidades de carreira desses alunos, algumas faculdades incluíram cursos práticos adicionais nos seus programas para atender áreas como TIC, *software* de computadores, ciência cosmética e fisioterapia. Os formandos dessas faculdades são muito valorizados devido a diversos fatores, incluindo os benefícios de:

cooperação forte entre escola e indústria, incluindo estágios, qualificação realizada na indústria para os membros da faculdade, educação para funcionários da indústria em meio de carreira, programas de pesquisa conjuntos

entre faculdade e indústria, troca de informações, comitês ativos de trabalho da indústria/cooperação universitária e desenvolvimento de currículos a pedido da indústria (MacLEAN; PAVLOVA, 2011, p. 67).

Na Europa, o desenvolvimento de TVET para níveis mais altos de qualificação teve um impulso no período avaliado. A Suécia, por exemplo, introduziu uma educação profissional avançada para fortalecer e revalorizar bacharelados profissionais (ver CEDEFOP, 2012b, p. 3). Na Finlândia, um dos objetivos da reforma das qualificações de TVET foi aumentar a proporção de pessoas com diplomas de educação superior ou profissional entre grupos mais jovens (de 25 a 34 anos). Ao mesmo tempo, o governo finlandês disponibilizou fundos para a internacionalização da TVET para incentivar a mobilidade de alunos e funcionários (CEDEFOP, 2010c). Um ponto forte dos países com sistemas duais, como a Alemanha e a Áustria, é que um profissional experiente pode progredir para o *status* de *Meister* (mestre), o que implica um nível elevado de habilidade técnica, conhecimento sobre marcos legais e aspectos de recursos humanos para começar um pequeno negócio, além da possibilidade de assumir treinamentos como professores, contratar aprendizes e outros.

Na Áustria, governo e parceiros sociais começaram a testar uma proposta para aprendizes em 2008. Essa proposta os formava como trabalhadores qualificados e, ao mesmo tempo, lhes facilitava a entrada na educação superior. Isso permitiu que jovens aprendizes se preparassem gratuitamente para os exames de admissão à educação superior. O objetivo era expandir as oportunidades de progressão, promover a aprendizagem ao longo da vida e tornar o modelo de aprendizes mais atraente (ver CEDEFOP, 2012a). A Alemanha tinha mais de 150 cursos de bacharelado profissional que incluíam experiência prática, considerados fundamentais para os setores da indústria e do comércio. Para o acesso a bacharelados profissionais são necessários TVET inicial e profissional completa (sistema dual) e alguns anos de experiência. Essas qualificações são importantes também para aumentar a permeabilidade, uma vez que permitem o acesso dos formandos de TVET à educação terciária ao mesmo tempo em que melhoram as perspectivas de emprego devido a seu valor no mercado de trabalho.

Arranjos colaborativos interinstitucionais foram desenvolvidos em diversos países. Por exemplo, algumas faculdades técnicas no Tadjiquistão têm os mesmos programas para os dois anos iniciais que suas universidades “correlatas”, de modo que os melhores alunos dessas faculdades podem se transferir para o terceiro ano de estudo na universidade. Instituições de ambos os subsetores da educação usam o mesmo *campus* e oferecem os cursos juntas. Parcerias similares podem ser encontradas nas universidades públicas dos Estados Unidos e entre algumas faculdades e universidades do Reino Unido.

Essa onda de programas “profissionalizados” ou híbridos produziu diversos benefícios. Por exemplo, a imagem, o *status* e a reputação da TVET melhorou em muitos países. A Finlândia e a Coreia do Sul são dois exemplos. Outro benefício foi o aprimoramento das sinergias e a articulação entre educação superior e profissional, com o apoio à inovação e oferta de oportunidades mais produtivas de aprendizagem ao longo da vida para os cidadãos.

Apoiar o crescimento da TVET no setor privado

Fornecedores privados de TVET incluem instituições com e sem fins lucrativos. Diversos fatores desencadearam ações de apoio para a expansão da TVET privada e a inclusão desses fornecedores como parte desse sistema. A capacidade limitada dos fornecedores públicos de TVET e sua baixa capacidade de resposta a empresas e estagiários foram alguns dos fatores que motivaram esse processo. Esperava-se que fornecedores privados de TVET fossem mais sensíveis por estarem sujeitos a menos restrições burocráticas do que as instituições públicas (principalmente em sistemas centralizados), e que sua presença elevasse a qualidade em todo o sistema. Além disso, em muitos países em desenvolvimento os orçamentos governamentais constituíam uma fonte vulnerável e pouco confiável de financiamento. Assim, um objetivo importante era financiar os sistemas de TVET e aumentar a contribuição de beneficiários, inclusive empregadores e estagiários.

A oferta privada de TVET na última década se tornou parte significativa e crescente desse segmento na África Subsaariana (JOHANSON; ADAMS, 2004), no Oriente Médio e no Norte da África (ETF; WORLD BANK, 2005). Em alguns países, como o Líbano, as inscrições em instituições privadas de TVET excederam inscrições em instituições públicas. Na Jordânia, a oferta privada de faculdades comunitárias foi promovida pelo governo e se tornou importante em termos de número de alunos (ETF; WORLD BANK, 2005). No entanto, nem toda experiência privada tem sido positiva, uma vez que a oferta de TVET por instituições privadas ou ONGs se concentra, em geral, em áreas profissionais que tradicionalmente não demandam grandes investimentos, o que permite fácil entrada e saída dessas instituições no setor. Também apareceram questões de qualidade nos países com informações disponíveis sobre qualidade no mercado.

Segundo Johanson e Adams:

tradicionalmente, os governos usam várias ferramentas regulatórias para incentivar, monitorar e controlar fornecedores de qualificação não

governamentais [...]. As regras podem controlar: i) a abertura de novas instituições (registro), ii) a operação da instituição (certificação e credenciamento), iii) os tipos e os níveis de taxas cobradas (limites de teto e piso), iv) a distribuição dos lucros e vii) as credenciais conferidas aos formandos (JOHANSON; ADAMS, 2004, p. 104).

No Marrocos, as normas e as regras para fornecedores privados de TVET foram definidas detalhadamente em quadros legislatórios. Johanson e Adams observaram que “ao se separar da administração direta de instituições públicas de qualificação, a TEVETA na Zâmbia tem conseguido avaliar objetivamente os padrões de todos os fornecedores de qualificação no país, sejam públicos ou privados” (JOHANSON; ADAMS, 2004, p. 102).

Além de regulamentações, os governos têm estabelecido medidas para apoiar fornecedores privados de TVET, tanto nas dimensões financeiras quanto técnicas (ver JOHANSON; ADAMS, 2004). O apoio financeiro foi direcionado por i) subsídios diretos (subvenção de mensalidades), ii) subsídios indiretos (bolsas de estudos para os alunos) e iii) isenções fiscais (JOHANSON; ADAMS, 2001, p. 104). Na Costa do Marfim e no Mali, instituições não governamentais receberam subsídios consideráveis e incentivos fiscais do governo (JOHANSON; ADAMS, 2001). Esse apoio técnico inclui a oferta de qualificação para os professores, o suporte para desenvolvimento e implementação curricular, entre outros. Na Tanzânia, por exemplo, com recursos do Fundo de TVET, a VETA apoiou o desenvolvimento de capacidades de instituições de TVET, incluindo fornecedores privados, para que os fornecedores consigam alcançar os critérios de qualidade exigidos para registro (SADC; UNESCO, 2013).

Expandir a aprendizagem no trabalho e a cooperação com empresas

A aprendizagem no trabalho refere-se a qualquer forma de aprendizagem ou qualificação profissional para jovens e adultos que ocorra na empresa ou no local de trabalho. Exemplos incluem modelos formais de aprendizes – que são regulamentados por um contrato de qualificação –, informais ou irregulares, cursos sanduíche, esquemas de alternância entre trabalho e estudo, trabalho voluntário realizado por estudantes, bem como participação de adultos na qualificação continuada. Nos últimos dez anos ou mais, tanto em economias desenvolvidas quanto em desenvolvimento, a combinação de trabalho com aprendizagem na sala de aula ou no local de trabalho tem

sido uma ideia atraente, até mesmo sedutora, para formuladores de políticas preocupados com emprego, educação, qualificação profissional e transição dos jovens para o mundo do trabalho.

Os modelos de aprendizes têm se mostrado atraentes para formuladores de políticas e outros interessados como forma de combinar trabalho e aprendizagem. Entre os modelos de aprendizes, o sistema dual alemão exerceu – de fato ainda exerce – um fascínio particular (ver OECD, 2013; EUROPEAN ALLIANCE FOR APPRENTICESHIPS, 2013; ILO, 2012c). Quatro linhas de argumentação foram propostas para promover políticas de apoio à conciliação de trabalho e aprendizagem para os jovens: melhorar caminhos para a vida adulta, oferecer benefícios econômicos e de mercado de trabalho, melhorar a pedagogia e reduzir custos, e aumentar a capacidade do próprio sistema de TVET (SWEET, 2009, 2011).

Entre as opções de políticas abertas às partes interessadas da TVET (incluindo governos) para promover os modelos de aprendizes estão: revisar a situação dos aprendizes no setor formal, melhorar a qualidade dos modelos tradicionais e desenvolver TVET continuada nos locais de trabalho.

Revisitar os modelos de aprendizes no setor formal

Os esquemas de aprendizes, segundo Lauterbach:

experimentaram uma ascensão em todo o mundo nos últimos anos porque, em comparação com o sistema de estagiários que frequentavam educação técnica e profissional em tempo integral nas escolas, a porcentagem de formandos que apresentam melhor desempenho na transição da TVET para o trabalho é maior, sua habilidade de adaptação ao trabalho e sua satisfação com o trabalho são melhores, e/ou eles apresentam um nível mais alto de produtividade (LAUTERBACH, 2009, p. 1653).

Classificar os modelos formais de aprendizes no âmbito internacional parece difícil, e coletar dados é ainda mais complexo. Classificações que reflitam a durabilidade e a sustentabilidade de modelos de aprendizes parecem ser as mais úteis. Com base nessa abordagem, Sweet identifica três tipos de esquemas:

- *Programas bem estabelecidos que apresentam um número relativamente grande de participantes, que representam uma parcela razoavelmente grande do sistema de educação profissional inicial segundo nível da educação secundária. Exemplos incluem Alemanha, Áustria, Dinamarca e Suíça.*

- *Programas solidamente estabelecidos que se tornaram uma parte normal do sistema de TVET do país, mas que continuaram muito pequenos, principalmente em relação à TVET completamente institucional. Exemplos incluem o sistema formal de aprendizes das Filipinas e a educação secundária aplicada da Jordânia.*
- *Pequenos programas-piloto, relativamente recentes, que, em muitos casos, dependem do apoio continuado de agências doadoras para sua existência e viabilidade. Exemplos incluem a Iniciativa Egípcia Mubarak Khol e novos esquemas de aprendizes na Croácia e no Marrocos (SWEET, 2009, p. 30).*

Arranjos bem estabelecidos de aprendizes como os encontrados na Alemanha, na Áustria, na Dinamarca e na Suíça são ainda mais fortalecidos pelos esforços de diversificar a variedade de ocupações abrangidas, incluindo serviços, TIC e o campo multidisciplinar da engenharia mecatrônica. Na Alemanha, a Lei de Qualificação Profissional adotada em 2005 promoveu a rápida modernização das ocupações do sistema de qualificação como contraparte da política governamental para qualificação profissional. “Entre 2000 e 2013, cerca de 147 ocupações [foram] atualizadas e 51 novas foram estabelecidas. Essa [foi] a maior série de modernizações desde 1969, quando a Lei de Qualificação Profissional foi implementada” (BMBF, 2015).

Nas Filipinas, o sistema formal de aprendizes é bastante pequeno, com registro de apenas cerca de 1.000 aprendizes em 2009, mas é bem desenvolvido, com uma base institucional forte. Ele é regulado pelo Título II do Código Trabalhista do país. Empresas interessadas em contratar aprendizes e instituições que oferecem qualificação fora do local de trabalho precisam ser credenciadas. O conteúdo da qualificação é baseado em padrões nacionais de competência desenvolvidos em conjunto com a indústria. Com o estabelecimento recente dos QNQs das Filipinas, os formandos começaram a receber uma qualificação nacionalmente reconhecida (WORLD BANK, 2010c; SWEET, 2013).

No período analisado, programas de aprendizes foram introduzidos em diferentes partes do mundo. O Marrocos introduziu novos programas de aprendizes executados em parceria entre o governo e empresas. Os primeiros centros internos de qualificação de aprendizes foram criados em 2004 nos setores têxtil e hoteleiro. A expectativa é que o número de centros chegasse a 150 em 2013 (OECD, 2012). Na Europa, a Croácia desenvolveu modelos de aprendizagem para aprendentes matriculados em programas de três anos de duração, nos quais a aprendizagem no local de trabalho (ou seja, a qualificação de aprendizes) é regulamentada pela lei de artes e ofícios, ao passo que a Grécia melhorou seus esquemas de aprendizes em diversas regiões (CEDEFOP, 2012a).

Melhorar a qualidade dos modelos tradicionais de aprendizes

Sistemas tradicionais de aprendizes têm sido componentes importantes do desenvolvimento de habilidades no setor informal, como já mostrado no Capítulo 2. Por exemplo, a Índia reconheceu a necessidade de qualificação para o setor urbano informal e desenvolveu um programa de ação abrangente para o desenvolvimento de habilidades no setor não organizado (UNESCO, 2012b).

O aprimoramento da qualidade dos sistemas tradicionais de aprendizes promoveu, em diversos países, ações e programas para aperfeiçoar as habilidades dos mestres artesãos, bem como para reconhecer e certificar de maneira mais eficiente as habilidades necessárias. A Tunísia, por exemplo, realizou reformas substanciais para melhorar a qualidade desses modelos, incluindo a organização de cursos básicos de alfabetização e matemática, bem como módulos sobre tecnologia, saúde e segurança (ETF; WORLD BANK, 2005).

Recentemente, o tamanho e o potencial dos sistemas tradicionais de aprendizes levaram diversos países na África Subsaariana a adotar legislações específicas sobre o assunto. Segundo Walther (2011), foram tomadas duas direções principais. A primeira focou na transformação dos modelos tradicionais em um sistema dual, que combina aprendizagem teórica e qualificação prática. Benin, Senegal e Togo são exemplos proeminentes dessa experiência. A segunda direção é caracterizada pelo reconhecimento cada vez maior desses modelos por meio da introdução de regulamentos, avaliações e certificações. No Benin, o CQP foi introduzido como certificação do sistema dual recentemente estabelecido e CQM está sendo estabelecido como nova forma de certificação dos modelos tradicionais de aprendizes (UNESCO, 2013d).

Desenvolver a TVET continuada nos locais de trabalho

A TVET continuada envolve formação contínua para melhorar as habilidades existentes e desenvolver novas. Ela aumentou muito em importância durante o período analisado, principalmente em sociedades que estão envelhecendo e em economias baseadas em conhecimento. O maior reconhecimento da importância do capital humano para o crescimento econômico e o desenvolvimento social tornou necessário ampliar as oportunidades para adultos nos locais de trabalho, em um contexto mais amplo de políticas e estratégias para a aprendizagem ao longo da vida (ver OECD, 2005).

Em muitos países, formuladores de políticas consideraram maneiras de expandir as oportunidades de aprendizagem no local de trabalho para os funcionários e também de avaliar e reconhecer as habilidades e os conhecimentos adquiridos no local de trabalho. Esforços têm sido empreendidos para a qualificação dos trabalhadores nas próprias empresas, motivados por leis, incentivos financeiros e acordos contratuais. No período avaliado, organizações sem fins lucrativos e comunitárias receberam apoio para incentivar a TVET continuada nos locais de trabalho.

Um estudo da OCDE descobriu que medidas políticas incluem:

financiamento compulsório e penalidades financeiras para empresas que não gastem uma quantia mínima determinada pelo governo em qualificação. Há também medidas positivas que podem tomar a forma de um prêmio ou um selo de qualidade para empresas que oferecem a melhor qualificação ou subsídios para os treinamentos (OECD, 2003, p. 130).

No Reino Unido, por exemplo, o liP pode ser adquirido por organizações que atendam a padrões específicos, entre os quais destaca-se ter uma estratégia de aprendizagem e desenvolvimento.

Em alguns países, formuladores de políticas estabeleceram exigências institucionais para conectar a aprendizagem baseada no trabalho informal à avaliação e certificação formal de competências. A alteração da Lei de Desenvolvimento de Habilidades da África no Sul (Lei nº 3.166, de 2008) dá *status* de artesão aos que completaram com sucesso testes de comércio realizados por uma instituição autorizada. Ela também oferece certificados comerciais pela conclusão de uma aprendizagem relevante, que satisfaça às exigências de aprendizes, pela certificação de aprendizagem anterior e pela conclusão de qualquer outro programa de aprendizagem que inclua experiência profissional necessária (SWEET, 2011).

Organizações comunitárias ou sem fins lucrativos de TVET continuada também recebem apoio, em alguns casos, pelo estabelecimento de esquemas de financiamento, como o Fundo para Qualificação do Camboja. O Fundo apoia cursos não institucionais de curto prazo, escolhidos pelas comunidades e realizados no local, nas instalações já existentes, propostos, eventualmente, por ONGs (UNESCO, 2013c).

Melhorar a qualidade e a relevância

Melhorar a qualidade e a relevância da TVET era um objetivo para muitos países durante o período analisado. Críticos destacaram a má qualidade da formação – que não responde adequadamente às necessidades do mercado – como uma fraqueza da TVET e pediram ações políticas para solucionar o problema. Essas ações foram discutidas no Capítulo 2, incluindo medidas para a transição de um modelo baseado na oferta para um que seja guiado pela demanda econômica (por exemplo, LENEY, 2009a; LIPPOLD; NICHOLS; SORENSEN, 2011; OECD, 2007). Ações para melhorar a qualidade e a relevância da TVET incluem engajar organizações de trabalhadores e empregadores nos esforços para estabelecer padrões de competência e reformas curriculares. Uma vez que as competências tenham sido definidas, o currículo pode ser desenvolvido para produzir conhecimento, habilidades e atitudes apontadas como demanda. Organizações de trabalhadores e empregadores desempenharam um papel central nas reformas de TVET, principalmente para o desenvolvimento do resultados de aprendizagem acordados para atender às qualificações exigidas (ver TUCK, 2007).

Revisar e reformar qualificações de TVET

Quadros de qualificação surgiram como medida política popular para aumentar o nível de habilidades, reduzir disparidades, melhorar a produtividade do mercado de trabalho, promover mobilidade e eficiência laboral e contribuir para o crescimento econômico. Em 2010, segundo Allais (2010), 70 países encontravam-se em diferentes estágios da introdução ou da decisão de introduzir QNQs. Os QNQs estabelecem padrões de competência, avaliam as habilidades dos trabalhadores e certificam competências adquiridas de diferentes fontes fornecedoras. Os QNQs também oferecem informações sobre habilidades para o mercado de trabalho, o que ajuda a promover a eficiência. Países usaram QNQs para superar questões relacionadas a acesso, progressão, transparência, qualidade e relevância das qualificações. Os desafios enfrentados por um QNQ são ilustrados no Quadro 8, com base no exemplo do Egito.

Quadro 8. País em foco: questões sobre os sistemas de qualificação do Egito

Progressão: Para muitas pessoas, havia pouca possibilidade de progredir, principalmente por meio da via profissional para a acadêmica; além disso, era difícil obter qualificações reconhecidas fora da educação formal.

Acesso: O acesso a qualificações é limitado para muitos aprendentes com potencial de sucesso porque não existe reconhecimento de aprendizagens anteriores obtidas por meio da experiência. Exigências inflexíveis de acesso criaram barreiras que não são nem racionais nem justas. Mais mulheres do que homens não conseguiram acesso à educação, principalmente nas áreas rurais. O acesso a qualificações formais foi barrado, sobretudo, para os que trabalham no setor informal.

Transparência: A equivalência de qualificações foi conduzida por procedimentos de validação para certificação realizados de forma individual, por exemplo por meio de um único ministério. Ainda não há um sistema nacional coerente e unificado para acreditar a certificação educacional e de TVET, nem um sistema de certificação que seja baseado na transparência dos resultados de aprendizagem.

Qualidade: Esforços para desenvolver sólidos padrões de desempenho têm sido insuficientes até agora. Os sistemas de garantia da qualidade para instituições educacionais eram limitados à supervisão do ministério ao qual elas eram afiliadas. Também faltavam dados necessários para indicar a qualidade da educação.

Relevância: Havia grandes disparidades entre os conhecimentos, as habilidades e as competências dos jovens que obtiveram TVET e outras qualificações e as exigências das empresas. Não havia mecanismos aceitos para modernizar programas de educação e qualificação, tampouco para torná-los sensíveis às necessidades dos mercados de trabalho e da sociedade em geral.

Fonte: Adaptado de ETF, 2008.

Os QNQs podem ajudar a administrar a diversidade da oferta de TVET. Por exemplo, no Sri Lanka, o setor era:

historicamente fragmentado, com cerca de 300 centros avulsos de qualificação profissional em operação no país, sob a gestão de 11 ministérios, com cursos de qualidade variável, diferentes níveis de qualidade de instalações e equipamentos, abordagens de ensino variadas, tentando atender a demandas diversas de jovens urbanos e rurais. A criação de um quadro nacional único foi vista como o primeiro passo para estabelecer um sistema gerenciado nacionalmente e criar, assim, um ponto de convergência e aumentar a eficiência (ALLIAS, 2010, p. 50, de GAJAWEERA, 2010).

A reforma dos sistemas de qualificação envolve questões importantes sobre a forma mais eficiente de estabelecer padrões, de elaborar o currículo e os procedimentos de avaliação e de reconhecer os conhecimentos e as habilidades que as pessoas já adquiriram, por meio de aprendizagem anterior, no ambiente de trabalho e na comunidade. Apesar de não haver um modelo internacional único, a maioria dos QNQs compartilham alguns princípios gerais. Eles se baseiam em identificações de resultados de aprendizagem que definem níveis e, muitas vezes, tipos de qualificação.

Os níveis são organizados, de maneira parecida, por critérios como conhecimento, habilidades, aptidões, atitudes e competências. Diferentes qualificações e tipos de qualificação são incluídos nesses níveis, usando-se, para isso, critérios de resultados de aprendizagem e competências em vez das tradicionais mensurações pela duração e localização dos cursos. Arranjos de garantia de qualidade são incluídos para apoiar a gestão de quadros de qualificações e também para assegurar a qualidade de seus procedimentos. Alguns quadros abrangem todas as qualificações, enquanto outros dizem respeito apenas a qualificações de TVET.

Diversas políticas e ações associadas à revisão e à reforma das qualificações apareceram durante o período analisado, apesar de nem todas terem ocorrido em todos os contextos ao mesmo tempo. Quase sem exceção, todos os países tentaram expandir o papel desempenhado por empregadores do setor formal na identificação e na implementação de reformas nas qualificações. Na França, por exemplo, isso foi feito por meio de comissões nacionais que representavam os parceiros sociais e os fornecedores de educação e formação. O papel da comissão era identificar padrões e competências necessários para o mercado de trabalho sobre os quais as avaliações, o currículo e as qualificações de TVET deveriam se basear. Em outros países, como Reino Unido, África do Sul e México, conselhos setoriais de habilidades que envolveram empregadores tiveram um papel importante na identificação de padrões ocupacionais e de necessidades de habilidades, assim como no desenvolvimento desses fatores nas qualificações de TVET com outros parceiros.

Outra tendência na reforma de qualificações de TVET relaciona-se à abertura de novas oportunidades para que formandos desse segmento progredam rumo a qualificações mais elevadas em seu campo ocupacional (verticalmente) e tenham mais acesso a outros tipos de qualificação (horizontalmente). A China fez, e ainda está fazendo, um esforço massivo nesse sentido (YANG; VALDES-COTERA, 2011).

O foco nos resultados da aprendizagem e não em seus insumos tornou-se parte importante dessas reformas. É uma mudança de um modelo de qualificações tradicionais de TVET baseadas apenas em insumos, como matérias e horas de estudo, para outro que inclui uma identificação mais consistente do que se espera que os alunos conquistem até o final dos estudos. Essas conquistas são organizadas em módulos e indicadas em termos de conhecimento adquirido, habilidades aprendidas e competências e aptidões obtidas. Quase todos os 36 países participantes do EQF definiram, e a maioria adotou, seus níveis de resultados de aprendizagem (ver CEDEFOP, 2013b).

As qualificações tendem a ser definidas em módulos. Cada módulo segue as regras associadas de combinação e vale um número de pontos específico, assim, um aluno bem-sucedido deve atingir determinado número e determinada combinação de pontos ou notas para alcançar a qualificação plena. As notas em faculdades comunitárias no Canadá, qualificações de TVET e educação superior até o mestrado nos Estados Unidos, bem como qualificações politécnicas e escolares de TVET na Finlândia e na Suécia são exemplos baseados em créditos obtidos por módulos. A ideia por trás de sistemas completos de acumulação e transferência de créditos é que os aprendentes possam acumular créditos em bancos de qualificação e usá-los de forma flexível para alcançar qualificações baseadas no acúmulo específico de módulos ou unidades.

A validação da aprendizagem informal ou não formal é outro aspecto da reforma das qualificações que recebeu atenção em discussões e práticas políticas. A validação é baseada nos resultados de aprendizagem alcançados e não nos períodos formais de qualificação (aprender fazendo), além de reconhecer os resultados mais amplos da aprendizagem alcançados durante a participação na TVET formal. Na França e em Portugal, os trabalhadores podem obter qualificação profissional se atenderem a critérios específicos de avaliação, sem a necessidade de seguir o programa de estudo completo. No Canadá, se alunos que buscam uma qualificação em faculdades comunitárias acreditarem já ter os conhecimentos e as habilidades especificados, eles podem assumir o “desafio” e se submeter a um teste. Se comprovado que seus conhecimentos são consistentes, eles recebem parte da qualificação com base em sua aprendizagem anterior.

Os sistemas de validação e reconhecimento de aprendizagem anterior e de aprendizagem informal ou não formal tendem a ser complexos. A comprovação dos resultados da aprendizagem para esses casos tem de ser tão sólida quanto a comprovação nas formas usuais de avaliação que prevalecem nas qualificações formais, caso contrário, o caminho da validação para esse tipo de aprendizagem seria considerado de segunda classe. Um atrativo óbvio do reconhecimento da aprendizagem informal e não formal é que ele pode estabelecer uma ponte entre qualificações formais e, por exemplo, modelos informais de aprendizes (OECD, 2010c; CEDEFOP; EUROPEAN COMMISSION, 2010). No entanto, a participação em tais esquemas ainda é muito pequena na maioria dos países. Portugal e, em menor medida, a França são dois países que mostraram progresso na validação de resultados da aprendizagem informal e não formal para um número importante de beneficiários (ver Quadro 9).

Quadro 9. País em foco: Portugal

Em Portugal, a validação da aprendizagem informal e não formal é considerada uma prioridade política alta. Em 2001, o governo português desenvolveu um sistema nacional de validação da aprendizagem informal e não formal como medida-chave para reduzir os déficits de qualificação entre a população adulta entre 24 e 64 anos que, em 2001, eram parecidos com os déficits de países em desenvolvimento: nenhuma qualificação acadêmica (11%), quatro anos de escolarização (36%), seis anos de escolarização (15%), nove anos de escolarização (13%), segundo nível da educação secundária (13%), educação terciária (11%), outros (1%).

O objetivo do governo era aumentar significativamente o número de pessoas que participavam de programas de qualificação ao longo da vida. O objetivo era aumentar especificamente o número de pessoas entre 25 e 64 anos na aprendizagem continuada: de 4,8%, em 2001, para 13%, em 2010. Isso representa um aumento de 200 mil para 700 mil pessoas em iniciativas de aprendizagem ao longo da vida.

A Iniciativa Novas Oportunidades foi lançada em dezembro de 2005 pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e Seguridade Social, sob a responsabilidade da ANQ.

Em 2007, foram criados CNOs, cujo papel é oferecer qualificações à população portuguesa por meio do desenvolvimento de processos para reconhecimento, validação e certificação de competências e de qualificações habilitadas. Até abril de 2010, havia 454 CNOs. Eles são diversificados, incluindo centros de qualificação profissional, escolas básicas e secundárias, associações empreendedoras, empresas, associações locais e regionais e autoridades locais. A Iniciativa Novas Oportunidades se expandiu rapidamente em Portugal desde 2007, quando havia apenas 98 centros em funcionamento.

Em termos de atividades de validação, os CNOs oferecem aconselhamento e orientação e também realizam avaliações e certificações no âmbito local. O Programa Operacional Potencial Humano, em parte sustentado pelo Fundo Social Europeu, é a maior fonte de financiamento dos CNOs. Esse financiamento cobre a maioria das despesas (recursos humanos, instalações, equipamento e despesas correntes).

Em 2007, foi criada uma Carta de Garantia de Qualidade para os CNOs. Esse instrumento introduziu a missão, princípios orientadores, exigências para o trabalho e estratégias/dimensões dos processos de validação. Ela apresenta, ainda, os indicadores de referência para a autoavaliação, no total de 16. Além disso, um Quadro de Avaliação Comum tem sido usado para a avaliação dos CNOs desde 2009. Como parte do processo de autoavaliação, cada CNO entrega um relatório anual e estabelece um plano de desenvolvimento a ser implementado no ano seguinte.

Segundo dados da ANQ, 324.370 adultos receberam certificação por meio de processos de reconhecimento e validação até abril de 2010. Desde 2007, 55% dos que receberam certificação eram mulheres e 45% eram homens. A faixa etária de 35 a 44 anos é a mais representada (39%), seguida pelo grupo de 45 a 54 anos (25,8%) e 25 a 34 anos (23,2%). Pessoas acima de 65 anos (7%) e entre 18 e 24 anos (4,3%) são menos representadas nos processos. Até abril de 2010, havia mais de um milhão de adultos inscritos nos CNOs e quase 150 frequentando cursos de educação e treinamentos voltados para adultos.

Fonte: Adaptado de OECD, 2006; PIREs, 2010.

As dimensões política e prática para desenvolver quadros nacionais e regionais foram bem documentadas no âmbito europeu (CASTEJON et al., 2011) e internacionalmente em um estudo da OIT sobre desenvolvimentos em 16 países (ALLAIS, 2010). Uma conclusão útil desse trabalho é que

formuladores de políticas não deveriam considerar uma única ferramenta política, como os QNQs, capaz de realizar muitas coisas sozinha. Ao contrário, a questão é a combinação sensata de políticas e ações que podem ser mantidas ou melhoradas com o passar do tempo e na medida em que as situações mudem; nesse aspecto, os QNQs podem ser uma ferramenta política útil desde que combinadas com outras.

Da mesma forma que o interesse pelos QNQs cresceu rapidamente, também cresceu a exploração das possibilidades dos QROs. No período analisado, houve considerável progresso no desenvolvimento e na implementação de EQFs; a sub-região do Sul da África trabalhou para implementar seu quadro regional; e a CARICOM também buscou desenvolver um quadro comum de qualificação profissional. Outras regiões também avaliaram a possibilidade de quadros regionais que pudessem apoiar a legibilidade e o reconhecimento de qualificações entre as nações, bem como facilitar alguns aspectos de mobilidade de trabalhadores e estudantes por meio do aprimoramento do reconhecimento internacional de qualificações (KEEVY; CHAKROUN; DEIJ, 2010).

Revisões internacionais de reformas de QNQs diferem em sua avaliação sobre relevância e sucesso. O estudo da OIT concluiu que as reformas de QNQ praticamente não cumprem seus objetivos em muitos países e que, em muitos casos, o desenvolvimento de QNQs é influenciado por países estrangeiros e caracterizado por processos fortes de empréstimo de políticas (ALLAIS, 2010). Uma avaliação mais recente da experiência europeia (CEDEFOP, 2012a) demonstrou que países da região têm sido bem-sucedidos na reforma de seus sistemas de qualificação e, assim, recomendou-os aos EQFs.

Experiências internacionais de planejamento e implementação de QNQs sugerem a necessidade de garantir que o sistema desenvolvido seja adequado tanto para o objetivo quanto para o contexto. A adequação ao objetivo é garantida com a construção do quadro em função de uma análise cuidadosa das necessidades e das aspirações das sociedades em questão, de forma a incentivar a apropriação do projeto pelas partes interessadas (CHAKROUN; JIMENO SICILIA, 2010).

Reformar currículos

Modelos de desenvolvimento e instrução de currículos baseados em competências dominaram as reformas curriculares de TVET durante o período analisado. A FBC foi introduzida com os objetivos de, primeiro, identificar habilidades práticas que compõem os diferentes perfis ocupacionais e os

padrões de desempenho exigidos para a obtenção de empregos; segundo, nos últimos anos, incorporar-se aos sistemas nacionais de qualificação que ofereceram mecanismos para padronizar e atualizar os diferentes perfis ocupacionais requisitados pela indústria.

A FBC é vista como qualificação focada nos resultados dos processos e não dos seus insumos: em outras palavras, trata das competências adquiridas. Ela usa padrões de competência da indústria como base para o desenvolvimento do currículo de TVET e se volta para o desenvolvimento de habilidades segundo padrões que os empregadores irão reconhecer. A FBC é, muitas vezes, modular em sua estrutura e inclui tanto componentes internos quanto externos ao trabalho. Uma revisão dos desenvolvimentos do currículo de TVET na região Ásia-Pacífico descobriu que muitos países introduziram um currículo baseado em competências para garantir adaptação adequada às necessidades em rápida mudança do mercado de trabalho (UNESCO, 2011c).

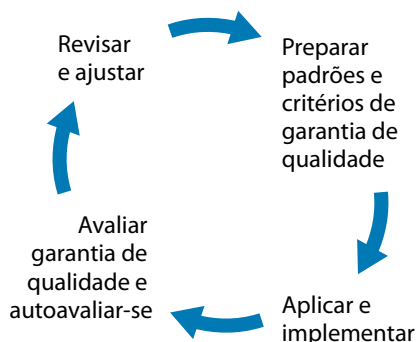
O cenário da América Latina para a FBC parece ser mais complexo e é certamente mais contestado. Países como Chile, Colômbia e México reformaram seus sistemas iniciais de TVET usando um conceito de currículo baseado em competências.

Fortalecer arranjos de garantia da qualidade

A garantia da qualidade é reconhecida como fator importante em países tão diversos como Austrália, Coreia do Sul, Egito, Jordânia, Malawi, Paquistão, Romênia e Turquia. Agências de fiscalização foram estabelecidas para regular o controle da qualidade. Tradicionalmente, essas agências têm uma responsabilidade geral de melhorar o diálogo entre partes interessadas, aprimorar a qualidade, ampliar o acesso e assim por diante, sem assumir as responsabilidades administrativas detalhadas de ministérios relevantes. Como regra, essas agências assumem a responsabilidade de desenvolver e implementar procedimentos de garantia da qualidade e, às vezes, de desenvolver ferramentas políticas – como quadros de qualificações. Alguns exemplos são a NAQA do Egito, a Autoridade para Qualificações da Malásia – que também é responsável pela garantia da qualidade da educação superior e profissional – e o Conselho Nacional de Padronização e Certificação de Competências do Trabalho no México.

Medidas políticas para aplicar a garantia da qualidade definiram o processo como um ciclo, como é o caso, por exemplo, do trabalho realizado pelo Conselho de TVET na Jordânia (ver Figura 12).

Figura 12. Ciclo da garantia de qualidade



Fonte: ETVET COUNCIL; LENEY, 2009a. (Adaptado de EUROPEAN COMMISSION, 2009).

Na região da América Latina e Caribe, a garantia da qualidade mudou da avaliação externa de insumos para a oferta da TVET institucional para a concentração em processos de aprendizagem entre pares, baseados em autoavaliação colaborativa. Agora, há mais ênfase em resultados, necessidades de qualificação e medidas de melhorias institucionais, bem como em insumos (JACINTO, 2011). A nova geração de mecanismos de garantia da qualidade da TVET usada ou desenvolvida na América Latina volta-se para identificar e atender às necessidades de qualificação. Eles se comprometem a melhorar a participação e os resultados nas instituições de ensino, bem como a gerar trabalho em equipe e processos colaborativos de gestão da qualificação e de conhecimentos. Os desafios incluem sustentabilidade e institucionalização, além do desenvolvimento de ferramentas de certificação (JACINTO, 2011). O Quadro 10 examina essa mudança de ênfase detalhadamente e oferece diversos exemplos de esquemas de garantia da qualidade em países da América Latina.

Durante o período revisado, também foram realizados esforços para melhorar procedimentos de garantia da qualidade para a TVET na Europa, tanto em âmbito nacional quanto regional. Por meio de um processo de aprendizagem entre pares apoiado por centros especializados da União Europeia, esse trabalho concentrou-se em desenvolver mecanismos de garantia da qualidade para a TVET. A Comissão Europeia e os 27 governos da União Europeia chegaram a um acordo para um quadro de referência, no qual o processo de garantia da qualidade é descrito como cíclico, comparável com o trabalho da Jordânia citado anteriormente. O quadro colaborativo europeu também propôs alguns princípios comuns para os sistemas de garantia da qualidade (SEYFRIES, 2011).

Quadro 10. Região em foco: novos esquemas de garantia da qualidade na América Latina

Embora haja sistemas diferentes ao redor do mundo para avaliar a qualidade de instituições de qualificação, na América Latina tais iniciativas têm sido relativamente modestas, porém diversas abordagens têm sido desenvolvidas ou estão mudando de um jeito interessante. Antes, a ênfase estava na gestão externa. Dois procedimentos eram usados: um no âmbito do sistema e o outro no âmbito do fornecedor da qualificação. O procedimento geral envolvia manter um registro de fornecedores potenciais de qualificação (candidatos a financiamento público) que deveriam se adaptar a condições formais mínimas e recursos disponíveis (finanças, equipamentos, infraestrutura e recursos humanos). Na prática, o desempenho raramente era incluído nas exigências de garantia da qualidade e qualquer informação fornecida nesse procedimento era bastante irrelevante.

O segundo procedimento, aplicado em algumas instituições de qualificação, foi o sistema ISO, ou sistemas derivados, como a Norma Chilena 2728, que avaliava principalmente aspectos administrativos e não a qualificação em si. Os custos eram, muitas vezes, altos e a participação insuficiente.

Mais recentemente, foi desenvolvida na região uma nova geração de sistemas e ferramentas para a garantia da qualidade em TVET. Esses sistemas e ferramentas não se concentram inicialmente em aspectos administrativos, mas se voltam de forma mais específica à qualificação, aos componentes pedagógicos e aos resultados. Eles também enfatizam a participação interna por meio de autoavaliações e da criação de equipes de aperfeiçoamento. Essa abordagem prioriza a qualificação de gestores e professores em cada instituição, bem como o compartilhamento coletivo de conhecimentos e a cooperação entre instituições de treinamento. Pelo menos nos estágios iniciais, esses sistemas dão menos importância à certificação do que ao processo, embora a certificação venha a ser importante a médio prazo.

Um exemplo é o projeto da Fundação Internacional de Jovens *Entra 21*, que desenvolveu o guia “Guide to Quality Assessment for Youth Training and Labour Inclusion Processes”, que apresenta padrões e indicadores que abrangem 13 critérios, desde currículo até relações de trabalho. O Guia foi usado em projetos por toda a região. Outro exemplo é a ferramenta de autoavaliação da *Fundación Chile*, que também é baseada em padrões e indicadores e visa a melhorar a qualificação de gestores e técnicos como base para fortalecer a capacidade estratégica e administrativa e, subsequentemente, desenvolver um selo de qualidade.

Fonte: Adaptado de JACINTO, 2011.

Mais frequentemente, os procedimentos de garantia da qualidade foram aplicados para o credenciamento de fornecedores de TVET e para qualificações, currículo e avaliação. Pela lógica, eles deveriam ser aplicados na educação inicial e continuada de professores e instrutores, mas isso em geral não acontece. Em alguns casos, sistemas de garantia da qualidade somente se aplicam a fornecedores públicos ou, então, fornecedores privados e públicos estão sujeitos a regimes diferentes de qualidade. Às vezes, como é o caso da Tanzânia e da Zâmbia, existe um sistema comum de regulamentação tanto para fornecedores de TVET privados quanto públicos (SADC; UNESCO, 2011).

Os mecanismos de garantia da qualidade da TVET amadureceram em diversos países. Por exemplo, na Estônia, foi criado um centro de competência para avaliação externa da educação superior e profissional, o EKKA. Os programas

do EKKA usam o modelo do Prêmio Europeu de Qualidade, operado pela Fundação Europeia para o Gerenciamento da Qualidade. Eles visam a aumentar a conscientização entre as instituições de TVET acerca de suas conquistas e a melhorar a qualidade de seus serviços. No Chile, foi desenvolvido um padrão de qualidade específico para centros de treinamento técnico, as OTECs, e o SENSE promoveu o uso desse padrão como meio de criar sistemas de gerenciamento da qualidade e aprimorar a oferta de TVET (SEYFRIED, 2011). Em muitos outros países, o desenvolvimento de procedimentos e mecanismos de garantia da qualidade é um trabalho ainda em andamento.

Profissionalizar professores e tutores de TVET

Aprimorar a instrução de TVET contribui para melhorar sua qualidade e sua relevância. A introdução de currículos baseados em competências exigiu qualificação adicional, assim como as reformas pedagógicas pretenderam mudar a instrução de um modelo centrado no professor para um centrado no aprendiz. Neste último, o professor se torna um facilitador da aprendizagem. Esforços para profissionalizar professores e tutores da TVET concentraram-se na definição de perfis de competência e de quadros adequados para profissionais da área, o que melhorou a educação de professores de TVET pré-serviço e seu desenvolvimento profissional continuado.

Com os desafios que a TVET enfrenta, é preciso dar atenção à mudança de atitudes, abordagens e atividades profissionais de professores e tutores. Isso precisa ser feito concomitantemente a esforços para reformar a estrutura institucional da TVET: de um modelo focado na oferta para um modelo focado na demanda do mercado. Esse desafio político foi bem sintetizado na questão confrontada no Anuário de 2007 da ETF: “How do we re-balance the tensions in TVET systems between input and outcomes and how can a renewed focus on substance and learning processes be fed into TVET reform policy?” (NIELSEN; NIKOLOVSKA, 2007, p. 13). Muitos desafios surgiram em situações nas quais os professores e tutores têm, inevitavelmente, um papel a desempenhar em reformas e inovações bem-sucedidas e, no entanto, sua qualificação e seu desenvolvimento têm, com frequência, recebido muito pouca atenção.

Desenvolver quadros de competência para profissionais da TVET

A ênfase maior em uma abordagem de TVET baseada em competências, assim como a maior variedade de tarefas de ensino e aprendizagem promovida por essa abordagem, trouxe mais atenção à necessidade de definir as competências heterogêneas de que os profissionais de TVET necessitam. Um quadro de competências para o setor deve apresentar uma descrição genérica das habilidades, dos conhecimentos e das competências mais amplas que se espera que professores, tutores e líderes possuam para promover melhorias na oferta de TVET. Esse quadro pode ajudar formuladores de política a identificar os aspectos importantes das reformas e dos conteúdos necessários para a educação inicial e continuada de professores e tutores de TVET. Esse instrumento também pode ajudar os professores e tutores a se tornar mais focados e confiantes no próprio trabalho e desenvolvimento.

As Filipinas tentaram harmonizar a oferta de serviços de qualificação. O país se destaca por abrigar uma comunidade diversificada de fornecedores de TVET, que tentam atender a muitas necessidades de habilidades, com tutores cujas experiências são igualmente diversas. Em 2006, a TESDA procurou garantir que a oferta de serviços de TVET fosse consistente e de boa qualidade em todo o país por meio da implementação do Programa Nacional de Qualificação de Professores e Tutores de TVET, desenvolvido “para qualificar e certificar a leva atual de professores-avaliadores, de modo a garantir sua competência de qualificações profissionais e metodologias de treinamento e avaliação” (TESDA, 2015).

O interesse em desenvolver um quadro de competências para professores de TVET está apenas começando. No contexto europeu, o CEDEFOP desenvolveu um Quadro de Competências para Profissões VET, que identifica habilidades que os profissionais de TVET vão precisar no futuro. Essas habilidades incluem o reconhecimento e a ênfase na aprendizagem informal; a capacidade de colaborar internamente e entre instituições de TVET e o mundo do trabalho; habilidade de relacionar instituições com partes interessadas locais e regionais; consciência das perspectivas internacionais de qualificação; capacidade de usar TIC e redes digitais; percepção holística da TVET; necessidade de autonomia para o aluno e aprendizagem autodirecionada; competência em habilidades pedagógicas, de comunicação e relacionamento para professores de TVET; capacidade de usar novas mídias; conhecimento da interação entre educação e sociedade; e desenvolvimento de competência organizacional (CEDEFOP, 2009).

Melhorar os cursos de formação de professores TVET

Durante o período analisado, muitos países tomaram medidas para atualizar os padrões formação prévia para a TVET. Medidas políticas incluíram, entre outras ações, a criação de instituições específicas de treinamento de professores do segmento. Em uma análise recente sobre a qualificação de professores e tutores de TVET em Estados Árabes, Stanley (2013) observou que alguns países criaram um órgão coordenador único, que se tornou responsável pela maior parte da qualificação prévia de professores de TVET, com a expectativa de implementar políticas governamentais para professores, tutores e instrutores. A Academia Egípcia de Professores e a Faculdade para Professores Técnicos da Arábia Saudita são exemplos dessas instituições. No Malawi, em 2010, foi estabelecido um centro de excelência para qualificação de professores de TVET.

O relatório “Teachers and trainers for the future” (ILO, 2010b) observou que na Etiópia, na Indonésia, na Malásia e em Uganda foram considerados programas de mestrado (e mesmo de doutorado) em TVET. Esse documento também apresenta informações da Arábia Saudita a respeito da expansão do seu sistema de TVET:

O programa de bacharelado de três anos na Arábia Saudita combina um componente teórico em uma das seis ‘disciplinas profissionais’ em foco (administração de empresas, tecnologia da informação, tecnologia elétrica, tecnologia mecânica, tecnologia automotiva e tecnologia da construção) com pedagogia profissional (aprender como ensinar conhecimentos técnicos e fornecer exemplos de situações de ensino para os outros professores), prática no campo empresarial (estágios para professores em empresas), prática no campo profissional (situações-teste de ensino em aulas reais de TVET) e um projeto de bacharelado prático (por exemplo, com o planejamento, a execução e a avaliação de sequências de ensino ou com o planejamento de estudos de investigação para alunos de escolas de TVET) (ILO, 2010b).

Qualquer que seja a abordagem adotada, a maioria das qualificações para professores de TVET foi dificultada por dois aspectos que têm se mostrado difíceis de superar. Primeiro, é difícil combinar programas especializados de treinamento de professores de TVET com a prática no local de trabalho. Há poucos casos de posições na indústria que dariam aos futuros professores experiência e práticas de trabalho atualizadas. Segundo, é muitas vezes difícil, principalmente onde prevalecem os modelos acadêmicos, combinar a parte educacional dos programas de treinamento de professores de TVET com a aquisição de competências que esses professores precisam.

O problema subjacente à formação de professores de TVET é que a base de conhecimento profissional envolvendo a pedagogia e a oferta de TVET é muito fraca. Como observou Nielson:

Muitos sistemas nacionais que exigem uma base pedagógica para praticantes da TVET continuam a obter essa formação de professores nos contextos da educação geral. Além disso, a demanda por abordagens mais centradas no aprendente em contextos profissionais precisa de conhecimentos mais específicos e aplicados de TVET, os quais nem sempre são oferecidos pelas abordagens correntes. As universidades, na maioria das vezes, não têm a oferta de serviços nem a experiência necessária no ambiente de trabalho para reagir de modo efetivo a esse quadro. O desafio é combinar o mundo do trabalho ao mundo da educação e, conseqüentemente, a diferentes campos da ciência (NIELSON, 2011, p. 19).

Expandir e melhorar a qualidade do desenvolvimento profissional contínuo

Muitos programas diferentes foram introduzidos para expandir e melhorar a qualidade da formação contínua de professores e instrutores de TVET. Esses programas podem ser organizados na forma de cursos de curta ou longa duração, bem como de aprendizagem no local de trabalho.

Na Sérvia, em 2006 e 2007, um programa abrangente de qualificação de professores em serviço foi estabelecido em três setores de TVET (processamento de madeira, turismo e alimentação, e tecnologia da informação) e oito cursos especificamente voltados a ocupações, que consistiam em cursos gerais em pedagogia e didática profissional, qualificação setorial específica para professores de TVET e estágios organizados para os professores nesses três setores. As reformas [...] centraram-se em novos e melhores métodos de ensino de TVET, maior atenção a inovação, captação de recursos, melhor comunicação e relação entre as escolas e seus “clientes” (como empresas locais, setores municipais, serviços de agências de emprego, escritórios para questões de mercado de trabalho, pais, alunos e outras partes interessadas de âmbito regional). Também fizeram parte da abordagem da reforma a colocação no mercado, a orientação profissional (incluindo estudos de mapeamento), análises sobre as necessidades de habilidades e qualificações, e análises sobre o mercado de trabalho regional. De um total de cerca de 15 mil professores de TVET na Sérvia, mais de mil foram qualificados por esse programa, oferecido em um pacote de 27 dias de treinamento de professores no próprio serviço. (REPUBLIC OF SERBIA, 2010 apud ILO, 2010b).

Além dos programas formais de qualificação, outras abordagens inovadoras têm sido usadas para desenvolver as habilidades de professores de TVET. Uma abordagem interessante de aprendizagem no trabalho foi desenvolvida na Dinamarca e envolve um programa de concessões para a inovação e o desenvolvimento conhecido como FoU, para financiar projetos escolares liderados por professores com foco no fornecedor principal ou nos demais fornecedores. Depois de estabelecer as áreas prioritárias da reforma, o Ministério da Educação incentivou e financiou projetos escolares de TVET encabeçados por professores que foram ajudados pela experiência de consultores em ensino nesse segmento, com financiamento direto do governo. Esses projetos de desenvolvimento foram considerados importantes contribuições para aprimorar as habilidades de professores de TVET na Dinamarca, onde a inovação do conteúdo, métodos e desenvolvimento de competências para professores andam de mãos dadas.

É evidente que professores e instrutores desempenham um papel central para o fortalecimento das capacidades dos sistemas de TVET na realização de reformas bem-sucedidas. O papel dos professores nessa reforma e o desenvolvimento do seu profissionalismo são questões que demandam mais pesquisa, bem como atenção política mais cuidadosa. Isso se aplica tanto à educação inicial quanto continuada de professores de TEVT, e também ao processo contínuo de formação e construção de capacidades, ambos necessários para apoiar e implementar reformas bem-sucedidas na oferta de TVET.

Empoderar os aprendentes

Empoderar os aprendentes é um conceito diferente de ECA, com um significado mais restrito, uma das várias abordagens pedagógicas e curriculares. A ECA coloca muita ênfase no aprendente, como também fazem outros aspectos da pedagogia e do currículo, mas estes recortes não abarcam toda a extensão de oportunidades que o empoderamento dos aprendentes implica, nem considera as complexidades e as barreiras que eles enfrentam.

Concentrar a atenção no aprendente foi tema central da modernização da TVET durante o período analisado. O foco no aprendente demandou, principalmente, que os fornecedores de TVET aprendessem a se adaptar e a reformular sua estrutura para atender às necessidades modernas. Alguns sistemas e instituições de TVET mudaram seu foco político para: i) concentrar-se nos aprendentes; ii) apoiar os aprendentes ao longo da vida; e iii) desenvolver políticas para ajudar os aprendentes de TVET a fazer escolhas de vida e de carreira.

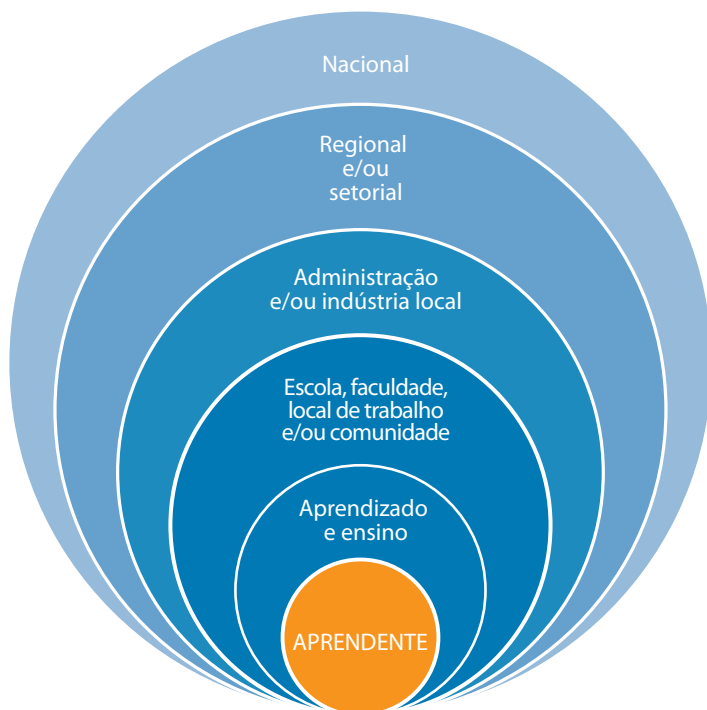
Foco nos aprendentes

Diversas ações no período analisado buscaram empoderar os aprendentes. Primeiro, esse processo envolveu a produção de conhecimento e habilidades úteis de que aprendentes mais jovens ou mais velhos precisam. Segundo, exigiu a criação de uma gama mais ampla de oportunidades de TVET para um número maior de cidadãos no papel de aprendentes, por meio do desenvolvimento de políticas para promover oportunidades iguais e da atenção a grupo cujas necessidades sociais podem ser claramente estabelecidas e combatidas por meio da TVET. Terceiro, o empoderamento de aprendentes centrou-se em uma TVET inovadora, sustentável e contínua como forma de apoiar sociedade e culturas nas quais os cidadãos se veem como aprendentes ao longo de toda a vida. A aprendizagem tem sido considerada cada vez mais parte integral do desenvolvimento e da inovação pessoais, além de ser vista como elemento essencial para a adaptação a circunstâncias em constante mudança e o bem-estar em geral.

Os formuladores de política têm tendência a iniciar reformas e então imaginar que outros vão colocá-las em ação. No entanto, muitas vezes isso não acontece. O “planejamento regressivo”, que começa do ponto de vista do usuário final em vez do ponto de vista do planejador, pode ser útil para alcançar o equilíbrio entre a ampla extensão do desenvolvimento de políticas e sua implementação. O “Educational Planning Toolkit” do Instituto do Banco Mundial inclui o planejamento regressivo como ferramenta que visa a aplacar um erro crucial da maioria das iniciativas políticas e esforços de reforma: o pouco impacto que têm na vida e na cultura das escolas e faculdades, nas práticas profissionais e, particularmente, nos aprendentes (WORLD BANK INSTITUTE, s.d.). Para a TVET se tornar mais efetiva, é necessário um foco explícito em atender às necessidades dos aprendentes.

Na Figura 13, a implementação de reformas é conectada à atividade de ensino e aprendizagem, assim como à escola, faculdade, local de trabalho e comunidade. Na medida em que o círculo se amplia, ele abarca a administração local, depois o nível regional ou setorial e enfim o âmbito nacional. Sob uma perspectiva de TVET, cada necessidade dos círculos precisa ser entendida em termos de vidas e fontes de subsistência e também de como elas interagem com economias e mercados de trabalho. O foco no aprendente significa identificar abordagens e políticas que se aplicam em todo o seu curso de vida. Significa, ainda, estabelecer políticas que os apoiem em suas futuras escolhas.

Figura 13. Foco no empoderamento do aprendiz de TVET



Fonte: Autores.

Apoiar os aprendentes ao longo da vida

Para muitos países, o desafio é desenvolver formas adequadas de educação e formação que deem acesso a caminhos de aprendizagem e progressão para todos os cidadãos, mesmo que esse seja um processo longo e inevitavelmente lento. As prioridades da aprendizagem ao longo da vida variam entre a ênfase no desenvolvimento econômico (para uma economia da aprendizagem) e no desenvolvimento social (para uma sociedade da aprendizagem). Por exemplo, a China posiciona suas políticas de promoção de aprendizagem ao longo da vida sob a perspectiva do DRH (ver Quadro 11).

Quadro 11. País em foco: o desenvolvimento de um quadro institucional de aprendizagem ao longo da vida baseado no DRH na China

A China é um exemplo de país que tem assumido uma liderança forte, central e política, e que tem os recursos financeiros para sustentar suas políticas e garantir sua implementação. Além disso, as políticas chinesas são voltadas ao DRH, assim como ocorre em outros países da região, como Coreia do Sul, Singapura e Malásia, cujos governos centrais fizeram muito para incentivar o DRH, ao mesmo tempo em que incentivavam o empreendedorismo em larga escala. Os esforços da China para desenvolver políticas de aprendizagem continuada para alcançar ampla gama de indivíduos ao longo de todo o curso da vida ilustra como essas políticas podem ser efetivas para os aprendentes em diferentes contextos, bem como que é possível progredir apesar de obstáculos e imprevistos. Essa experiência é relevante para muitos países, mesmo que suas culturas, suas prioridades e seus recursos sejam muito diferentes daqueles da China.

Fonte: Adaptado de YANG; VALDES-COTERA, 2011, p. 61-69.

Desenvolver políticas para ajudar os aprendentes de TVET a fazer escolhas de vida e carreira

As escolhas dos aprendentes sobre sua participação e sua progressão na TVET dizem respeito a decisões mais amplas de vida e carreira. Áreas políticas que podem apoiá-los nessas decisões incluem: serviços de informação, aconselhamento e orientação; relação da TVET com habilidades básicas para a vida; e incentivos para que adquiram qualificações nessa área.

Serviços de informação, aconselhamento e orientação

Assim como os governos enfrentam incertezas no contexto globalizado de mudanças econômicas, sociais e ambientais, os aprendentes também precisam cada vez mais desenvolver sua capacidade de encontrar o próprio caminho em meio a uma série de incertezas. Tais capacidades podem se referir a resultados da educação e qualificação ou a maneiras por meio das quais os indivíduos podem se posicionar melhor em mercados de trabalho – muitas vezes caracterizados por empregos precários e pelo desemprego de jovens e adultos. Na melhor das hipóteses, os serviços de informação, aconselhamento e orientação, quando existentes, tendem a apresentar uma abrangência irregular e efetividade limitada. Desenvolvimentos na América Latina (JACINTO, 2011) são exemplos tanto de pontos fortes quanto fracos. Os serviços de assistência e aconselhamento para a busca de emprego após a TVET inicial em países da região eram geralmente oferecidos por serviços públicos de emprego ou de treinamento. O programa peruano de formação para o trabalho CAPLAB, por exemplo, organizou uma rede de centros de educação para o trabalho e os integrou a serviços públicos de informação e mediação. Fornecedores públicos de educação secundária estavam apenas começando a incluir serviços de informação para alunos antes da formatura, enquanto a educação privada oferece largamente esse tipo de serviço.

Watts e Fretwell (2004) identificam objetivos políticos para sistemas de informação, orientação e aconselhamento em países de renda média, com base em uma revisão de políticas de África do Sul, Chile, Filipinas, Polônia, Romênia, Rússia e Turquia (Quadro 12).

Quadro 12. Alguns objetivos políticos para serviços de orientação e aconselhamento profissional em países de renda média

Objetivos de aprendizagem

- Apoiar a aprendizagem ao longo da vida (tanto para jovens quanto para adultos) e o desenvolvimento de recursos humanos para sustentar o crescimento econômico nacional e individual;
- Promover um sistema mais flexível de educação e formação;
- Construir uma orientação profissional forte, porém flexível, no próprio sistema escolar;
- Melhorar a eficiência dos sistemas de educação e formação, com a redução das taxas de abandono e o aumento das taxas de conclusão; e
- Fortalecer a articulação entre sistemas de educação/formação e mercado de trabalho.

Objetivos do mercado de trabalho

- Melhorar a eficiência do mercado de trabalho;
- Limitar as discrepâncias entre oferta e demanda;
- Combater a falta de habilidades;
- Melhorar a adaptabilidade do trabalho em resposta a condições do mercado, tanto em termos de mobilidade geográfica quanto ocupacional;
- Reduzir a escala e a duração do desemprego; e
- Evitar a dependência de indivíduos a sistemas de apoio financeiro.

Objetivos de equidade social

- Oportunidades iguais em relação a educação e emprego;
- Atender às necessidades dos grupos desfavorecidos e marginalizados;
- Integrar socialmente minorias étnicas;
- Apoiar a participação de mulheres no mercado de trabalho; e
- Combater a segmentação de gênero no mercado de trabalho.

Fonte: Adaptado de WATTS; FRETWELL, 2004, p. 6-7.

Em vista das inúmeras incertezas que cercam o mercado de trabalho, os serviços de aconselhamento foram estreitamente articulados ao emprego e à promoção de inclusão social e oportunidades iguais na educação. De fato, a orientação parece estar fortemente associada aos grupos mais privilegiados, cujos capitais sociais, culturais e materiais permitem a escolha de formações e ocupações condizentes com seus interesses e suas expectativas. Grupos menos privilegiados, em geral, não têm acesso a esses serviços na escola nem em outros lugares. A informação disponível sobre mudanças na escolha de formações pós-secundárias e nas taxas de abandono do segundo nível da educação secundária demonstram claramente a contribuição que o aconselhamento profissional pode oferecer.

Os esquemas mais inovadores foram além do aconselhamento profissional: eles oferecem aos jovens ferramentas para construir as próprias estratégias, com base em seus interesses e potenciais, ao disponibilizar informações mais contundentes sobre o ambiente social, o ambiente de trabalho e educação pós-secundária. A OIT desenvolveu uma iniciativa regional para alunos de escolas secundárias em 2005, o Projeto PREJAL, que recebeu financiamento público e privado. Seus objetivos incluem despertar a conscientização e promover a inclusão laboral de jovens nas políticas públicas dos países da região da América Latina. O projeto promoveu o desenvolvimento de formações e a participação de empresas privadas no incentivo à inclusão social e no mundo do trabalho. Ações específicas incluíram aconselhamento profissional e serviços de apoio para jovens de contextos socioeconômicos desfavorecidos que terminaram recentemente a educação secundária e procuravam entrar no mercado de trabalho.

Outros exemplos latino-americanos incluem o Peru, onde o Serviço de Aconselhamento Profissional e Informação Ocupacional foi estabelecido em 2009 para alunos dos últimos anos da educação secundária e para jovens em geral. Trata-se de um serviço gratuito oferecido pelo escritório regional de promoção do trabalho e emprego. Outro exemplo vem do Chile, onde o programa *Chile Califica*, desenvolvido com a GIZ e estabelecido em 2005, tem um componente *online* de aconselhamento profissional disponível em escolas (JOB LAB@CHILE), o qual visa a facilitar a orientação profissional para jovens.

Integrar TVET a habilidades básicas e habilidades para a vida

Observou-se, na Introdução e no Capítulo 1, que, apesar dos impactos positivos da EPT, milhares de jovens chegam ao final do ciclo escolar com habilidades básicas inadequadas, enquanto milhares mais são também desfavorecidos pela falta de acesso à educação formal. Os países veem-se confrontados com pessoas que não conseguiram adquirir as competências básicas por meio da educação formal em função de várias razões: porque não frequentaram a escola, a abandonaram precocemente ou simplesmente não conseguiram aprender um conjunto de competências básicas enquanto frequentavam a escola. Essas pessoas entram no mercado de trabalho com fundamentos muito frágeis e contam com oportunidades limitadas para continuar a aprendizagem. Muitas medidas políticas e programas de TVET são desenvolvidos especificamente para ajudar pessoas com resultados insuficientes na educação formal por meio de programas de habilidades voltadas ao trabalho.

Como resposta parcial a esse desafio, muitos programas integram habilidades básicas, habilidades técnicas e habilidades profissionais para facilitar a entrada de grupos específicos de jovens no mundo do trabalho. Alguns deles estão concentrados na América Latina. Como já mencionado no Capítulo 2, os programas *Jovenes* foram iniciados no Chile em 1990 e estão agora bem estabelecidos pela região. Esses programas combinam formação técnica e colocação no trabalho com habilidades básicas para a vida para atender participantes que, em sua maioria, vêm de famílias de baixa renda. Dados apontados anteriormente mostram que a participação nos programas *Jovenes* aumentou oportunidades de empregos e salários em diversos casos, principalmente para jovens e mulheres, apesar de os impactos variarem de acordo com o programa e o contexto (HAKIM, 2011).

A implementação e a gestão desses programas variam em cada país, mas avaliações mostram que os programas *Jovenes* na Argentina, no Chile, no Peru e no Uruguai apresentam elementos comuns. Segundo a UNESCO, essas iniciativas se voltaram em peso para jovens de famílias de baixa renda, com baixa escolaridade e experiência profissional limitada. Sua formação também era diretamente conectada com o local de trabalho e com o desenvolvimento mais amplo de habilidades. Com essa finalidade, a maioria dos programas oferece formação, experiência profissional e cursos de letramento e matemática. O apoio na procura de trabalho faz parte do pacote. O governo assumiu controle do modelo do programa, bem como da gestão e do financiamento total ou parcial. Na maioria dos países, a oferta da formação era descentralizada e envolvia, muitas vezes, uma parceria entre os setores público e privado (UNESCO, 2010a, p. 90).

Com modelo e objetivo parecidos, o programa *Entra 21* foi desenvolvido para combater a marginalização entre jovens em seis países latino-americanos: Bolívia, El Salvador, Panamá, Paraguai, Peru e República Dominicana. O *Entra 21* foi uma cooperação entre a Fundação Internacional de Jovens e o BID, que proporcionou cursos voltados a jovens marginalizados que combinavam formação técnica e colocação no trabalho a habilidades para a vida e procura de emprego. Os empregadores foram envolvidos no planejamento do programa *Entra 21*, bem como na colocação laboral, e a primeira fase do projeto parece ter obtido comprovável sucesso significativo. A segunda fase do programa foi desenvolvida para incentivar jovens a se envolver no desenvolvimento de microempresas no setor informal em El Salvador e no Peru. Essa fase foi voltada a 45 mil jovens de famílias de baixa renda e a 5 mil jovens em situação de alto risco devido a deficiências ou deslocamento (UNESCO, 2010a).

Os exemplos da América Latina apontam para ações tomadas pelos governos para tornar a oferta de TVET mais flexível e, assim, atrair diferentes grupos de aprendentes e responder mais efetivamente às demandas múltiplas e em constante mudança que as pessoas enfrentam em suas comunidades e seus locais de trabalho. Na prática, no entanto, muitos programas implementados em todo o mundo e, principalmente, em países de baixa renda fornecem aos beneficiários uma formação de baixa qualidade e baixo nível, em mercados já saturados, e criam poucas possibilidades para mais qualificação futura. Muitos formandos terminam esses programas com chances limitadas de mobilidade social, trabalhando em atividades do setor informal com poucas oportunidades de inovação técnica e aprimoramento de habilidades.

Incentivos para que aprendentes adquiram qualificações de TVET

Incentivos para que aprendentes adquiram qualificações de TVET dependem de ferramentas políticas que, quando implementadas, sejam capazes de incentivar e empoderar os aprendentes para que participem de alguma forma de TVET. Uma ampla variedade de programas tem sido usada pelos governos direta ou indiretamente para motivar e incentivar jovens aprendentes a participar da TVET e, assim, também da aprendizagem ao longo da vida, incluindo incentivos financeiros, experiência de colocação profissional, desenvolvimento de carreira, qualificações baseadas no trabalho e medidas ativas para mercado de trabalho.

Transferências condicionais de renda são outro exemplo de incentivo em que alunos recebem pagamentos ou subsídios regulares, normalmente com algumas condições vinculadas à participação no curso e à presença. Por exemplo, na Inglaterra foi introduzido um subsídio educacional para alunos mais pobres que causou um impacto positivo nas taxas de frequência. No entanto, o projeto foi cancelado devido a restrições fiscais. Outro tipo de incentivo envolve a experiência da colocação profissional que leva ao emprego. Em Vitória (Austrália), por exemplo, o Certificado Vitória de Aprendizagem Aplicada (*Victoria Certificate of Applied Learning*), pró-educação obrigatória, é uma qualificação flexível baseada em grande medida na experiência de aprendizagem na comunidade e em locais de trabalho (BLAKE; GALLAGHER, 2009). Muitas vezes, a experiência de aprendizagem no local de trabalho leva diretamente a mais qualificações e a empregos (SWEET, 2011).

Os países também deram garantias de que os cursos e qualificações de TVET levarão ao desenvolvimento da carreira e abrirão vias para aprofundar a educação e a formação. Esse foi um grande ponto de atenção na Europa e

é notável que países com sistemas de TVET claramente definidos e bem-sucedidos, como Alemanha, Áustria, Finlândia e França, tenham aberto todos os caminhos e as qualificações identificáveis para que os alunos possam continuar sua educação, e não chegar a um beco sem saída. Esse é um dos temas principais no relatório de desenvolvimento e de políticas colaborativas da União Europeia (LENEY et al. 2005; CEDEFOP, 2010d).

Alguns países tentaram, ainda, reconhecer e melhorar as habilidades de trabalhadores experientes, com projetos que combinam a validação da aprendizagem de experiências anteriores com elementos de qualificação. Um esquema bem-sucedido é o *Noste Programme*, na Finlândia. Ao longo de quase uma década, 10% dos trabalhadores maduros que abandonaram a escola na juventude com pouca ou nenhuma qualificação conseguiram obter formação voltada para competências ocupacionais. Cada participante desenvolveu um plano de aprendizagem com um orientador, além de ter recebido apoio e aconselhamento do governo e ter tido a oportunidade de estudar gratuitamente. Governos, empregadores, sindicatos e faculdades foram parceiros conjuntos no projeto, que alcançou seus objetivos entre 2003 e 2009 (FINLAND, 2010).

Por fim, países com redes de seguridade social bem desenvolvidas tendem, normalmente, a procurar formas efetivas de incentivar e levar pessoas desempregadas de volta ao mercado de trabalho e ao emprego por meio de políticas laborais ativas. Assim, além do pagamento de benefícios de desemprego ou de benefícios sociais, também são incluídos o direito e, às vezes, a obrigação de participação em qualificação voltada para o trabalho – de meio período ou tempo integral – durante o período de desemprego. Se a pessoa desempregada não cumprir o que se espera, seu direito aos benefícios é comprometido.

Fortalecer a gestão de instituições de TVET

Desde o Segundo Congresso Internacional sobre Educação Técnica e Profissional, em Seul, em 1999, diferentes países dedicaram muita atenção aos fatores que fazem uma instituição de TVET funcionar melhor do que outras. Embora seja certamente o caso de determinantes econômicos, sociais e culturais terem um impacto grande nos níveis relativos de sucesso e fracasso de diferentes estabelecimentos, não se pode negar que fatores institucionais internos – como liderança, qualidade do corpo docente, *ethos*, organização do ensino e da aprendizagem, uso de novas tecnologias, como

o currículo é implementado e conexões com família e comunidade local – fazem muita diferença na qualidade da aprendizagem e nos resultados que os alunos alcançam.

Talvez no sistema político e educacional mais centralizado seja possível que reformas educacionais passem verticalmente de ministérios a escolas e faculdades, bem como do desenvolvimento de políticas a sua implementação em ampla gama de instituições. No entanto, mesmo no caso das culturas de aprendizagem mais coletivas que predominam em alguns países, dados sugerem grandes diferenças entre o desempenho de diferentes escolas e a tendência para algumas formas de descentralização aparente. A tendência à descentralização dá ímpeto à melhoria da gestão e da organização de escolas e faculdades.

Modernizar a gestão de instituições de TVET

A descentralização de decisões que envolvem funcionários, oferta de cursos e financiamento, entre outras questões, requer mais atenção à gestão das instituições e suas capacidades. A modernização das instituições no período analisado significou, muitas vezes, mudança da responsabilidade pela gestão de sistemas centralizados para instituições locais, atribuindo, assim, mais responsabilidade ao gerenciamento dessas instituições. A gestão local de TVET aproxima a instituição do mercado de trabalho e espera-se, então, que melhore a efetividade das escolas. Ao longo da última década, a maioria dos sistemas de TVET na União Europeia desenvolveu responsabilidades gerenciais em âmbito local, dando mais autonomia às instituições.

Os países encontraram soluções diferentes para implementar a autonomia institucional. Na Tunísia, a abordagem da descentralização tentou mudar a forma como os centros de formação profissional operam. Segundo o relatório “Integrating TVET into the Knowledge Economy”, na Tunísia, um novo modelo de centros de formação foi concebido com base em três tipos de exigências:

i) no nível estratégico, o modelo oferece às instituições de formação um quadro organizacional e gerencial para operar de forma eficiente em uma economia de mercado e sob a premissa da responsabilização e da gestão focada em resultados; ii) a definição das funções necessárias em um novo quadro organizacional, ou seja, a estrutura de organização e gerenciamento dos centros de qualificação, relacionamento com empresas, financiamento e

gestão financeira, responsabilização, e garantia da qualidade; e ii) no nível operacional, o estabelecimento de procedimentos sobre como executar as missões e as funções das instituições de formação, além do estabelecimento de um conselho administrativo (WORLD BANK; DFLD, 2003, p. 21).

A pressão para mudar instituições e a maneira como elas trabalham esteve fortemente ligada a mudanças na concepção da TVET. Muitas funções que foram descentralizadas não eram historicamente responsabilidade de instituições locais; antes da introdução de uma autonomia gerenciada, essas funções estavam sob controle central. Assumir novas responsabilidades requer que os gestores de TVET desenvolvam áreas de competência que serão executadas. Isso envolveu muito trabalho, formação e construção de competências para garantir um quadro suficiente de diretores e gestores confiantes e bem qualificados para realizar as tarefas esperadas. Uma reforma institucional bem-sucedida deve centrar-se no desenvolvimento de profissionais diretamente engajados, incluindo a administração, os professores e os funcionários da instituição.

Escolas bem-sucedidas falam da aprendizagem, porém fornecedores bem-sucedidos de TVET acrescentam a isso sinais de um relacionamento próximo e inovador com o mundo à sua volta. A Faculdade de Recursos Naturais (*Natural Resources College*) no Malawi oferece um bom exemplo de instituição de TVET que assumiu controle de seus programas e respondeu às necessidades da comunidade local (ver Quadro 13). Uma inovação interessante realizada no curso de agricultura foi conectar cada aluno a uma família agricultora local. Assim, os alunos se engajavam na comunidade e tinham uma visão das práticas de lavoura utilizadas e como elas poderiam ser melhoradas, enquanto os fazendeiros se beneficiavam do que os alunos estavam aprendendo na faculdade e podiam discutir melhorias em sua forma de trabalho com os estudantes.

Quadro 13. País em foco: Malawi – a Faculdade de Recursos Naturais, Lilongwe

A Faculdade de Recursos Naturais é uma instituição de formação em recursos naturais e agricultura perto de Lilongwe. Essa instituição fica em uma área grande e apresenta boas instalações – incluindo fazenda e floresta natural – e bom relacionamento com as comunidades agrícolas vizinhas. O Conselho de Diretores é nomeado pelo ministro, mas opera com considerável autonomia gerencial. A concorrência para a Faculdade é grande, as exigências para a admissão são publicadas e os candidatos precisam passar por exames de admissão. Todos os alunos pagam taxas e cerca de 650 dos 900 alunos residem no local.

Há uma década, a Faculdade oferecia duas graduações e cursos certificados, mas tem atualizado sua oferta de formação e currículo constantemente. Em 2010, já oferecia sete graduações e estava trabalhando na introdução de programas equivalentes de pesquisa envolvendo partes interessadas que incluíam governo, universidade, ONGs e grandes empregadores. A faculdade oferecia graduação nos seguintes campos: gestão de agricultura e recursos naturais, tecnologia de irrigação, produção e saúde animal, horticultura, gestão ambiental para o desenvolvimento sustentável, nutrição alimentar e segurança da subsistência, e administração. Os cursos oferecidos eram desenvolvidos em resposta a demandas percebidas. A Faculdade tem boas conexões com as partes interessadas identificadas acima, e *feedback* informal foi usado para identificar necessidades de qualificação e formação. Isso inclui *feedback* dos alunos e visitas de trabalho anuais de supervisores à faculdade.

O quadro docente é qualificado, com um número pequeno de professores permanentes e um número maior de professores de meio período. Nos programas de ensino, a ênfase recai sobre o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos. Todos os cursos são modulares. De um lado, estudos básicos foram introduzidos para fortalecer habilidades básicas de alguns alunos; por outro, foram abertas vagas para que alunos bem-sucedidos migrem para a Universidade do Malawi, com a oportunidade de transferir os créditos do primeiro ano de estudo.

Fonte: Adaptado de UNESCO, 2010b, p. 50.

Faculdades como a Faculdade de Recursos Naturais do Malawi (ver Quadro 13) e o Instituto de Educação Tecnológica de Singapura estabelecem como prioridade desenvolver e manter suas conexões com a indústria. Essas conexões ajudam as instituições a engajar empregadores e empregados nas tarefas de identificar e atender às demandas locais do mercado de trabalho. Onde a economia formal é proeminente, as conexões vão tão longe quanto possível, a áreas como indústria de ofícios locais, pesca e lavoura, além da diversa gama de ofícios e setores econômicos que a economia local informal abrange. Frequentemente os empregadores podem ser motivados a contribuir com a vida da instituição, por exemplo, realizando palestras para os aprendentes, fazendo parte de conselhos e oferecendo oportunidades de trabalho. Mas esse quadro se desenvolve somente quando os empregadores identificam um benefício e/ou acreditam que a instituição é uma parceira valiosa.

Integrar TIC à TVET

Espera-se que instituições de TVET introduzam instrução de TIC em seu currículo como resposta à demanda por trabalhadores com essas habilidades.

Instituições de TVET também foram convocadas a integrar a TIC em operações escolares que envolvem instrução e gerenciamento. Algumas regiões e países não estavam prontos para isso, apesar de terem firmado compromissos políticos para aumentar o uso de TIC na TVET, como foi o caso do sudeste europeu (CHINIEN, 2005). A Coreia do Sul demonstrou que criar uma única agência especializada responsável pela integração da TIC ao setor de educação e formação para alcançar os objetivos ambíguos estabelecidos pelo governo pode ser eficiente. O objetivo ao estabelecer o KERIS era contribuir com o aumento da qualidade da educação e da pesquisa para o desenvolvimento da educação nacional por meio da produção e da coleta de informações necessárias e por meio do estabelecimento e da operação de um sistema de serviços de informação educacional (ver Quadro 14).

Em muitos países, o uso de TIC abriu oportunidades para expandir o acesso de mais aprendentes à EFTV. Kearns (2009) observa, por exemplo, que várias comunidades indígenas remotas na Austrália acessaram a TVET por meio da internet. A importância da aprendizagem *online* cresceu e muitos países e escolas oferecem, agora, estudos e qualificações por meio da internet (ver MISHRA; PULIST, 2013). Formas de aprendizagem híbridas, que combinam aprendizagem autodirecionada com conteúdo *online* e suporte de aulas presenciais, têm crescido. No entanto, tais iniciativas são muito limitadas em escala, sendo importante considerar por que essas possibilidades são muito maiores do que a realidade.

Quadro 14. País em foco: Coreia do Sul – adaptar a aprendizagem à era da informação

Desde sua criação, em 1999, o KERIS desenvolveu diversos serviços de tecnologia da informação e relacionamento social, incluindo um serviço de informação educacional e um sistema *online* integrado de finanças educacionais. Esses serviços têm sido desenvolvidos com base em experiências obtidas por meio do planejamento e da implementação de projetos substanciais.

As lições-chave da implementação desses projetos podem ser resumidas a seguir:

- estabelecer o plano diretor com antecedência e garantir o orçamento;
- definir o papel e a responsabilidade específicos de organizações relacionadas;
- aperfeiçoar leis e regulamentos;
- padronizar processos empresariais;
- padronizar formatação de documentos;
- selecionar e executar escolas-piloto;
- estabelecer um *call center*;
- chegar, com antecedência, a um consenso sobre o novo sistema com partes interessadas, como sindicatos de professores;
- construir um modelo sistemático de formação; e
- selecionar professores representativos e escutá-los.

No entanto, houve barreiras ao sucesso, incluindo:

- a resistência de alguns usuários com o novo sistema;
- preocupações do sindicato dos professores sobre aspectos do programa, principalmente o fardo de manter registros e trazer novos dados; e
- preocupações com a proteção dos dados.

Além dos serviços mencionados, o KERIS está lançando agora um sistema nacional de educação mais avançado, e está desempenhando um papel-chave em apoiar o estabelecimento de futuras escolas e faculdades. Ao fazer isso, cria um ciclo virtuoso de garantia de qualidade acadêmica básica por meio de um sistema de avaliação *online* para desenvolver as habilidades dos professores e divulgar informações.

Fonte: Adaptado de CHO, 2012.

O ritmo de desenvolvimentos em TIC para a TVET excedeu, muitas vezes, a capacidade dos fornecedores e formuladores de políticas de usá-las no apoio ao ensino e à aprendizagem. Pode ser difícil para a comunidade política se manter atualizada com o potencial crescente da TIC e com a capacidade de avaliar seus custos e benefícios. Uma vez que os desenvolvimentos de TIC frequentemente ultrapassam as fronteiras nacionais, seu alcance internacional gera desafios para sistemas nacionais de educação e formação. O potencial para mudanças de longo alcance, que resultarão da incorporação das TIC na TVET, pode ser destacado aqui, em conjunto com importância de avaliar o quão longe essas mudanças estão levando a sociedade e a aprendizagem rumo um desenvolvimento mais sustentável e equitativo.

Melhorar a governança e a participação das partes interessadas

A governança da TVET é um aspecto de reforma que recebeu muita atenção no período analisado. Ela se refere, principalmente, ao diálogo político em torno do desenvolvimento da área no setor formal, mas também envolve questões mais amplas, conectadas com a direção e a coordenação da TVET. Medidas políticas de governança incluíram engajar as partes interessadas em parcerias ativas; decidir ou não pela descentralização e como desenvolver quadros de apoio para sua implementação; fortalecer a base de informações e dados para o desenvolvimento de políticas; e conectar quadros políticos e estratégias de implementação para realizar a reforma. A TVET é conceitual, administrativa e politicamente complexa. A articulação com o restante da educação e com o mercado do trabalho pode ser um desafio, uma vez que ministérios da educação muitas vezes dividem a responsabilidade pela TVET com ministérios do trabalho (HOLMES, 2009).

Construir parcerias ativas e participação das partes interessadas

A formação profissional tradicional, institucionalizada e pública era governada quase exclusivamente pelos fornecedores de formação, em geral localizados em ministérios governamentais separados, incluindo as áreas de educação, trabalho, indústria, saúde, agricultura e defesa, cujas administrações tomavam decisões a respeito de abordagens curriculares para ensino e aprendizagem. A fragmentação institucional era um obstáculo real à coordenação, ao envolvimento de parceiros sociais e à implementação de reformas.

A modernização da TVET significou uma parceria mais aberta e ativa entre as autoridades públicas e as partes interessadas associadas, principalmente organizações e sindicatos de empregadores. Parceria social é o melhor termo para descrever essa forma mais participativa de TVET. Ela está intrinsecamente ligada à criação de políticas para o emprego e a processos de inovação econômica e social nos quais a tomada de decisões é distribuída entre uma ampla gama de agências e parceiros – o que não era o caso anteriormente.

De maneira estratégica, o estabelecimento de um órgão de coordenação da TVET era uma maneira clara de os governos engajarem gestores seniores de setores econômicos na fiscalização e na elaboração de estratégias de TVET. Em sua análise de planejamento para o desenvolvimento de habilidades técnicas e profissionais para a UNESCO, King e Palmer (2010) citam diversos países

que formaram agências de coordenação para políticas de TVET. Entre eles estão Gana (COTVET) e o Paquistão (NAVTTTC). No período analisado, diversos países incentivaram o engajamento ativo de empregadores na governança; em alguns casos, incentivou-se também a participação de sindicatos. Nas Filipinas, grupos da indústria foram envolvidos em consultas e diálogos regulares em contexto nacional e regional.

A coordenação da TVET por meio de arranjos de governança no âmbito nacional foi estendida ao nível setorial. Na Índia, desde 2009, a NSDC tem liderado o estabelecimento de conselhos setoriais de habilidades como instrumento para atender às demandas por uma força de trabalho qualificada em diferentes setores da indústria. Isso foi feito com a aproximação de todas as partes interessadas: indústria, trabalho e fornecedores de educação e formação (UNESCO, 2013f). Em uma variedade de contextos, esses órgãos setoriais tornaram-se veículos importantes para o envolvimento dos empregadores no estabelecimento de padrões para habilidades ocupacionais, frequentemente no cenário dos QNQs. Em alguns casos, como nas experiências da África do Sul e dos Países Baixos, tais órgãos também participam do credenciamento de fornecedores de qualificação.

Os arranjos de governança e institucionais variam. No Reino Unido, por exemplo, os conselhos setoriais de habilidades eram responsáveis pela Comissão para Emprego e Habilidades do Reino Unido (*United Kingdom Commission for Employment and Skills*), uma agência governamental com forte representação de empregadores em sua governança e considerável autonomia em relação ao ministério ao qual estava relacionada. Na África do Sul, as SETAs se reportam ao ministro de Educação Superior e Formação, que intervém diretamente em questões de liderança e governança. Em outros casos, como o da indústria do café na Colômbia, grandes setores exportadores desenvolveram modelos internos de cooperação, que evoluíram de tratar de preocupações iniciais diversas, como *marketing* internacional coletivo, para abranger questões de desenvolvimento de habilidades. No Paquistão, por sua vez, a ênfase foi dirigida para a garantia de uma cooperação mais eficiente entre fornecedores públicos de TVET inicial e empregadores (BEWICK; ABBOTT, 2010).

Na América Latina, a revitalização da TVET promoveu um diálogo social sobre formação que tem engajado ativamente empregadores e suas organizações e, muitas vezes, também sindicatos e outros órgãos setoriais (JACINTO, 2011). Há, ainda, muitos exemplos de projetos de gerenciamento conjunto público e privado de TVET, nos quais o governo apoia projetos e formações promovidos por movimentos sociais, que incorporam estratégias formuladas com sucesso por ONGs. Ao mesmo tempo, países latino-americanos também

experimentaram uma diversificação de agências estatais ligadas à formação profissional: não apenas ministérios da educação e autoridades de qualificação profissional estiveram envolvidos, mas também ministérios do emprego e da agricultura, agências de promoção do bem-estar social e outros órgãos.

Qualquer que seja o modelo escolhido, permanecem desafios importantes, por exemplo, como financiar estruturas setoriais, principalmente em países mais pobres; como gerenciar suas relações com o Estado; e como garantir que as empresas menores sejam representadas. Após uma longa tradição de TVET voltada à oferta, sob a liderança do governo, atores da oferta e da demanda estão se adaptando a um novo contexto de tomada de decisões. Nesse contexto, ministérios precisam se eximir de tomar todas as decisões como fornecedores de educação. Na mesma corrente, as partes interessadas precisam assumir responsabilidades que antes estavam restritas ao governo (LENEY, 2010). A introdução de tais órgãos é complexa e foi, muitas vezes, dificultada por atrasos, falta de capacidade e mesmo dificuldade em estabelecer legitimidade. Apesar de haver significativa melhora nesse quadro, muitos países da região Ásia-Pacífico ainda têm um envolvimento limitado da indústria. Segundo um estudo, menos de 7% dos empregadores participam da orientação da TVET por meio de órgãos nacionais e comitês consultivos (ASIAN DEVELOPMENT BANK, 2009).

Introduzir a descentralização

Há inúmeros exemplos de como a descentralização tem sido introduzida e quais funções foram descentralizadas no período analisado. Como um país pequeno e geograficamente disperso, as Maldivas optaram por mudar algumas responsabilidades de organização e gerenciamento da TVET para o contexto regional, para que grupos de ilhas geograficamente isolados tenham mais poder e responsabilidade para estabelecer arranjos que empoderam comunidades, fornecedores e indústria a trabalhar de maneira mais próxima. Na China, um país muito maior, os esforços para reformar o sistema de educação e formação geraram um grau significativo de descentralização de responsabilidades em torno de um quadro nacional muito claro, prática considerada necessária para que um sistema nacional genuíno de aprendizagem ao longo da vida fosse estabelecido (YANG; VALDES-COTERA, 2011). A Alemanha é outro exemplo de descentralização: após a adoção da Lei de Formação Profissional, de 2005, uma vasta gama de novos modelos de conteúdo e cronogramas foram desenvolvidos localmente a partir da cooperação entre educação e formação nas próprias empresas e escolas (ver BMBF, 2015).

Como parte da descentralização de seu sistema educacional, o Egito desenvolveu, em 2010, um programa ambicioso para descentralizar a oferta de TVET. Como consequência, as decisões de muitas funções foram deslocadas para níveis regionais, e novas instituições foram estabelecidas com responsabilidades específicas de definir padrões, certificação, avaliação e estimativas do sistema educacional e de formação. Também foram iniciadas ações para garantir o empoderamento e a autonomia de escolas. Por fim, outras ações foram sugeridas para melhorar o envolvimento da sociedade civil e de parceiros sociais na tomada de decisões política. No entanto, nem tudo foi acompanhado de uma política clara de desenvolvimento de capacidades, de responsabilidades e responsabilização de instituições e atores e dos mecanismos necessários de avaliação, monitoramento e estabelecimento de metas (WORLD BANK, 2010b).

Uma análise anterior de tendências na educação e processos de formação nos países da União Europeia (EUROPEAN COMMISSION, 1999) reconheceu que a descentralização era uma tendência em rápido crescimento, principalmente na gestão dos sistemas educacionais dos países-membros. O estudo fez uma distinção entre uma série de abordagens distintas (porém não mutuamente excludentes) de descentralização. As principais formas observadas no contexto europeu no final do século XX envolveram a atribuição de poderes a parceiros sociais, situação em que empregadores e outras partes interessadas desempenharam um papel maior nas políticas e tomadas de decisão relativas à educação, com parcerias sociais particularmente pronunciadas na governança e gestão da TVET.

A restituição regional também foi incluída como parte da descentralização da educação e formação entre os países da União Europeia. Como resultado, poderes significativos foram exercidos por meio de órgãos regionais, muitas vezes eletivos, e de líderes responsáveis não apenas por implementar políticas, mas também por formular políticas adequadas ao contexto regional. A descentralização, que geralmente não envolve devolução de poderes do governo central, mas sim a dispersão geográfica de seus agentes e agências, é a *desconcentração regional*. Nesse modelo, espera-se que funcionários públicos locais estejam mais bem informados do que as burocracias centrais, mas que continuem a ser agentes dessa burocracia.

A forma de descentralização escolhida precisa ser apropriada ao contexto. A descentralização pode não ser apropriada em algumas circunstâncias, principalmente se não houver sistemas efetivos e se os principais envolvidos não tiverem a qualificação necessária. Construir capacidades para um sistema descentralizado é crucial para o seu sucesso. De fato, capacidade limitada tem sido a causa de recentralizações em certos países, como Botsuana e África do Sul.

Desenvolver e apoiar quadros para implementação

Experiências internacionais mostram que a formulação de políticas de TVET efetivas é uma tarefa difícil, e que a implementação bem-sucedida dessas políticas é um desafio ainda maior. Ferramentas para ir do planejamento à execução incluem a definição legal de papéis e responsabilidades, além de novas instituições que executem as responsabilidades da implementação. Assim como ocorre com o desenvolvimento de políticas, sua implementação pode ser beneficiada por melhorias na base de informações que envolvem política e prática de TVET, e também na vinculação do quadro de políticas a práticas de implementação.

Melhorar a base de informações para políticas e práticas de TVET

A demanda por políticas fundamentadas em evidências mobilizou esforços para melhorar o conjunto de informações sobre o mercado de trabalho e sobre a pesquisa envolvendo TVET. Questões sobre a efetividade desse setor na preparação da força de trabalho do século XXI reivindicaram a coleta de dados sobre escola e trabalho que possam oferecer respostas às indagações. Esse processo, por sua vez, foi amparado por esforços de monitoramento e avaliação das reformas de TVET. Um relatório recente sobre a TVET em diversos países-membros da SADC enfatizou problemas persistentes em uma sub-região. Suas descobertas de dados e pesquisa sobre a TVET são relevantes para diversas outras partes do mundo (ver Quadro 15).

O custo da coleta e do uso mais efetivo de dados sobre TVET e mercado de trabalho é alto, tanto em termos de recursos financeiros quanto de recursos humanos, principalmente onde o foco está voltado para a capacidade da sociedade civil e de parceiros sociais contribuírem com o processo. No entanto, o custo da negligência às necessidades de informações gerenciais e à base de dados que a pesquisa pode fornecer para informar políticas e práticas de TVET também é alto. Após muitos anos de cooperação para a pesquisa de TVET na Europa, a Comissão Europeia publicou um documento de trabalho, “Towards More Knowledge-based Policy and Practice in Education and Training” (EUROPEAN COMMISSION, 2007), que mostrou a existência de diferenças claras entre os países europeus. Em alguns países, pesquisas de SGI e TVET eram comparativamente fortes, enquanto em outros havia pontos muito fracos, com capacidade muito limitada de coleta de dados, análise e pesquisa para a área de TVET.

Quadro 15. Região em foco: base de dados fraca sobre a TVET em países-membros da SADC

A escassez de dados, informações e conhecimentos sobre o estado da TVET na região da SADC no período analisado é um obstáculo grave ao desenvolvimento do sistema e ao aprimoramento da qualidade. SGI são insuficientes ou mesmo inexistentes, há poucos dados para avaliar projetos-piloto e a pesquisa de TVET na região é inadequada e desenvolvida apenas de forma isolada, *ad hoc*.

O pior indicador apresentado nos relatórios nacionais foi, de longe, o indicador de SGI, o que mostra que esses sistemas são, em geral, muito fracos ou inexistentes. Vários indicadores apresentam enormes lacunas de dados e diversas fraquezas na ferramenta-piloto de monitoramento regional. Mesmo a coleta de dados básicos de TVET e a garantia de sua precisão são processos que já estão além de alguns sistemas, bem como a habilidade de desagregação entre grupos-alvo, de comparação da oferta pública e privada de TVET ou de qualquer previsão para diversos países da SADC. Faltam dados de *feedback* para informar o desenvolvimento, tanto em âmbito institucional quanto nacional. Para sistemas nacionais, tais dados são vitais se a tomada de decisões se tornar mais focada em informações.

A terceira perna de um sistema de conhecimentos de TVET é a pesquisa. Com poucas exceções, os governos na região da SADC não possuem capacidade interna nem para gerar nem para analisar pesquisas. A falta relativa de interesse de doadores de TVET também levou a uma queda no trabalho de consultoria financiado internacionalmente, apesar de a maioria das informações disponíveis sobre as ofertas de TVET na região ainda serem provenientes de relatórios de consultorias. Há pouquíssima pesquisa acadêmica em TVET na região para complementar as consultorias, no entanto, e praticamente nada em termos de pesquisas realizadas em universidades.

Se esse tripé do sistema de conhecimentos não estiver funcionando, não deve ser surpresa que os relatórios de monitoramento sejam muito dependentes de declarações políticas que refletem pontos a que os formuladores de políticas esperam que o sistema vá, e não onde o sistema realmente está. Sem dados e capacidade de pesquisa, existe a tendência de que “o que deveria ser” e “o que é” sejam confundidos, bem como que as intenções políticas sejam consideradas sucessos. Isso pode prejudicar seriamente tentativas genuínas de reforma. Assim, aprimorar as capacidades do conhecimento precisa ser a maior prioridade da reforma de TVET na região.

Fonte: Adaptado de SADC; UNESCO, 2011.

Na maioria dos países, o sistema de informação para o mercado de trabalho era apoiado pelo que pode ser caracterizado como medidas de primeira e segunda geração de habilidades e arranjos institucionais (ETF, 2009; INTER-AGENCY WORKING GROUP ON TVET INDICATORS, 2012). O Quadro 16 apresenta um esquema detalhado de elementos-chave dessa abordagem. Sistemas de informação sobre o mercado de trabalho de primeira geração compartilham uma série de elementos, por exemplo, focam-se principalmente em características da oferta, contam com registros administrativos ou pesquisas de padrões da força de trabalho como fontes de informação, e incluem indicadores para os quais os dados estão agora rotineiramente disponíveis. Indicadores dos sistemas de informação do mercado de trabalho de segunda geração se baseiam nos anteriores para oferecer um quadro com mais nuances. Assim, eles ampliam o foco para incluir

fatores da demanda, como composição da economia, taxa de crescimento, tendências salariais, retornos para a educação e a formação, e tempo necessário para o preenchimento de vagas (UNESCO, 2013b).

Na medida em que o interesse pelo desenvolvimento de habilidades continua a crescer:

há um aumento correspondente no interesse pelo que pode ser considerado a terceira geração de indicadores de informação e habilidades do mercado de trabalho, bastante alinhados com medidas para a correspondência de habilidades. Baseados nas duas primeiras gerações de indicadores, as características dos novos indicadores incluem um foco mais abrangente na combinação de empregos e habilidades; a medição das habilidades da força de trabalho existente, não apenas dos que estão prestes a entrar nela; e o desenvolvimento de novos instrumentos de pesquisa específicos para gerar novos dados (UNESCO, 2013b, p. 57).

Pouquíssimos países desenvolveram uma terceira geração de informação e mensuração de habilidades para o mercado de trabalho.

Finalmente, são escassas as avaliações rigorosas de programas de formação, o que atrapalha as devolutivas para aprimoramento das políticas. Fares e Puerto (2009) conduziram uma revisão de 345 estudos de programas de formação em 90 países. Apesar de esses estudos variarem em rigor, os autores classificaram os programas em quatro categorias: i) formação em sala de aula; ii) formação no local de trabalho; iii) formação em sala e no local de trabalho; e iv) formação em sala e no local de trabalho, complementada por serviços suplementares, como aconselhamento e assistência na procura por emprego. Com base nessa tipologia, os autores observaram a transição da formação em sala de aula para uma abordagem mais abrangente, combinada com formação também no local de trabalho e suplementada com serviços adicionais. Essa transição foi forte na América Latina e também nos Estados da OCDE, principalmente entre os países anglo-saxões.

Quadro 16. Arranjos institucionais e instrumentos de informação para o mercado de trabalho e a TVET

Geração	Arranjos institucionais	Foco	Mecanismos e ferramentas de coleta de dados	Indicadores
Primeira geração	Organização informal, ou seja, nenhuma instituição é responsável pelo sistema de informação do mercado de trabalho.	Foco principalmente em características da oferta.	Conta com registros administrativos e pesquisas padrão de força de trabalho como fontes de informação. A informação existente é, em geral, pouco confiável, mesmo onde foram realizados estudos <i>ad hoc</i> .	Inclui indicadores para os quais existem dados disponíveis rotineiramente.
Segunda geração	A organização institucional (neste caso, instituições e órgãos, internos ou externos aos respectivos ministérios) foi responsabilizada pelo monitoramento sistemático dos desenvolvimentos no mercado de empregos e/ou no sistema educacional e de formação.	Ampliação do foco para incluir fatores da demanda.	Usa medidas diretas de habilidades em letramento e em matemática de jovens que estão prestes a entrar no mercado de trabalho (por exemplo, notas obtidas no PISA para jovens de 15 anos), bem como dados de novas fontes, incluindo as pesquisas do Banco Mundial sobre o Clima de Investimento.	Composição da economia, taxa de crescimento, tendências salariais, retornos para a educação e a formação, tempo para preenchimento de vagas etc.
Terceira geração	Geração das redes, criação de redes permanentes com níveis diferentes de institucionalização e coordenação entre instituições e órgãos que produzem informação, bem como entre os principais envolvidos nos sistemas de educação, formação e emprego.	Foco mais abrangente na correspondência entre empregos e habilidades; mensuração das habilidades apresentadas por toda a força de trabalho e não apenas das pessoas que chegam ao mercado de trabalho.	Conta com novos instrumentos de pesquisa desenvolvidos especificamente para gerar novos dados.	Indicadores sobre a eficiência de garantir a correspondência das habilidades.

Fonte: UNESCO, 2013.

O estudo de Fares e Puerto descobriu que a interação da formação em sala de aula e no local de trabalho aumentou em 30% a probabilidade de gerar impactos positivos no mercado de trabalho, em comparação com situações em que há formação somente em sala de aula; e em 53% quando suplementada por serviços adicionais. Combinar a teoria em sala de aula com a prática no trabalho – como no modelo alemão dual de formação – com aconselhamento e outros serviços de apoio, agrega valor à formação. Fares e Puerto também perceberam, em sua meta-

análise, que apenas 5% dos programas analisados tiveram impacto positivo e boa relação custo-benefício (isto é, os benefícios superaram os custos do programa). No entanto, é importante frisar aqui os limites dos dados disponíveis, incluindo sua propensão mais favorável a certos países e a confiabilidade duvidosa dos estudos iniciais nos quais a meta-análise foi baseada.

Vincular os quadros políticos à implementação da reforma

Em muitos países, preparar e aprovar novas leis foi claramente uma parte importante das ações políticas para fazer avançar a implementação de reformas no período analisado. Muitos países introduziram novas leis para apoiar as reformas de TVET e os QNQs ganharam muito destaque em várias dessas leis (CASTEJON et al., 2011). É preciso, no entanto, cautela com relação à forma como a legislação foi desenvolvida para a TVET em alguns países. Elaborar legislações é uma tarefa difícil, e essa dificuldade parece ter levado alguns países com dificuldades financeiras a manter leis desatualizadas. Leis de TVET sem planos e recursos para implementá-las podem ter valor simbólico, mas não mais do que isso. Por exemplo, uma revisão da legislação em países da SADC descobriu leis de mais de 30 anos, que vigoravam concomitantemente a várias leis recentes e propostas de lei (SADC; UNESCO, 2013).

Os países também reconheceram mudanças na infraestrutura institucional como elemento-chave para o desenvolvimento e a implementação das reformas. Foram criadas novas agências para gerenciar o processo de implementação – as seções anteriores descreveram diversos tipos de instituições, a exemplo de autoridades nacionais de formação, fundos de formação e conselhos setoriais de habilidades. Essas novas agências têm, muitas vezes, o mandato de interagir com ampla gama de potenciais partes interessadas, incluindo organizações de empregadores e sindicatos. Na maioria dos países, a introdução dos QNQs exigiu o estabelecimento de novas instituições, como autoridades nacionais de qualificação e órgãos de registro e de garantia da qualidade (CASTEJON et al., 2011). Allais descreveu a implementação como “tendo sido ‘atrapalhada’ pelas diferenças entre diversos departamentos ou agências governamentais, pela falta de poder das autoridades de qualificação, pela sobreposição de responsabilidades, por conflitos entre diferentes leis e regulamentos, e por mudanças no governo” (ALLAIS; 2010, p. 76).

Segundo Allais, estudos de caso de QNQs “oferecem exemplos consideráveis de deficiências dos departamentos e das agências do governo em trabalhar em conjunto ou manter uma política consistente ao longo do tempo” (ALLAIS, 2010, p. 76). Além disso, em muitos casos, instituições, mecanismos

financeiros e procedimentos não foram instaurados para apoiar as reformas da TVET. Em uma análise recente das reformas implementadas em 27 países, incluindo países árabes ao sul do Mediterrâneo, países dos Balcãs e do Leste Europeu, o documento “Torino Process”, da Fundação Europeia de Formação (*European Training Foundation*), concluiu que, entre as razões que continuam importantes para a mudança do planejamento para a implementação de reformas, destacam-se a necessidade da construção de capacidades nas instituições que devem implementar esses processos e a necessidade de investimento financeiro adequado nesses órgãos e instituições (ETF, 2012).

Usar o financiamento para conduzir a TVET

Diversificar as fontes de financiamento e usar os recursos para motivar uma gestão efetiva e eficiente de TVET se tornaram grandes fontes de interesse no período analisado. Diversificar o financiamento de TEVT foi considerado um passo crucial para a transição bem-sucedida entre a formação de uma política e sua implementação a longo prazo. Esperava-se que políticas financeiras garantissem tanto a estabilidade do financiamento necessário para desenvolver a capacidade para a implementação da política quanto o nível do financiamento para melhorar os resultados da TVET. Os principais exemplos de medidas políticas usadas incluem o estabelecimento de fundos de qualificação e melhorias na eficácia, na eficiência, na equidade e na responsabilização do financiamento da TVET. Assim, mecanismos e metodologias para alocação e uso de financiamento foram utilizadas como aspecto integral da direção de TVET.

Mobilizar recursos financeiros para a TVET

Fundos de qualificação têm sido uma característica proeminente dos esforços para mobilizar recursos para a TVET, principalmente fundos mantidos por empregadores; fundos para essa finalidade também têm importante papel na unificação de diferentes fontes de financiamento da TVET. Eles também são usados para alocar recursos de acordo com políticas e prioridades nacionais. Quando o financiamento se baseia no desempenho, esses recursos podem causar impactos importantes nos resultados da aprendizagem. Apesar das diferenças consideráveis entre os países na estruturação desses fundos, eles apresentam pontos fortes que os tornam uma opção política atraente para promover a TVET anterior à entrada no mercado de trabalho e a formação

continuada. As diferenças entre esses fundos nos países dizem respeito, principalmente, a arranjos de governança, natureza bipartida ou tripartida ou, ainda, ao tipo de atividades e de grupos-alvo que eles apoiam.

Tradicionalmente, os fundos de qualificação devem parte de seu financiamento a descontos em folha de pagamento. Outras fontes de financiamento são agências de desenvolvimento e governo. Por sua vez, impostos para a qualificação não se restringem a países grandes como França ou Brasil, esse recurso também funciona em países com populações relativamente pequenas, como Malawi, Tunísia e Barbados. Descontos em folha de pagamento vão de 0,1% a 2,5%, dependendo do país; eles também podem variar dentro dos países, dependendo das características da empresa. Na publicação do Banco Mundial “Skills Development in Sub-Saharan Africa”, Johanson e Adams definiram as características de fundos efetivos de qualificação como “regras transparentes para alocação, boa governança com representação de empregados e empregadores, monitoramento regular e avaliação de resultados da qualificação, bem como atenção à sustentabilidade fiscal” (JOHANSON; ADAMS, 2004, p.10).

Segundo Johanson (2009), mais de 60 países têm – ou tiveram – fundos de qualificação. A maioria dos fundos se encontra na América Latina e na África, mas tais recursos são também recorrentes na Europa (CEDEFOP, 2008). Johanson (2009) desenvolveu uma tipologia útil para esses fundos: i) qualificação anterior ao trabalho; ii) fundos de qualificação empresarial; e iii) fundos de formação equitativa.

Os fundos de qualificação anterior ao trabalho visam a “reduzir a falta de trabalhadores qualificados ao aumentar a oferta de indivíduos bem preparados no mercado de trabalho” (JOHANSON, 2009, p. iii). Esses objetivos “são tipicamente para criar uma oferta qualificada adequada às necessidades dos empregadores e criar a capacidade de formação necessária a essa tarefa” (JOHANSON, 2009). Esses fundos, quando financiados por descontos em folha de pagamento, dividem o custo da qualificação entre empresas, o que ajuda a evitar o problema do parasitismo – quando empresas resistentes a oferecer treinamento atraem trabalhadores de outras empresas que os qualificaram.

Fundos para qualificação anterior ao trabalho têm sido eficazes na construção de capacidades nacionais de formação, aumentando a sua oferta. Por exemplo, o SENAI, no Brasil, qualifica 2,8 milhões de pessoas por ano, e já atendeu mais de 30 milhões de alunos desde sua criação. Quando governados por empregadores, os fundos para qualificação anterior ao trabalho podem aumentar a relevância da formação para as exigências econômicas (JOHANSON, 2009, p. iii).

Segundo Johanson, “fundos empresariais visam a aumentar a produtividade e a competitividade das empresas ao aprimorar as habilidades de seus funcionários. O objetivo é aumentar a incidência da formação nas próprias empresas” (JOHANSON, 2009). O Fundo Especial de Contratos de Formação no Marrocos, por exemplo, apoia empresas no processo de definição das habilidades de que necessitam e também nos investimentos para a qualificação de funcionários. Uma alternativa a fundos de qualificação de empresas nacionais são os fundos setoriais ou específicos da indústria, como é o caso das SETAs na África do Sul. No Chipre e na Espanha, parceiros sociais estabeleceram um fundo de qualificação inter-setorial, governado em uma base tripartida (CEDEFOP, 2008). Fundos voltados para a equidade respondem a fundamentos de equidade social. Seu objetivo é aumentar a renda de pessoas desfavorecidas por meio da oferta de oportunidades de desenvolvimento de habilidades. Em geral, eles buscam alcançar beneficiários-alvo específicos, como desempregados, mulheres, jovens ou aqueles que estão no setor informal. Johanson observa que “fundos de orientação equitativa têm obtido sucesso em alcançar pessoas desfavorecidas, principalmente no setor informal” (JOHANSON, 2009, p. iv). Um exemplo desses fundos é o Fundo de Formação do Camboja, estabelecido com o apoio do Banco Asiático de Desenvolvimento. No entanto, a sustentabilidade é um desafio para essa categoria de fundos, uma vez que a maioria deles teve início com a contribuição de doadores, principalmente nos países menos desenvolvidos.

Embora os fundos de qualificação ajudem a diversificar o financiamento da TVET por meio dos descontos em folha de pagamento, parte desse financiamento pode ocorrer sem o fundo, pois as empresas são incentivadas a qualificar e podem pagar por treinamentos sem os recursos do fundo.

Melhorar os resultados com o financiamento da TVET

O financiamento pode ser usado para melhorar os resultados da TVET, principalmente quando os consumidores são empoderados para exercer escolhas a respeito de como esses recursos são gastos. Mudanças de decisões nesse sentido – sem a interferência de fornecedores de qualificação e de burocracias centralizadas –, bem como o controle sobre o financiamento centrado em empregadores, trabalhadores, aprendentes e pessoas que estão à procura de emprego, pode levar a uma alocação mais eficiente desses recursos. Nesse cenário, é possível, ainda, ocorrer maior responsabilização pelos resultados quando negócios e famílias responsabilizam instituições de qualificação pela qualidade e pela relevância da formação que elas oferecem. Fundos de qualificação que adquirem serviços de treinamento por meio de ofertas competitivas podem responsabilizar os

fornecedores pelos resultados alcançados. Formas de financiamento baseadas no desempenho, usadas por agências governamentais, também foram empregadas para melhorar a responsabilidade dos fornecedores pelos resultados. *Vouchers* também são instrumentos que visam a empoderar os consumidores de qualificação com o direito de escolha.

Na medida em que departamentos centrais e governos buscaram desenvolver arranjos sensíveis e efetivos para a qualificação, alguns aspectos da gestão do financiamento da TVET foram restituídos. Por exemplo, na Etiópia o quadro de financiamento da TVET foi reformulado com base nos princípios essenciais de financiamento estabelecidos na Estratégia Nacional de TVET. Os princípios centrais foram “diversificação de fontes financiadoras, envolvimento maior do setor privado e maior eficiência” (GTZ, 2006, p. 5). No Reino Unido, na Dinamarca e nos Países Baixos, mecanismos tradicionais de financiamento delineados com base em matrículas anteriores e cursos oferecidos foram:

complementados por novos mecanismos de financiamento, como alocações baseadas em desempenho para instituições de qualificação, fundos de qualificação direcionados a usuários finais desses serviços e maior recuperação de custos, com assistência direcionada aos pobres (ETF; WORLD BANK, 2005, p. 5).

Mecanismos de financiamento de TVET foram usados para incentivar fornecedores a entregar programas que efetivamente contribuam com os objetivos e as prioridades nacionais. Medidas para melhorar a eficiência incluíram, por exemplo, o apoio a fornecedores para maximizar resultados e controlar custos unitários de qualificação. Por fim, outras medidas centraram-se em alunos de diferentes contextos sociais e econômicos para garantir acesso igualitário à educação e à qualificação (ver GASSKOV, 2006a, 2006b). O progresso no uso de financiamento para melhorar os resultados dos sistemas de TVET foi, no entanto, desigual e em muitos países a oferta pública ainda usa, de forma ampla, uma abordagem de financiamento orientada para insumos. As revisões de políticas de TVET feitas pela UNESCO em diversos países, incluindo Malawi, Camboja, República Democrática do Laos e Benin (UNESCO, 2010b, 2013b, 2013c, 2013d), mostram que o financiamento não está relacionado à eficiência e à responsabilidade em termos de resultados.

Segundo King e Palmer, instituições públicas de TVET geralmente receberam alocações orçamentárias:

baseadas em alguma fórmula relativa a insumos (número de instrutores e de alunos, orçamento do ano anterior e assim por diante) que permanece a mesma, independentemente de a instituição apresentar ou não bom

desempenho. [...] Instrutores e gestores são pagos independentemente da qualidade da formação oferecida ou da taxa de aprovação dos alunos (KING; PALMER, 2010, p. 81-82).

Muitas vezes, as instituições não tinham a autonomia necessária para mobilizar mais recursos com o aumento das taxas pagas pelos alunos ou com a geração de outras fonte de renda, como a venda de treinamentos ou outros serviços a empresas locais. “As instituições públicas receberam pouco apoio do governo para gerar fontes alternativas de renda, por exemplo, por meio do estabelecimento de unidades de produção. De modo corrente, os recursos públicos não foram usados para promover a equidade social [...]” (KING; PALMER, 2010, p. 82). As reformas financeiras têm se distanciado dessa abordagem voltada à oferta para uma proposta mais focada na demanda.

Conclusão

Este capítulo descreveu políticas e medidas políticas que ganharam importância no período analisado e tiveram como principal objetivo fortalecer a capacidade de resposta dos sistemas de TVET a demandas contextuais. O capítulo reconheceu a complexidade das políticas de TVET e os desafios de colocá-las em prática. Ele mostrou, ainda, que houve progresso em alguns países que reforçaram as capacidades dos sistemas de responder a demandas externas, ao passo que em outros países, a adoção de uma abordagem abrangente de respostas e apoio para sua implementação continua a ser um grande desafio.

Um olhar mais apurado mostrou que a maioria dos países já havia desenvolvido, ou estava desenvolvendo, estratégias de TVET e quadros políticos. A maior parte das medidas políticas apresentadas neste capítulo já estavam incluídas no planejamento desses quadros. Nesse sentido, o desafio para muitos países continua a ser a passagem do planejamento para a implementação, de acordo com objetivos, prioridades e negociações que consideram necessários. Engajar todas as partes interessadas em âmbito nacional e local nessa transição é um desafio. No entanto, o maior desafio à implementação de reformas de TVET é construir a capacidade institucional e individual necessária à sua implementação. Boas políticas foram adotadas para lidar com os fatores contextuais de mudança, mas continuam a não ser implementadas em função da falta de capacidade e de conhecimento, assim como de infraestrutura insuficiente e organização fracas. Pensando no futuro, esforços para construir essa capacidade irão determinar a transformação da TVET.

Capítulo 4

Uma abordagem analítica
para transformar os
sistemas de TVET

A Introdução deste livro apresentou a TVET como uma abordagem com imenso potencial que ainda não foi realizado na grande maioria dos países. Assim, o debate global sobre o que é preciso fazer para liberar esse potencial é acalorado e a UNESCO desempenha um importante papel crítico de liderança. Este livro é mais uma expressão da participação da UNESCO nesse debate global. Ele argumenta que, para realmente cumprir o potencial dos sistemas de TVET, será necessária uma transformação que os torne muito mais sensíveis às demandas contextuais apresentadas no Capítulo 1 e, ao mesmo tempo, capazes de moldar a natureza dessas demandas. No século XXI, essas demandas são diversificadas, complexas, imprevisíveis e mudam com muita rapidez. Neste livro, elas foram caracterizadas de maneira geral, associadas, principalmente, ao crescimento econômico, à equidade social e à sustentabilidade do desenvolvimento. Além disso, conceitua-se o desenvolvimento, de uma maneira holística, como um processo social com dimensões econômicas, sociais, humanas, culturais, éticas, morais, políticas, tecnológicas, ambientais, entre outras.

No Capítulo 2, propôs-se que as múltiplas demandas externas aos sistemas de TVET catalisaram diversas respostas políticas, com programas e medidas políticas, em diversos países no período entre o Segundo e o Terceiro Congresso Internacional sobre Educação Técnica e Profissional, em Seul, em 1999, e Xangai, em 2012, respectivamente. Observou-se, ainda, que todas essas medidas e programas impuseram novas demandas internas para que os sistemas de TVET fortalecessem seu potencial de realmente implementá-los. Apesar de haver muitas histórias de sucesso e exemplos de sistemas de TVET fortalecidos, em geral parece que, na forma atual, a maioria dos sistemas não consegue atender completamente à demanda externa tripla que recai sobre eles, nem tampouco fazê-lo de forma equilibrada e/ou estrategicamente balanceada. Em muitos contextos, políticas, medidas políticas e programas parecem ter surgido de forma reativa ou mesmo espontânea, e não cuidadosamente planejada e proativa. Não é de se surpreender que os resultados das respostas políticas e programáticas tenham sido, na maioria das vezes, desequilibrados, desiguais, insuficientes, mal coordenados, fragmentados e, às vezes, mesmo inconsistentes.

Além disso, embora algumas políticas e medidas políticas apresentadas nos Capítulos 2 e 3 fossem respostas a uma ou mais demandas contextuais, elas tendem a ser desenvolvidas sem análises rigorosas ou de cruzamento de demandas. Por exemplo, as medidas para a TVET na economia informal não foram necessariamente consideradas em função das medidas voltadas para o fomento da cidadania. Historicamente, têm existido fronteiras entre a TVET formal, a não formal e a informal e, em cada uma delas, as oportunidades têm sido historicamente muito fragmentadas entre setores da economia. Isso se deve, em

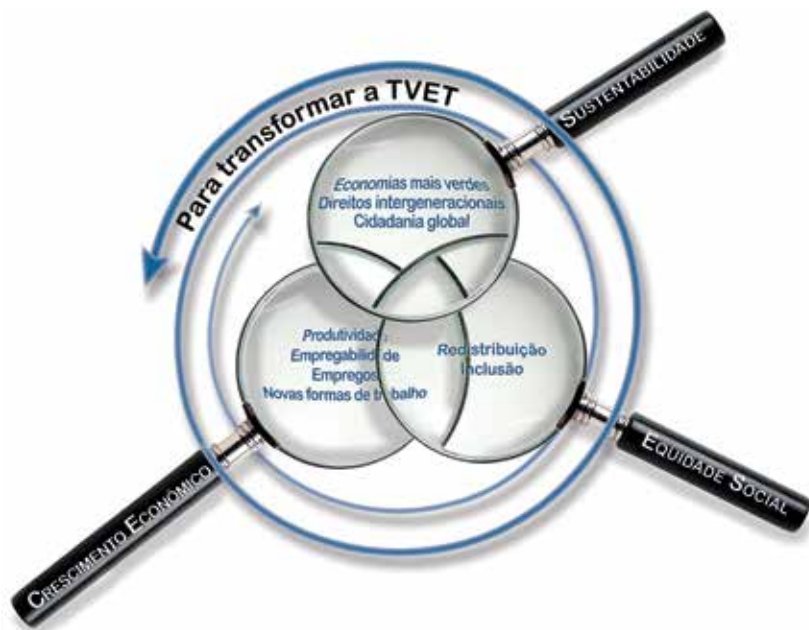
parte, à abordagem fragmentada do desenvolvimento de políticas por diferentes ministérios governamentais. Frequentemente, os governos têm dificuldade para coordenar ou conectar partes relacionadas do sistema de TVET. Por vezes, “soluções” políticas foram transferidas, sem uma análise crítica, de um contexto a outro. Este capítulo indica, no entanto, um problema ainda mais fundamental: a falta de uma abordagem adequada, compartilhada e intersetorial que possa ajudar a vincular a análise dos sistemas de TVET aos resultados de desenvolvimento almejados.

Dessa forma, o presente capítulo procura fazer avançar o desenvolvimento político da TEVT ao propor uma abordagem nova, integrada e analítica, que combina crescimento econômico, equidade social e questões de sustentabilidade de forma estratégica e equilibrada. Argumenta-se que a aplicação dessa proposta pode ajudar os sistemas de TVET a aprender com os erros do passado para melhor superar os desafios do futuro. Essa nova abordagem pretende tornar os sistemas de TVET mais proativos na formulação de contribuições para o desenvolvimento holístico. Se, no passado, muitos sistemas de TVET reagiram às demandas impostas sem uma análise significativa de informações e dados contextuais, a abordagem proposta defende que um trabalho analítico profundo preceda e acompanhe sempre as reformas. Isso deve ajudar a TVET a cumprir melhor seu potencial para o desenvolvimento.

Considerando-se os riscos das transferências internacionais de políticas feitas acriticamente, como já mencionado, é importante observar que, embora a abordagem analítica apresentada neste capítulo possa ser, de forma geral, aplicada a uma grande diversidade de sistemas de TVET, ela também deve ser suficientemente flexível, em termos operacionais, e adaptável para atender demandas que variam muito entre contextos espaciais e temporais. A abordagem analítica precisa de uma fundamentação teórica, mas, ao mesmo tempo, precisa ser funcional o suficiente para que seja colocada em prática por autoridades de TVET e outras partes interessadas, mesmo onde as capacidades locais analíticas e de pesquisa sejam relativamente fracas.

A abordagem analítica proposta aqui leva em consideração essas exigências. Ela explora a metáfora de três lentes complementares, cada uma correspondente a uma das três demandas: crescimento econômico, equidade social e sustentabilidade do desenvolvimento. Essa metáfora facilita a análise dos sistemas de TVET sob a perspectiva dessas três demandas (ver Figura 14). Os cabos das lentes significam que o controle de como essas três perspectivas – usadas separadamente ou em uma combinação balanceada – deveria ser determinado pelo contexto específico de formuladores de políticas e de outras partes interessadas da TVET. A seleção estratégica de que lentes usar, e/ou em que combinação, deve ser determinada pelos contextos aos quais ela é aplicada.

Figura 14. Três lentes analíticas para transformar a TVET



Fonte: Autores.

A metáfora das três lentes destaca a realidade de que, por razões estratégicas ou mesmo práticas, um sistema de TVET pode focar-se – como se através de uma lente – em atender mais a determinada demanda do que a outras, ou mesmo a aspectos específicos dessa demanda. A escolha que o sistema faz sobre qual lente utilizar é determinada pelos desafios de seu contexto geográfico e temporal específico. Por exemplo, um país – ou outra demarcação geográfica – que enfrenta uma recessão, pode precisar ajustar o foco de seu sistema de TVET mais para o crescimento econômico do que para catástrofes ambientais. No entanto, um país pode mudar o equilíbrio da atenção dedicada por seu sistema com o tempo, à medida que os desafios mudam. Juntas, as lentes são uma abordagem para aprofundar os recursos analíticos e a base de conhecimentos que devem guiar a transformação de sistemas de TVET em contextos específicos. Elas servem, portanto, para otimizar a capacidade de resposta contextual de sistemas de TVET ou, simplesmente, para liberar seu potencial em contextos geográficos ou temporais específicos. As setas que circulam as lentes significam que o efeito transformador combinado das lentes é maior do que a soma das partes; elas também ilustram que a transformação é contínua.

As lentes mostradas na Figura 14 não são mutuamente excludentes. Elas se sobrepõem parcialmente, para indicar zonas de complementariedade e interdependência. Cada uma dessas lentes também apresenta elementos que, da mesma forma, podem receber maior ou menor ênfase, dependendo do contexto e das prioridades. Em países marcados pela morosidade do crescimento e da criação de empregos, o foco será naturalmente voltado ao crescimento econômico e ao papel que a TVET pode desempenhar nesse cenário; ao mesmo tempo, esse crescimento demandará atenção da relação da TVET com a equidade social e com a abertura de oportunidades econômicas equilibradas para todos. Nem todo crescimento será sustentável ou neutro em seus impactos ambientais. A TVET pode também desempenhar um papel importante na promoção de economias verdes e do desenvolvimento ambientalmente consciente. A TVET interage, então, por meio dessas três lentes, e o equilíbrio da atenção dedicada a cada uma pode variar com o tempo e o contexto.

Essa abordagem reforça a necessidade de expandir os sistemas de TVET para atender às demandas crescentes que recaem sobre eles. No entanto, destaca-se que os sistemas não devem ser expandidos em seu estado atual de potencial não realizado. Essa abordagem propaga a visão de que a expansão precisa ser precedida, e constantemente acompanhada, de uma transformação dos sistemas de TVET apoiada de forma sólida por dados. Conforme destacado, tal transformação deveria empenhar-se em melhorar o apoio dos sistemas de TVET ao crescimento econômico, à equidade social e à sustentabilidade do desenvolvimento. Como observou a Equipe de Trabalho do Sistema das Nações Unidas sobre a Agenda de Desenvolvimento pós-2015 em referência ao desenvolvimento como um todo, os negócios, como tradicionalmente são realizados “não são uma opção; é necessária uma mudança transformadora. Como os desafios em todas as áreas do desenvolvimento são interdependentes, é necessária uma nova abordagem, mais holística, para superá-los” (UNSTT, 2012, p. i).

Neste livro, a transformação é concebida como um processo central, dinâmico e contínuo, e não como uma “fatia do tempo”, como são, tradicionalmente, as reformas periódicas do setor de educação e formação. Ela é concebida como sensível – ao contexto de mudança – e proativa – ao moldar o contexto futuro. Este capítulo, portanto, elabora uma nova abordagem analítica que pode influenciar a transformação contínua e estratégica dos sistemas de TVET para sustentar e melhorar a própria capacidade de resposta contextual e aguçar ainda mais a inovação necessária para moldar seus contextos. Na medida em que cada uma das três lentes for explicada, serão discutidos alguns de seus desafios e suas possibilidades analíticas.

A lente do crescimento econômico

Como apresentado na Introdução, as agendas econômicas dominaram a maneira convencional de pensar os propósitos da TVET, mesmo onde políticas econômicas divergiram das prioridades nacionais. No contexto macro, a lente do crescimento econômico destaca a análise dos sistemas de TVET, principalmente com relação a como munir as pessoas com os conhecimentos, as habilidades, as disposições e os conhecimentos tecnológicos necessários a uma produção de alto valor agregado, ao crescimento sustentável e à competitividade. A globalização e o movimento de produção econômica entre fronteiras nacionais aceleraram as mudanças em vários países, bem como trouxeram mais atenção à TVET por meio da lente do crescimento econômico.

No contexto micro, essa mesma lente de observação permite que os sistemas de TVET foquem em instrumentalizar indivíduos com habilidades para o emprego e também para que sejam capazes de se sustentar financeiramente. Para jovens que entram pela primeira vez no mercado de trabalho, essa lente destaca o sistema, a fim de equipá-los com habilidades voltadas para o trabalho que facilitem sua transição da escola para o novo ambiente, além da base mais geral de habilidades apresentadas na Introdução como necessárias para atender às demandas do novo paradigma de desenvolvimento. Para jovens e adultos que já trabalham, a lente do crescimento econômico foca o sistema para a oferta de aprendizagem continuada, ao longo da vida e no local de trabalho. Para adultos e, particularmente, pessoas mais velhas, a lente pode focar o sistema para que ele ofereça oportunidades constantes de atualização, necessárias para mantê-los produtivos e em dia com temas atuais, com relação a diversas formas de trabalho, por períodos de tempo mais longos. A aprendizagem no local de trabalho é especialmente importante onde os modos de trabalho têm mudado radicalmente e, assim, exigem novos conjuntos de habilidades.

A lente permite a análise, tanto no contexto macro quanto no micro, de como os sistemas de TVET podem contribuir com o crescimento e a criação de empregos. A aplicação da lente observa que o crescimento pode vir acompanhado de mudanças estruturais no emprego e no desemprego. A promoção atual do crescimento e do emprego pode envolver a priorização do desenvolvimento de habilidades em setores específicos, que demandem muita força de trabalho, ou mesmo o incentivo da aprendizagem empreendedora e a criação de empresas de pequeno e médio porte. Outro elemento da lente do crescimento econômico é o relacionamento entre sistemas de TVET e novas formas de trabalho. Já foi indicado que a TVET precisa tanto atender às demandas quanto moldar seus contextos futuros. Nesse cenário, a aprendizagem no local de trabalho e as habilidades

transversais de empregabilidade são particularmente importantes para garantir que as pessoas possam se adaptar a novas formas de trabalho.

Produtividade e crescimento

No ambiente econômico competitivo de hoje, os investidores buscam maximizar o retorno de seus investimentos e as empresas estão sob pressão para aumentar as contribuições de seus recursos humanos nos resultados. Os desenvolvedores de processos, em todos os setores econômicos, sabem que para aumentar a produtividade é necessário a combinação certa de tecnologia, conhecimento, habilidades e disposições de trabalho adequadas. No contexto macro, esse elemento da lente se volta à otimização dos investimentos e à combinação de habilidades que aumentem ao máximo o nível de produtividade para empresas, investidores e também para toda a economia. Habilidades especializadas relacionadas a setores econômicos prioritários são claramente importantes, mesmo em cenários de altas taxas de desemprego. A demanda por habilidades muitas vezes supera a oferta, principalmente em ocupações intensivas em tecnologia, como engenharia, TIC e ocupações relacionadas ao conhecimento; todas elas demandam uma base sólida de matemática e ciências aplicadas, além de experiência e conhecimentos técnicos.

Com a reestruturação da economia global, os países tentaram agregar valor às indústrias extrativistas por meio de várias formas de processamento, que envolvem, muitas vezes habilidades de nível médio e alto. Embora as indústrias primárias continuem a ser, sem dúvida, uma fonte de riquezas, sobretudo nos países em desenvolvimento, muitas empresas têm tentado subir na cadeia de valor. Estratégias de desenvolvimento de recursos humanos para a produtividade visam a aprimorar as habilidades da força de trabalho, bem como priorizar as necessidades de habilidades de indústrias específicas nas quais o país tenha uma vantagem competitiva.

Em alguns casos, a reestruturação econômica envolveu o fechamento de indústrias extrativistas tradicionais e a realocação de instalações de manufatura e de processamento para países com custos mais baixos de produção, mudando, assim, o cenário das oportunidades. Alguns países, e também regiões dentro de países, experimentaram um crescimento de empregos no setor de serviços e de suas demandas de habilidades relacionadas a esses setores. Em algumas partes do mundo, transições políticas de economias de planejamento centralizado para economias de mercado tiveram um impacto dramático nas habilidades exigidas para a produtividade e o crescimento. As indústrias tiveram de se tornar competitivas, mais inteligentes e mais sensí-

veis às necessidades e às demandas dos consumidores, o que envolve novos modelos de planejamento estratégico, gestão, marketing, contabilidade e relacionamento com os clientes.

A análise da TVET sob a perspectiva de melhorar a produtividade e o crescimento pode começar, assim, com uma avaliação de novas oportunidades econômicas, e pode fazer parte de estratégias industriais, comerciais e de investimentos mais amplas. Para os países que buscam a transição econômica, investir em habilidades para a produtividade pode ajudar a atrair investimentos para negócios que contribuam ainda mais com a produtividade e o crescimento.

Empregabilidade

Existe uma clara interseção entre as habilidades necessárias à produtividade e ao crescimento e as habilidades requisitadas por um mercado de trabalho em mudança, seja da indústria primária, secundária ou terciária. Devido ao ritmo dessas mudanças, sociedades e indivíduos percebem, cada vez mais, que não podem supor que os padrões atuais de empregabilidade serão mantidos no futuro. Onde há menos empregos que podem ser ocupados “por toda a vida” e onde as ocupações se tornam obsoletas ou surgem rapidamente, as habilidades transferíveis de empregabilidade são necessárias para possibilitar que os indivíduos entrem e abram caminhos no mundo do trabalho, bem como sejam capazes de mover-se entre ocupações dentro e entre setores econômicos. Essas habilidades incluem, por exemplo, pensamento crítico, comunicação, trabalho em equipe, negociação, adaptabilidade e, o mais importante, saber como aprender. Tal estratégia – foco consciente nas habilidades para o emprego – é promissora para aumentar a resiliência pessoal e coletiva a circunstâncias econômicas em rápida mudança. Habilidades de procura de emprego (por exemplo, saber preparar um currículo) e qualidades como ser pontual, confiável e íntegro também melhoram a empregabilidade. Quando possuem habilidades de empregabilidade, jovens e adultos conseguem minimizar o tempo de procura e troca de emprego. Seja para combater o desemprego entre jovens ou para manter produtivos os adultos mais velhos, a empregabilidade têm o potencial de diminuir a dependência do Estado, bem como de famílias e comunidades, ao mesmo tempo em que contribui para o crescimento econômico.

Criação de empregos

Embora os sistemas de TVET possam contribuir com a produtividade, o crescimento e a competitividade – o que pode apoiar a criação de empregos

em empresas novas ou consolidadas–, não há garantia alguma de que novas vagas serão abertas. Uma força de trabalho qualificada e produtiva ainda está sujeita às variações da economia. Alguns setores econômicos e tipos de organização criam mais empregos do que outros. Com efeito, o crescimento pode acontecer sem geração empregos nos contextos em que os avanços tecnológicos levam à automatização da produção e de serviços. Novos arranjos organizacionais também podem aumentar a margem de lucro das empresas sem necessariamente criar novos postos de trabalho. Avanços tecnológicos podem, ainda, reduzir o tamanho da força de trabalho de uma empresa ou mudar o perfil de qualificação de seus funcionários. Os sistemas de TVET deveriam, portanto, levar em consideração suas possíveis contribuições à criação de empregos.

Esse elemento da lente do crescimento econômico levanta, portanto, questões para análise de quais partes da economia têm maior probabilidade de gerar novos empregos e de como a oferta de habilidades deve reagir. Embora isso varie de lugar para lugar, em muitos países as empresas de pequeno e médio porte representam uma grande parcela do total de empregos oferecidos. Além disso, é provável que a maioria dos novos empregos seja criada em empresas com essas características. Isso se deve, em parte, ao aumento da terceirização de bens e serviços para empresas médias e menores, sob a demanda de organizações relativamente grandes dos setores público e privado.

Ao observar a TVET do ponto de vista da criação de empregos, é preciso ir além da oferta de habilidades para considerar sua demanda futura. Isso requer informações sobre a natureza do clima de negócios e sobre a facilidade de se fazer negócios em determinado país. Empreendedores nacionais e internacionais também influenciam a criação de empregos e, dependendo das características e das perspectivas da economia, algumas habilidades podem apresentar maior potencial para a criação de empregos do que outras. O apoio ao desenvolvimento de habilidades de empreendedorismo no setor informal pode ser uma perspectiva particularmente interessante para a criação de empregos em alguns países. No entanto, não se deve considerar apenas o número de empregos, mas também se eles têm uma qualidade aceitável.

Novas formas de trabalho

Relacionadas com a busca por mais produtividade, a empregabilidade e a criação de empregos são mudanças na organização do trabalho. Isso inclui, por exemplo, a mudança de produtos e serviços em massa para uma abordagem mais personalizada para atender às preferências individuais dos

consumidores. Inovações tecnológicas contribuíram para mudar o caráter da demanda dos consumidores: por exemplo, o surto da comunicação móvel e de lojas *online* criou mudanças mais profundas nos locais de trabalho, bem como possibilitou mudanças na forma de trabalho – tanto na dimensão espacial quanto temporal. Reduzir o tempo de rotatividade do capital, ou seja, ter menos depósitos para guardar mercadorias e manufaturar produtos sob demanda, é uma fonte importante de competitividade. Como a terceirização resulta em menos estabilidade no emprego, é imperativo que os trabalhadores estejam prontos para fazer mudanças na carreira, conseguir transferir suas habilidades, abandonar habilidades obsoletas e aprender outras novas. No âmbito individual, habilidades interpessoais e redes de relacionamento são cada vez mais valorizadas.

A tecnologia também possibilitou mais flexibilidade no estabelecimento de equipes de trabalho para projetos de tempo limitado ao explorar a internet para superar barreiras anteriormente criadas pela distância. Agora que os trabalhadores não precisam mais estar no mesmo local para trabalhar em cooperação e com a ascensão do trabalho remoto, a dispersão geográfica traz implicações na forma como as organizações trabalham e nas instalações necessárias para os funcionários. Equipes de projeto internacionais e multiculturais são cada vez mais comuns. Como o conhecimento especializado e a informação se tornaram mais amplamente disponíveis, as habilidades exigidas pelas novas formas de trabalho cada vez mais extrapolam o que a pessoa sabe, incluindo sua habilidade de encontrar informações e conhecimentos relevantes sobre tópicos diversos, assim como de se manter atualizada. Habilidades *soft* e analíticas, como comunicação, entendimento intercultural e habilidades interpessoais se tornaram, portanto, extremamente importantes do ponto de vista econômico.

Outras mudanças nas formas de trabalho são consequência de novos planejamentos organizacionais e também de novas cadeias de fornecedores, assim como ocorre com relação à criação de empregos. Até certo ponto, fusões e aquisições continuam a acontecer em ritmo acelerado, e certos setores da economia são dominados por um número relativamente pequeno de empresas multinacionais. Em paralelo, no entanto, aprofunda-se a tendência à terceirização para empresas pequenas e médias, o que, em alguns casos, reduziu o número de funcionários em organizações maiores, mas criou oportunidades para que novas empresas e subcontratantes ofereçam bens e serviços sob demanda.

Juntando-se esses elementos, a lente do crescimento econômico analisa se os sistemas de TVET têm contribuído o tanto que poderiam com as demandas da economia. Embora haja diferenças entre os países, em geral

os sistemas de TVET concentraram-se em programas de áreas ocupacionais relativamente restritas. Essa lente sugere que os sistemas de TVET deveriam, a princípio, ampliar sua relevância a todas as ocupações para as quais existe demanda efetiva. Isso significa ir além dos ofícios e das ocupações tradicionais encontrados na instrução de TVET para expandir e diversificar as oportunidades de qualificação oferecidas para atender à demanda atual e também antecipar demandas de habilidades no futuro. Ao mesmo tempo, significa, em termos analíticos, desenvolver a capacidade de analisar as mudanças do mundo do trabalho e antecipar seus impactos na qualificação.

Onde os sistemas de TVET não cumpriram seu potencial econômico, isso se deveu, em parte, à coordenação insuficiente nas de administrações governamentais, entre fornecedores de TVET e entre os lados da demanda e da oferta nesses sistemas. Barreiras estruturais à flexibilidade e à capacidade de lidar com mudanças também precisam ser consideradas. Além disso, nem sempre os alunos são satisfatoriamente consultados sobre suas aspirações profissionais e podem não saber de oportunidades econômicas disponíveis no momento de escolher entre qualificações de TVET. Dessa forma, a lente do crescimento econômico impõe questões relativas à efetividade dos sistemas em atender às demandas do mercado de trabalho por conhecimentos, habilidades, disposições e conhecimento tecnológico; em oferecer qualificações para a produtividade de alto valor agregado; e em oferecer habilidades que apoiem a empregabilidade, os salários e a qualidade de vida.

Dito isso, avaliar o impacto e/ou potencial dos sistemas de TVET para o crescimento econômico é um exercício complexo. Mesmo em um plano individual, pouco se sabe sobre os resultados dos alunos da TVET, formal ou não formal, no mercado de trabalho, sabe-se menos ainda sobre resultados do campo informal. A aplicação da lente do crescimento econômico implica uma atenção maior ao destino dos alunos, incluindo-se os resultados da aprendizagem de TVET no mercado e no local de trabalho, assim como o efeito que isso pode causar na mobilidade social (AKOOJEE, 2011). É possível fazer uma avaliação entre funcionários mais velhos que já estão empregados para verificar se a produtividade e a progressão na carreira aumentaram, e se a estabilidade no emprego e o aprimoramento das habilidades se mantiveram. Obviamente, tais impactos têm valor diferente para trabalhadores, empresas e economias. Seu peso relativo se torna, então, uma questão para o diálogo social em um contexto específico.

Os salários e as taxas de emprego após a conclusão de programas são outra maneira de avaliar a contribuição econômica da TVET formal. Outra possibilidade seria avaliar a contribuição da TVET formal à mobilidade social,

por meio da medida da renda incremental atribuída a esses programas em comparação com outros níveis educacionais (HAKIM, 2011). Esse método conta com a disponibilidade de dados sobre salários entre diferentes faixas etárias que podem ser rapidamente coletados em pesquisas de rendimentos e gastos realizados por família. Embora os diferenciais de salários ao longo do tempo e entre níveis educacionais diversos ofereçam uma estimativa de ganhos em função de educação adicional, eles estão associados a maiores gastos educacionais, diretos e indiretos. Os custos diretos vêm do valor investido na educação, já os indiretos vêm do custo de oportunidade do tempo dedicado à aquisição adicional de educação.

A questão que emerge é se os rendimentos adicionais compensam o custo da educação e formação. Esses custos adicionais extras são representados por taxas e mensalidades, além da perda de rendimentos durante os anos adicionais de educação. Cálculos de TIRs, baseados em perfis salariais por faixa etária, oferecem uma medida para avaliar tanto a contribuição de diferentes níveis educacionais para a renda ao longo da vida quanto a eficiência do custo para o nível adicional de educação. A TIR é a comparação entre a renda incremental e os custos associados a diferentes níveis educacionais. No entanto, esse tipo de cálculo requer informações detalhadas sobre renda por idade e nível educacional, assim como dados sobre os custos associados a diferentes níveis de educação, informação nem sempre disponível em muitos países.

Apesar da intenção de contribuir com o crescimento econômico ser muitas vezes expressa em declarações políticas e estratégias de TVET, esse nível educacional tem sido considerado principalmente em termos da oferta de programas, e não da demanda por habilidades. Nesse quadro, o impacto no crescimento econômico e nos resultados de emprego que os sistemas de TVET podem oferecer é subestimado. Assim, a lente do crescimento econômico pode ser útil para analisar os sistemas de TVET com relação a suas contribuições na formação de capital humano, no desenvolvimento do setor privado e na economia como um todo. A análise tipicamente considera questões como a sensibilidade do sistema a mudanças nas demandas da economia e no mercado de trabalho, além dos papéis do setor privado na governança e na tomada de decisões.

Embora a lente do crescimento econômico seja uma das três “lentes de observação” consideradas necessárias para analisar e transformar os sistemas de TVET, esta seção mostrou que, apesar de haver uma fundamentação econômica forte para investir na TVET, otimizar a sua contribuição econômica é mais complexo do que poderia parecer a princípio.

A lente da equidade social

A lente da equidade social ajuda o sistema a focar no aumento equitativo do acesso a oportunidades efetivas de aprendizagem de TVET e, por implicação, nos benefícios associados para indivíduos e sociedades. Esse foco está contemplado em um dos principais mandatos da UNESCO: garantir uma aprendizagem ao longo da vida inclusiva e equitativa para todos. O que essa lente faz é levantar questões como quem tem acesso à TVET em suas diferentes formas, o quão equitativamente os aprendentes conseguem usá-la para melhorar sua aprendizagem, e como é a equidade dos resultados dessa aprendizagem no mundo do trabalho e na sociedade.

Essencialmente, portanto, a lente da equidade social pode ser usada para examinar até que ponto o sistema de TVET oferece oportunidades de aprendizagem que apoiam a equidade social e a inclusão no desenvolvimento, assim como essas dimensões são conceituadas de maneira geral neste livro. Ao longo do tempo e do espaço, o crescimento econômico deveria ser um crescimento compartilhado e o desenvolvimento deveria ser inclusivo. No entanto, sabe-se, por meio da sociologia da educação, que os sistemas educacionais podem, por vezes, parecer meritocráticos, quando na verdade reproduzem, ou mesmo aprofundam, as disparidades sociais. Ao considerar a equidade social e a inclusão no desenvolvimento como um todo, esta lente pode ajudar a examinar até que ponto os sistemas de TVET, bem como políticas e medidas políticas específicas, são de fato equitativos. Oportunidades iguais de aprendizagem deveriam ajudar indivíduos e coletividades – como famílias, países ou mesmo o mundo – a melhorar suas perspectivas de segurança material e bem-estar total. A lente da equidade social tem dois elementos principais, a redistribuição e a inclusão, descritos a seguir.

Redistribuição

Pelo menos em teoria, a aprendizagem e o aperfeiçoamento de habilidades deveriam ter efeito redistributivo poderoso para proporcionar melhores oportunidades de aumentar a renda e o bem-estar material e social. A aprendizagem de TVET é, às vezes, promovida como forma de aumentar e manter a segurança social, uma vez que as pessoas que têm as habilidades e o capital social para se recuperar de contextos desfavoráveis têm menos probabilidade de se tornar dependentes de outras. Esse é um motivo forte para expandir o número e a qualidade das oportunidades de aprendizagem de TVET, principalmente nas áreas rurais e também de forma a contemplar todos

os gêneros, bem como para canalizar os esforços no fortalecimento dos meios de subsistência de populações vulneráveis, para, assim, diminuir o fosso entre ricos e pobres. A qualificação de TVET pode melhorar dramaticamente o acesso ao emprego, o trabalho autônomo e a inclusão social.

Redistribuição da riqueza material

Conhecimento e habilidades são formas de capital humano e social que, quando distribuídos de maneira equitativa, pode empoderar indivíduos e reduzir disparidades de renda. São muitos – vários deles heroicos – os esforços de ONGs e doadores em todo o mundo para apoiar a formação e o desenvolvimento de habilidades de grupos desfavorecidos, como moradores de rua, jovens em risco e portadores de deficiência física ou de aprendizagem. Esses esforços, às vezes, têm suas raízes em uma tradição filantrópica da TVET.

No entanto, a lente da equidade social vai além de simplesmente focar a atenção nos pobres e nas populações vulneráveis, voltando-se também para a relação entre TVET e justiça ou injustiça de resultados educacionais, sociais e de desenvolvimento. No que diz respeito a inequidades baseadas em gênero, classe social, etnia ou deficiências, a lente da equidade social oferece uma forma de fazer perguntas, às vezes difíceis, para avaliar se os sistemas de TVET e políticas específicas são parte do problema ou da solução. Quando e onde esses sistemas são usados para oferecer ocupações de *status* relativamente baixo ou mesmo de baixa renda, e onde a participação na TVET é influenciada por estereótipos de gênero ou outro atributo socialmente determinado, é difícil afirmar que esse nível educacional cumpre seu potencial para a distribuição de riqueza material. Embora a lente da equidade social analítica revele que os sistemas têm um longo caminho a percorrer na oferta de acesso equitativo a uma aprendizagem efetiva de TVET, essa lente também tem o benefício de chamar atenção para o lugar da aprendizagem de TVET no contexto mais amplo de aprendizagem geral e também para as oportunidades de desenvolvimento.

Ao reconhecer que as disparidades materiais refletem, em parte, oportunidades desiguais de aprendizagem, e que isso muitas vezes se traduz em desigualdades no mundo do trabalho, a lente da equidade social adota uma abordagem relacional. Isso visa a lidar com as relações sociais que corroboram e perpetuam a desigualdade. O aspecto destacado pela lente reconhece que melhorar a equidade das oportunidades de aprendizagem depende não apenas do empoderamento de grupos em desvantagem, mas também da disposição dos grupos sociais privilegiados em diminuir as disparidades na sociedade. Por exemplo, as elites urbanas têm um papel crucial para superar desigualdades

materiais e intangíveis entre áreas urbanas e rurais, e pessoas que não possuem deficiências têm um papel fundamental para lidar com desigualdades entre portadores e não portadores de deficiências. Da mesma forma, a equidade de gênero não será alcançada se o foco se concentrar apenas no grupo de gênero desfavorecido (na maioria das vezes, as mulheres), o equilíbrio aqui requer atenção e ações tanto para homens quanto para mulheres.

Desse modo, a lente da equidade social considera a TVET sob a perspectiva de sua relação de superação das desigualdades e de promoção da igualdade de oportunidades. As habilidades adquiridas por meio da TVET podem aumentar significativamente as perspectivas de geração de renda, seja por salários ou por trabalho autônomo. Habilidades empreendedoras, independentemente se são aprendidas pela TVET formal, informal ou não formal, são benéficas se os aprendentes conseguem criar as próprias empresas. Quando essas empresas se tornam competitivas, em qualquer área, elas podem gerar empregos e se beneficiar de uma parcela maior do crescimento econômico.

Redistribuição da riqueza imaterial

Os sistemas de TVET podem gerar benefícios sociais consideráveis para a saúde e o bem-estar de famílias e comunidades, por exemplo, inclusive com o aumento do capital social e cultural necessário para a participação completa na sociedade. Sistemas de TVET bem planejados podem, dessa forma, ter um efeito redistributivo em bens intangíveis, como conhecimento, habilidades, valores e atitudes necessários para a cidadania responsável em sociedades democráticas. O valor econômico do patrimônio cultural é cada vez mais reconhecido, e isso também tem o valor intangível de afirmar identidades culturais, línguas locais, conhecimento e tradições. Um dos mais valiosos aspectos da riqueza intangível a ser compartilhado é o aprender a aprender, uma vez que isso, mais do que qualquer outra capacidade, pode instrumentalizar um aprendente para a vida toda.

Tanto a riqueza material quanto a intangível estão naturalmente relacionadas, e esta última pode, de fato, reforçar a material, como ocorre quando a TVET constrói autoestima, confiança e a habilidade de identificar e usar talentos da forma como eles são valorizados e reconhecidos na sociedade. A participação na TVET pode melhorar as perspectivas dos indivíduos de desenvolver suas redes de relacionamento pessoal e profissional, conseguir emprego e obter sucesso no mundo do trabalho, nas comunidades e na sociedade em geral. Os aprendentes podem aumentar seu *status* social e influenciar os processos de tomada de decisões que afetam suas vidas.

No entanto, a experiência de muitos países mostra que, embora as habilidades possam ajudar a fortalecer a renda e a subsistência individual, não existem, necessariamente, caminhos “diretos” entre a aprendizagem de TVET, a aprendizagem continuada e a mobilidade social e de carreira. Além disso – em parte como resultado desse foco prioritário nos grupos mais vulneráveis e desfavorecidos –, em alguns lugares a TVET foi associada a habilidades de baixo nível e, em certos casos, é vista como oferta compensatória para aprendentes que não foram atendidos pela educação formal. A demanda imperativa por equidade social implicaria, portanto, transformar a TVET para melhorar as oportunidades; primeiro, para que pessoas com habilidades de nível baixo possam acessar a aprendizagem de nível médio e alto e, segundo, para que as pessoas que já possuem habilidades de nível alto possam se manter atualizadas.

Infelizmente, os efeitos redistributivos potenciais da TVET continuam inexplorados. Instituições formais de TVET atendem, muitas vezes, a uma minoria privilegiada em centros urbanos de países em desenvolvimento, e mesmo essa oferta não é necessariamente de boa qualidade. É preciso uma base de participação muito mais ampla em programas de TVET formais, não formais e informais relevantes e de qualidade para que efeitos melhores de distribuição de renda sejam realmente possíveis.

Inclusão

Na lente da equidade social há um elemento que trata da inclusão nas oportunidades de aprendizagem de TVET (formal, não formal e informal), bem como dos efeitos gerais da TVET no mundo do trabalho, para “trabalhos decentes” e para o desenvolvimento holístico e humanista. A ideia da inclusão vai além dos resultados sociais da TVET, ela a considera um direito quer os aprendentes escolham usar as habilidades adquiridas para atividades econômicas ou não. Assim como ocorre em outras formas de educação e formação, a aprendizagem de TVET tem um valor intrínseco que vai além de seu valor utilitário.

O conceito da TVET como direito está articulado a instrumentos normativos relevantes da UNESCO. A Recomendação Revisada sobre Educação Técnica e Profissional (Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education) de 2001 afirma que:

a educação técnica e profissional, sendo parte do processo total de educação e um direito, conforme descrito no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, está incluída no termo ‘educação’ como definido pela Convenção e Recomendação contra a Discriminação na Educação adotada

pela Conferência-Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em sua 11ª sessão (1960), e pela Convenção para a Educação Técnica e Profissional adotada pela Conferência-Geral em sua 25ª sessão (1989) (UNESCO, 2001, p. 7).

Os Estados-partes da Convenção para a Educação Técnica e Profissional de 1989 concordaram em “trabalhar para o direito ao acesso igualitário à educação técnica e profissional e para a igualdade das oportunidades de estudo ao longo do processo educacional” (UNESCO, 1989). Além disso, segundo o documento de 2001, a educação técnica e profissional deveria:

contribuir com os objetivos sociais de maior democratização e de desenvolvimento social, cultural e econômico, desenvolvendo, ao mesmo tempo, o potencial de todos os indivíduos, tanto homens quanto mulheres, para a participação ativa no estabelecimento e na implementação desses objetivos, independentemente de religião, raça ou idade (UNESCO, 2001, p. 9).

Em 2012, a TVET foi destaque no Relatório do Relator Especial da ONU sobre o Direito à Educação, que observou que:

os instrumentos internacionais de direitos humanos estabeleceram claramente a educação e a formação técnica e profissional como parte tanto do direito à educação quanto do direito ao trabalho. A transmissão de conhecimento, habilidades e competências por meio da educação e da formação técnica e profissional, ao empoderar seus beneficiários para desempenhar seus papéis no desenvolvimento social como cidadãos ativos, é uma responsabilidade coletiva, que cabe primeiramente aos Estados (SINGH, 2012).

Esse Relatório identificou princípios para guiar ações dos Estados no estabelecimento, na expansão e na consolidação da TVET, incluindo o princípio de justiça social e equidade. Ele pediu atenção especial para grupos desfavorecidos, jovens e mulheres (SINGH, 2012).

Partindo do pressuposto de que o acesso a uma aprendizagem de TVET relevante e de qualidade irá melhorar os resultados do desenvolvimento para todos os indivíduos e as sociedades em que vivem, a lente chama atenção para a necessidade de acesso igualitário a uma TVET de qualidade e de oportunidades iguais para diversos aprendentes, ao reconhecer que essa aprendizagem acontece em muitos cenários diferentes e em vários momentos da vida das pessoas. O progresso rumo ao direito à TVET parece ser mais complexo de avaliar do que o progresso rumo à educação geral. No entanto, esta lente sugere algumas possibilidades. Em primeiro lugar,

é possível examinar se existem quadros políticos em funcionamento para garantir o acesso à TVET para todos ou para mais pessoas. Esse elemento da lente da equidade social explora em que medida os compromissos políticos singularizam grupos particulares, como jovens, mulheres ou portadores de necessidades especiais. Essas perspectivas podem incluir funções de formação de outros ministérios, oferta não formal e privada, bem como aprendizagens formais ou informais nos locais de trabalho. As oportunidades de TVET deveriam, desse modo, ser acessíveis e disponíveis.

Conforme observa McGrath,

novas tecnologias de aprendizagem podem oferecer benefícios ao aumentar o acesso para os antes marginalizados [...]. No entanto, é importante notar que essas soluções tecnológicas não garantem, necessariamente, mais acessibilidade. Existe um fosso digital em todos os países e os aprendentes mais pobres são, em geral, os que têm menos possibilidade de acessar certas tecnologias (McGRATH, 2012, p. 626).

Uma parte muito importante do incremento da disponibilidade da TVET consiste em considerar as possibilidades, e também as limitações, de intervenção nas categorias menos formais de aprendizagem. O reconhecimento da aprendizagem anterior é uma via potencial para valorizar o aprendizado e as habilidades adquiridos informalmente e, assim, empoderar os aprendentes para que aprofundem sua aprendizagem e sua progressão profissional.

Combater a discriminação nos sistemas de TVET é essencial para fazer avançar o direito à educação, bem como o valor utilitário da TVET para todos. Infelizmente, muitos fatores de exclusão – como gênero, etnia, religião, casta, classe, deficiência, localização, *status* de HIV e muitos outros – são usados diariamente para discriminar certos aprendentes. Essa discriminação pode ser feita por pessoas, por meio de palavras ou ações, mas também pode estar profundamente institucionalizada em currículos, cronogramas e instalações. Ela também pode ocorrer no local de trabalho. O acesso a modelos tradicionais de aprendizes, por exemplo, é frequentemente influenciado por questões como etnia, gênero e casta (McGRATH, 2011).

Dessa discussão sobre acessibilidade, decorre que a TVET deveria promover oportunidades efetivas de aquisição de habilidades por todos os aprendentes, homens ou mulheres, independentemente de classe, etnia, idade, deficiência, localização ou outro traço socialmente atribuído. Atualmente, o acesso à TVET depende, muitas vezes, do nível de aquisição educacional e de características socioeconômicas. Em alguns países, a participação nesse

setor educacional está ligada à exclusão ou à falta de outras oportunidades de aprendizagem, e as pessoas inscritas na TVET não são necessariamente as mais privilegiadas. Sob a perspectiva da equidade social, esses sistemas deveriam servir às necessidades atuais e futuras de todos os aprendentes.

Há, no entanto, limites sobre até que ponto as ideias de “acesso” e “inclusão” desenvolvidas em relação à educação básica podem ser aplicadas de forma significativa aos sistemas de TVET. Nesse sentido, trabalhar para o direito ao acesso igualitário à TVET, apesar de importante, é suficientemente ambicioso. Ao mesmo tempo, o desafio prático é enorme, até mesmo em função da evidente divisão histórica entre educação acadêmica e profissional em muitos países. O pressuposto de que as qualificações de TVET podem melhorar a igualdade de oportunidades para o trabalho decente não se sustenta em locais em que os empregadores, por razões históricas, discriminam pessoas com qualificações “profissionais” em favor dos que possuem qualificações “acadêmicas”.

Assim, a forma como a TVET encara o mercado de trabalho e como é oferecida normalmente nos locais de trabalho são elementos que exigem que a equidade seja pensada tanto em termos de resultados quanto de acesso. Corre-se o risco de que o acesso à TVET seja oferecido a programas que não geram melhorias nas oportunidades e no *status* no mercado de trabalho, uma questão que não se limita a fornecedores públicos. Pode ser o caso, ainda, que o acesso a uma TVET de boa qualidade antes do emprego contribua para tornar o contexto mais igualitário, ainda que discriminações no mercado de trabalho impeçam os alunos de aproveitar todos os benefícios de sua aprendizagem.

A equidade de gênero recebeu muita atenção internacional nos últimos anos, o que se refletiu na redução de disparidades de participação tanto na educação primária quanto secundária. Os esforços para analisar e combater as disparidades de gênero na TVET são relevantes para outros aspectos da equidade e das dimensões da inclusão/exclusão. Em quase todas as partes do mundo, a proporção de meninas nas inscrições totais da educação secundária definida como TVET é menor do que na educação secundária “geral” (UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, 2012). Para além da TVET formal, é importante perceber que a equidade deve ser aplicada à totalidade de ocupações e fontes de subsistência, inclusive as exercidas no meio rural e em atividades não relacionadas ao cultivo. Conhecimentos e habilidades para a subsistência rural e agrícola melhoram não apenas a renda, mas também a saúde e a nutrição de indivíduos e de suas famílias. É importante considerar como as estratégias familiares de subsistência são possíveis em atividades que não necessariamente são consideradas parte da atividade econômica. O caso de mulheres tecelãs na República Democrática do Laos, que adquiriram suas habilidades junto a suas

mães e a outras mulheres da família, é um exemplo. Para muitas mulheres, a tecelagem é um meio de subsistência e também uma forma de sustentar suas identidades culturais (SHIOHATA, 2011).

A lente da equidade social concentra-se no fato de que expandir o acesso à aprendizagem de TVET não pode se limitar a uma visão de como expandir a oferta pública, formal ou inicial. Em vez disso, é importante perceber que a aprendizagem deve ser completa para a humanidade e o convívio em sociedade. Quando os sistemas são analisados pela lente da equidade social, uma questão importante é se as formas de TVET acessadas pelas pessoas estão sendo melhoradas, e como é possível ajudar os aprendentes a ter um acesso melhor e mais equitativo a mais oportunidades desse nível educacional que levem em consideração a ampliação de sua aprendizagem a todas as necessidades da vida e do trabalho, as prioridades de empresas e comunidades, e também as possibilidades de novos desenvolvimentos de oportunidades.

O Consenso de Xangai, do Terceiro Congresso Internacional de TVET, fez as seguintes recomendações para expandir o acesso e melhorar a qualidade e a equidade:

Tomar providências inovadoras para oferecer uma TVET inclusiva e de qualidade, principalmente para grupos desfavorecidos, como portadores de necessidades especiais, populações urbanas e rurais marginalizadas, migrantes e pessoas afetadas por conflitos e desastres.

Melhorar a equidade de gênero por meio da promoção do acesso igualitário de mulheres e homens a programas de TVET, principalmente em áreas onde haja forte demanda do mercado de trabalho, e da garantia de que os currículos e materiais de TVET evitem estereótipos de gênero (UNESCO, 2012a).

A perspectiva ampla de inclusão social oferecida por esta lente analítica inclui, e também extrapola, analisar a inclusão nos programas de TVET, o sistema em si ou mesmo a inclusão no mercado de trabalho, além de considerar a relação entre a TVET e a sociedade como um todo. Este olhar pode ajudar, portanto, a avaliar se é provável que as inovações nos sistemas de TVET contribuam para que todos tenham trabalho decente e para os objetivos gerais de paz duradoura e coesão social, ou se elas, na verdade, perpetuam uma segregação histórica – por exemplo de gênero, etnia ou classe social – e injustiça social, e se contribuem com a fragilidade da paz mundial. A lente da equidade social permite uma análise da contribuição da TVET para a equidade social tanto interna quanto sob a perspectiva mais ampla da sociedade. Em ambos os casos, a maioria (se não todos) dos sistemas de TVET estão em um estado de potencial não realizado no que diz respeito à equidade social e ao direito a essa abordagem educacional.

A lente da sustentabilidade

A lente da sustentabilidade acrescenta uma dimensão indispensável dessa abordagem analítica, sem a qual qualquer avaliação dos sistemas de TVET no século XXI estaria incompleta. O conceito de “desenvolvimento sustentável” foi elaborado na Introdução deste livro, em referência à definição utilizada pela Comissão Mundial sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, de 1987. Mais recentemente, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável Rio+20, em junho de 2012, reforçou a visão de que o desenvolvimento sustentável vai além de questões ambientais; ele “se baseia na integração e na consideração equilibrada de objetivos sociais, econômicos e ambientais, tanto na tomada de decisões pública quanto privada” (UNITED NATIONS, 2012).

Elementos importantes do desafio da sustentabilidade identificados na Rio+20 incluem criar trabalhos limpos e decentes; produzir e distribuir a todos energias limpas e sustentáveis; garantir que todos tenham acesso a alimentação, água e nutrição necessárias a sua saúde e seu bem-estar; criar cidades sustentáveis; desenvolver transportes limpos e facilitadores; proteger os oceanos; e construir resiliência diante de desastres naturais. Sistemas de TVET em bom funcionamento têm o potencial de desempenhar um papel crucial no combate a cada um desses desafios. O documento resultante da Rio+20, “O futuro que queremos”, afirma que:

Nós reconhecemos que as pessoas estão no centro do desenvolvimento sustentável e, por isso, batalhamos por um mundo que seja justo, equitativo e inclusivo, e nos comprometemos a trabalhar juntos para promover o crescimento econômico permanente e inclusivo, o desenvolvimento social e a proteção ambiental e, assim, beneficiar a todos (UNITED NATIONS, 2012, p. 2).

Essa abordagem analítica volta-se para a sustentabilidade das sociedades e é, por si só, uma perspectiva integrada com considerações sociais, econômicas e ambientais. A lente da sustentabilidade está relacionada a questões abrangentes do desenvolvimento centrado na pessoa, no qual a concepção de indivíduos e sociedades tem um papel central para se conceituar o desenvolvimento, e isso é entendido como um desafio de longo prazo e intergeracional. Mais importante para esse quadro, a lente se concentra nos direitos das gerações futuras, um aspecto que poderia de outra forma ser desconsiderado.

O fato de o desenvolvimento sustentável ser parte integral de qualquer noção significativa de desenvolvimento já é amplamente aceito; no entanto, na maioria dos casos, a demanda para que sistemas de TVET contribuam com a sustentabilidade ainda não foi alcançada. Na verdade, tal demanda representa um

desafio transformador enorme em vista do fato de que a evolução dos sistemas modernos da TVET formal se desenvolveu em conjunto com padrões industriais de produção e consumo, alguns deles são vistos no presente como insustentáveis. A lente da sustentabilidade tem três elementos centrais: economias verdes, direitos entre gerações e cidadania global. Ela é necessária para otimizar a contribuição que os sistemas de TVET oferecem à sustentabilidade do desenvolvimento.

Economias verdes

Na medida em que se aprofunda o entendimento coletivo sobre os impactos da mudança climática, as nações buscam não apenas por habilidades, mas por habilidades ambientais. Empregos sustentáveis e limpos que contribuam com a diminuição do consumo de energia e de recursos, reduzam a emissão de dióxido de carbono, protejam ecossistemas marítimos e terrestres, sustentem a biodiversidade e minimizem a poluição surgem gradualmente como alternativa à abordagem “negócios como de costume”, na medida em que países e organizações procuram demonstrar suas credenciais verdes. A necessidade de transição para um modelo mais sustentável de desenvolvimento tem criado oportunidades para novas tecnologias, novos investimentos e novos empregos em setores verdes como energia renovável, construção com eficiência energética, transporte sustentável e cultivo orgânico (ILO, 2012c). A educação e a formação são não apenas uma exigência desse novo cenário, mas também uma oportunidade inexplorada na transição para economias e sociedades verdes. O progresso para a sustentabilidade implica a criação de trabalhos novos e adicionais, a substituição de habilidades, a eliminação de alguns empregos e a transformação de certas ocupações (UNEP, 2008; STRIETSKA-ILINA et al., 2011).

Os sistemas de TVET podem antecipar a necessidade de resposta ao surgimento de novos produtos e serviços ambientais, inclusive energia renovável e tecnologias verdes, bem como às inovações nos processos de produção que reduzem o uso de recursos e a produção de lixo. Dessa perspectiva, os sistemas de TVET precisarão qualificar pessoas para novos empregos verdes e também para tornar mais verdes os empregos já existentes. Isso pode ser feito, em parte, por meio de novos programas de qualificação anterior ao emprego. Muitas respostas, no entanto, virão da TVET continuada para os que já estão trabalhando em setores como engenharia e construção.

Assim como ocorre com o consumo sustentável, existe um argumento poderoso para a TVET ser uma oportunidade para a aprendizagem sobre a sustentabilidade ambiental, tanto no que diz respeito à sua importância para

o local de trabalho quanto aos valores e à cidadania que a educação perpetua. Esses debates estão apenas no início e tendem a começar com foco nos fornecedores públicos de TVET. Também é importante considerar, no entanto, como esses argumentos podem ser levados a outros cenários: algumas empresas oferecem incentivos internos para educar seus funcionários sobre questões de sustentabilidade de forma similar às agendas de saúde e segurança, mas órgãos setoriais e agências nacionais podem também desempenhar o papel de oferecer incentivos e disseminar boas práticas a esse respeito. Muito está em jogo, uma vez que a falta de habilidades que acompanhem a mudança das demandas do mercado de trabalho no setor energético, na construção, no transporte e no cultivo, por exemplo, poderia prejudicar seriamente o progresso dos objetivos do desenvolvimento sustentável.

“Tornar a TVET mais verde” é uma tentativa de usar esse segmento educacional para ajudar a conciliar o que o PNUMA chamou de “competição das aspirações do desenvolvimento econômico de países ricos e pobres em um mundo que enfrenta cada vez mais mudanças climáticas, insegurança energética e escassez ecológica” (UNEP, 2011, p. 16). Isso também chama atenção para a necessidade de os próprios fornecedores de TVET operarem de forma social e ambientalmente sustentável, por exemplo, com a redução do lixo, a promoção da reciclagem e a economia de energia, bem como por meio de ações consistentes com as habilidades ambientais que os programas formais e não formais de TVET estão tentando ensinar.

Direitos entre gerações

Em um estudo conduzido pelo Centro Internacional UNESCO-UNEVOC, Fien e MacLean (2009) ressaltaram que a sustentabilidade econômica demanda mais atenção aos modos de produção e consumo mais sensíveis às necessidades das gerações atuais e futuras. De fato, as preocupações intergeracionais fazem parte do próprio conceito de “sustentabilidade”. Conforme identificado na Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, “o direito ao desenvolvimento deve ser satisfeito de forma a atender equitativamente às necessidades ambientais e de desenvolvimento das gerações atuais e futuras” (UNITED NATIONS, 1992). Essa perspectiva de longo prazo, que busca antecipar o futuro para defender os interesses das gerações futuras, é parte da lente da sustentabilidade.

Essa lente de observação chama atenção para a necessidade de os sistemas de TVET responderem melhor às demandas em transição por habilidades voltadas a atividades econômicas sustentáveis e promoverem comportamentos e valores

sociais que não comprometam a habilidade das futuras gerações de usar o meio ambiente de forma sustentável para atender às próprias necessidades. A lente da sustentabilidade expande, necessariamente, o papel dos sistemas de TVET para além do escopo da aprendizagem para o trabalho, ao abarcar também considerações sobre sua sustentabilidade interna e sobre a sustentabilidade das sociedades a longo prazo. Conforme antecipou a Declaração de Bonn, “Aprender para o Trabalho, a Cidadania e a Sustentabilidade” (UNESCO, 2004), é cada vez mais importante encarar a sustentabilidade da TVET como objetivo político principal. Para isso, torna-se necessário um foco maior nas dimensões ética e moral do desenvolvimento.

Cidadania global

A lente da sustentabilidade leva em consideração o relacionamento entre as pessoas e o planeta, incluindo tanto o meio ambiente local quanto o global. Isso implica maior conscientização de que a geração atual tem o dever de não exaurir os recursos naturais, bem como de minimizar os impactos ambientais negativos do uso de recursos, a fim de proteger o funcionamento dos sistemas ambientais para as próximas gerações. Os recursos da Terra muitas vezes transcendem as nações e os impactos do desenvolvimento frequentemente ultrapassam territórios políticos, assim, a responsabilidade ambiental tem uma dimensão supranacional, de fato, global. Reconhecer os padrões do comportamento humano e as formas de organização econômica e social não sustentáveis é o ponto de partida essencial para imaginar um futuro sustentável e antecipar o conhecimento, as habilidades e os valores que a TVET precisa desenvolver. O elemento cidadania global da lente de observação da sustentabilidade inclui a ideia de que os indivíduos precisam ser responsáveis, até certo ponto, pelo bem coletivo no âmbito global. No contexto dos problemas sociais, econômicos e ambientais que extrapolam as nações e os continentes, a “cidadania” apenas no contexto nacional não é suficiente para preservar o interesse público mais vasto das gerações atuais e futuras.

Atualmente, os sistemas de TVET parecem, muitas vezes, ter dificuldade de se manter atualizados e relevantes diante das mudanças nos locais de trabalho, incluindo a introdução de tecnologias verdes e de processos produtivos e serviços ambientalmente sensíveis. O valor agregado da lente da sustentabilidade fica evidente, ainda, ao chamar atenção para a interconectividade entre as dimensões humana e ecológica. De fato, a ideia do desenvolvimento sustentável constrói o conceito do mundo como um sistema interconectado tanto no espaço quanto no tempo.

Conclusão

A abordagem analítica apresentada aqui defende uma análise holística e integrada das políticas e dos sistemas da TVET, para otimizar sua contribuição para um desenvolvimento sustentável e holístico. Essa abordagem reconhece que o peso a ser dado aos aspectos de crescimento econômico, equidade social e sustentabilidade do desenvolvimento varia em diferentes contextos geográficos e temporais. Essas três dimensões integrantes do desenvolvimento holístico e sustentável são visualmente representadas por lentes que se sobrepõem e são inseparáveis, propostas para fortalecer a base analítica da transformação da TVET. Embora existam tensões, por exemplo, no equilíbrio entre crescimento econômico e sustentabilidade, há também complementariedades claras entre as lentes de observação. Nesse sentido, aumentar a participação em uma aprendizagem de TVET relevante e de qualidade pode ser benéfico para atender às três demandas: crescimento econômico, equidade social e sustentabilidade do desenvolvimento ao longo do tempo. A lente da equidade social foca a redistribuição, a inclusão e o direito à TVET. Simultaneamente, ela tem o potencial de facilitar o crescimento econômico compartilhado ao ampliar a base de pessoas com habilidades relevantes e de boa qualidade. Esse casamento das preocupações com a equidade social e o crescimento econômico, por sua vez, se soma às possibilidades transformativas da TVET, demonstrando, assim, como ela pode ativamente moldar e oferecer respostas aos contextos em que está inserida.

De maneira conjunta, as três lentes analíticas equipam os formuladores de políticas e outras partes interessadas com uma ferramenta poderosa, porém flexível, de avaliação integrada dos atuais sistemas de TVET no que diz respeito aos resultados do desenvolvimento. Por meio desses olhares, pergunta-se: até que ponto a TVET, em suas diversas formas e cenários, contribui com o crescimento econômico, a equidade social e a sustentabilidade do desenvolvimento nos contextos nacionais e regionais? Responder a essa pergunta é o primeiro passo para a transformação da TVET. As lentes também podem ajudar a avaliação do valor de políticas e medidas recentes à luz das demandas contextuais em rápida mudança. Os formuladores de políticas poderão, por exemplo, avaliar se certas políticas respondem a uma ou mais demandas contextuais; poderão determinar também se as respostas políticas estão alinhadas a suas prioridades contextuais estratégicas. A abordagem analítica pode facilitar a consideração do relacionamento esperado entre as mudanças internas no sistema de TVET, como a modernização da oferta, e os resultados esperados do desenvolvimento como um todo.

O valor agregado da abordagem analítica é apresentar uma maneira holística de avaliar como uma política ou uma medida específica se relaciona às demandas

externas mais amplas. As experiências do período analisado mostram que, em geral, as políticas de TVET e suas medidas associadas tentaram responder principalmente a uma categoria de demandas, em geral no campo econômico. Isso não apenas ocorre às custas de outras categorias de demandas, mas também pode desequilibrar e distorcer o sistema de TVET. É necessário, portanto, garantir que a abordagem analítica seja ela própria suficientemente integrada e equilibrada para que não seja dominada por uma ou outra demanda, ou ainda, quando for dominada, que isso seja uma escolha estratégica e não uma omissão. A aplicação ideal da abordagem analítica deveria garantir atenção ao crescimento econômico, à equidade social e à sustentabilidade do desenvolvimento de forma intersetorial, balanceada e holística.

Onde quer que se encontre o equilíbrio de prioridades, geográfica ou temporalmente, essa discussão e as experiências apresentadas nos Capítulos 2 e 3 sugerem que a TVET pode fazer muito mais para atender a tais demandas. Isso reforça a visão de que é necessário, e urgente, uma transformação dos sistemas de TVET, assim como deixa claro que esse segmento educacional não deveria ser simplesmente ampliado em seu estado atual de potencial não realizado. Até agora, tem sido difícil para os sistemas de TVET realizarem uma autocrítica. A abordagem analítica proposta aqui é uma contribuição modesta a uma maneira nova, mais integrada e interativa de pensar, analisar e avaliar esses sistemas, e que evoluirá com o tempo. O que está claro é que o desenvolvimento e a eventual otimização dos sistemas de TVET demandam uma abordagem integrada e interdisciplinar, que precisa ser universal o suficiente para apoiar o diálogo global sobre sua transformação e também flexível e adaptável o suficiente para atender às demandas de circunstâncias geográficas ou temporais específicas. Ela tem de apresentar uma base teórica e, ao mesmo tempo, valor para formuladores de políticas e praticantes da comunidade de TVET.

A abordagem analítica sugere que a TVET deveria ser vista cada vez mais sob uma perspectiva sistemática, ao mesmo tempo em que se conecta com demandas contextuais e objetivos de desenvolvimento de longo prazo. Ela também pode ajudar a reorientar o processo pelos quais os sistemas de TVET são desenvolvidos, de um modo reativo com prazo imediato – com inícios, pausas e mudanças táticas muitas vezes aleatórios – para uma trajetória sustentável de longo prazo, mais racional, resiliente e intencional. Nesse sentido, além de suas tradicionais funções econômicas e sociais, uma TVET transformada deveria desempenhar um papel maior na formação de cidadãos globais com habilidades, valores e atitudes humanistas, que promovam diálogos interculturais, intergeracionais e outros; que também sustentem a cooperação dentro e entre países no longo prazo. Espera-se, ainda, que os futuros sistemas transformados de TVET sejam mais coordenados em relação a demandas contextuais em mudança, assim como bem-integrados a sistemas de aprendizagem ao longo da vida, para otimizar suas contribuições para uma paz duradoura e um desenvolvimento sustentável.

Capítulo 5

Facilitadores da transformação da TVET

A abordagem analítica proposta para a transformação da TVET apresentada no Capítulo 4 ressalta o caráter multissetorial desse setor educacional ao reconhecer sua fragmentação histórica e a necessidade de os sistemas de TVET responderem simultaneamente às demandas do crescimento econômico, da equidade social e da sustentabilidade do desenvolvimento. Este capítulo considera facilitadores-chave para a transformação, inerentemente multissetorial, desses sistemas. O capítulo destaca a realidade de que o sucesso de qualquer empreitada multissetorial requer facilitadores fortes, em especial parcerias entre diversas partes interessadas, em que cada parceiro exerce sua vantagem comparativa. O que cada facilitador tem em comum é, portanto, o pressuposto de que a transformação da TVET deve ser um processo coletivo e colaborativo.

Cada uma das três áreas da demanda – crescimento econômico, equidade social e sustentabilidade do desenvolvimento – tem o próprio grupo de partes interessadas. Esses grupos desenvolveram as próprias perspectivas, teorias, metodologias e linguagens especializadas. Eles também têm prioridades, necessidades, interesses e posições distintas, que podem ou não coincidir, e que podem atrair jogos políticos e de poder aos processos políticos da TVET. A abordagem analítica integrada pode ajudar a abrir um espaço intelectual e político no qual os três grupos possam interagir, compartilhar suas perspectivas, aprender uns com os outros, contestar e negociar seus interesses, bem como reconhecer e superar diferenças para gerar novos conhecimentos e entendimentos interdisciplinares e também programas, políticas e medidas políticas de forma integrada. O sucesso dependerá da habilidade em identificar e usar a vantagem comparativa de cada grupo de interesse, encontrar soluções e possibilitar interações bem coordenadas.

Os quatro facilitadores inter-relacionados da transformação da TVET elaborados são: i) parcerias e redes; ii) conhecimento e base de informações; iii) cultura do aprendizado; e iv) incentivos e responsabilidades. A análise apresentada no Capítulo 2 mostrou que muitas políticas e medidas políticas recentes avançaram separadamente e, às vezes, sem devida atenção à combinação de demandas ou à coordenação. Uma dependência excessiva de qualquer grupo especializado de partes interessadas pode, involuntariamente, representar uma restrição significativa ao desenvolvimento da TVET. Este capítulo afirma que, para que os interesses de todas as partes interessadas sejam satisfeitos e os sistemas de TVET consigam enfrentar os desafios das demandas combinadas de crescimento econômico, equidade social e sustentabilidade, é extremamente importante dedicar mais atenção à governança e, particularmente, aos processos de transformação da TVET e de suas capacidades correlatas.

Parcerias e redes

Nesta obra, afirma-se que parcerias e redes fortes são necessárias para o desenvolvimento de políticas sobre as quais haja consenso; também se destaca a importância do compromisso das partes interessadas para sua implementação. Envolver grupos interessados de cada uma das três áreas especializadas é crucial, mas de forma alguma é suficiente para garantir uma transformação bem-sucedida da TVET. Na verdade, apesar de os esforços para melhorar a coordenação e a governança desde 1999 terem sido muito construtivos, a experiência mostra que eles falharam de duas formas: em sua representatividade e em suas capacidades.

As parcerias mais relevantes e importantes também precisam ser específicas para cada país, dependendo, por exemplo, dos setores econômicos prioritários ao desenvolvimento e das questões políticas sociais e de sustentabilidade mais urgentes. No entanto, fica claro que abordagens integradas e holísticas para a formulação de políticas de TVET demandarão parcerias com diversas partes interessadas que podem trazer experiências e conhecimentos interessantes ao debate em todos os níveis. A Tabela 3 traz uma lista de partes interessadas que podem contribuir com cada grupo de especialistas. Fornecedores públicos e privados de TVET, inclusive ONGs e organizações religiosas, aparecem em cada um dos grupos, bem como especialistas em educação.

Tabela 3. Lista indicativa de partes interessadas por grupo especialista

Especialistas em crescimento econômico	Especialistas em equidade social	Especialistas em sustentabilidade
Oficiais dos ministérios do trabalho, economia, planejamento, comércio, indústria e outros	Oficiais dos ministérios do trabalho, política social, educação, saúde, questões de gênero e outros	Oficiais dos ministérios do desenvolvimento sustentável, meio ambiente, recursos naturais, energia, planejamento e outros
Economistas Especialistas em mercado de trabalho Sociólogos industriais Especialistas em educação Outros...	Sociólogos Advogados de direito humanos Especialistas em gênero Especialistas em saúde Especialistas em educação Outros...	Experts em desenvolvimento Geógrafos Cientistas ambientais Especialistas em educação Relações internacionais/lei Outros...
Associações de empregados Associações profissionais Sindicatos Associações de consumidores Empreendedores Outros...	Representantes de grupos marginalizados ou em desvantagem Associações do setor informal ONGs de <i>advocacy</i> Outros...	Agências ambientais e ONGs de conservação Organizações de jovens Organizações comunitárias Representantes de negócios “verdes” do setor privado Outros...
Fornecedores públicos e privados de TVET, incluindo ONGs e organizações baseadas na fé	Fornecedores públicos e privados de TVET, incluindo ONGs e organizações baseadas na fé	Fornecedores públicos e privados de TVET, incluindo ONGs e organizações baseadas na fé

Fonte: Autores.

Parcerias para o crescimento econômico

Os países que adotaram uma abordagem de DRH têm sido os mais bem-sucedidos em alcançar seus objetivos de desenvolvimento econômico ao longo dos últimos 50 anos. Eles buscaram a cooperação interministerial e intersetorial para políticas conjuntas de DRH que visam a contribuir com o desenvolvimento nacional e com as quais os sistemas de TVET podem contribuir. Segundo Kraak, as abordagens de DRH envolvem um papel de oferta, demanda e relacionamento. A oferta envolve o desenvolvimento efetivo do potencial humano em todas as suas formas, inclusive educação e formação formal e a aquisição de habilidades e qualificações. A demanda envolve a distribuição e a utilização efetiva do potencial humano desenvolvido em diversos contextos – inclusive emprego em organizações dos setores privado, informal, público e da sociedade civil. O relacionamento envolve a troca de inteligência estratégica entre instituições dos lados da oferta e da demanda do DRH, de modo a possibilitar uma boa tomada de decisões. A troca de informações é maximizada em interações cooperativas entre funcionários da indústria e da educação que tenham “conhecimento fundamentado” e experiência sobre as condições exatas das instituições educacionais ou da indústria (KRAAK, 2011).

Dois estudos de caso de estratégias de DRH para o desenvolvimento nacional são apresentados no Quadro 17.

Quadro 17. País em foco: estratégias de DRH para o desenvolvimento nacional na Malásia e na África do Sul

Malásia

A Malásia tem um histórico de planejamento estratégico de médio e longo prazo que data de sua independência, em 1957. O país fez um esforço consciente de industrialização e de reordenamento do poder socioeconômico dentro de suas fronteiras em favor dos indígenas malaios. Desde meados da década de 1980, a política industrial clássica – baseada na substituição das importações e na criação de indústrias pesadas – e a exportação de matérias-primas cederam lugar a uma estratégia deliberada de promoção de uma economia do conhecimento. Investiu-se massivamente na infraestrutura de TIC e no desenvolvimento de grupos setoriais em indústrias prioritárias, que deveriam aproximar empresas estrangeiras e nacionais. Esse processo foi acompanhado pela expansão educacional, com diversas parcerias internacionais voltadas para a educação superior. Apesar de a Malásia ter uma das maiores taxas de crescimento médio do PIB no mundo nos últimos 50 anos, o nível de capital humano e pesquisa e desenvolvimento pode ser um fator restritivo ao crescimento futuro.

África do Sul

A recém-democrática África do Sul enfrenta desafios grandes, inclusive o legado do *apartheid*, que resulta no acesso extremamente desigual à educação e às habilidades, assim como em uma economia desequilibrada. A África do Sul apresentava elementos de grande potencial internacional combinados à superproteção em seus setores industriais, além de uma grande proporção da população ativa nos setores informal urbano e rural de subsistência. O novo governo respondeu a isso por meio de parcerias com a indústria e sindicatos e buscou transformar seu sistema de DRH para melhorar a equidade e a competitividade. Isso foi combinado a reformas macroeconômicas no final da década de 1990 e ao compromisso de apoiar certos setores industriais, como o de veículos motorizados. Há mais de uma década também houve um comprometimento com uma melhor coordenação intragovernamental. Embora diversos indicadores-chave tenham melhorado, é evidente que o governo e analistas continuam preocupados com os limites do progresso e o tamanho dos desafios ainda não superados.

Fonte: Adaptado de KRAAK, 2011.

Nesses casos, é a parceria entre representantes da indústria e funcionários da educação que ajuda a gerar o conhecimento necessário para políticas e medidas políticas eficazes; essa combinação também contribui com a demanda econômica e com o progresso da equidade social e seus elementos de redistribuição e inclusão. Esses países atribuem seu sucesso recente em parte a suas estratégias de DRH. No entanto, é evidente que esse progresso é também frequentemente frágil e que ainda existem desafios reais para a implementação de reformas de TVET baseadas no DRH.

Em relação à oferta de TVET inicial, houve um direcionamento político claro para aumentar a capacidade de resposta por meio de um envolvimento maior da indústria, tanto nos processos de tomada de decisão de instituições fornecedoras quanto nas estratégias nacionais de DRH que visam a melhorar a ligação entre oferta e demanda de habilidades. Diversas abordagens foram utilizadas, entre elas: maior participação da indústria no desenvolvimento dos currículos de da qualificação; estabelecimento de padrões de competência com a participação de representantes da indústria; maior representação dos empregadores nas estruturas locais e nacionais de governança; e incentivo a parcerias público-privadas.

Até que ponto envolver a indústria no desenvolvimento de currículos e padrões pode variar em função de quanto se espera que o programa tenha relevância imediata para o mercado de trabalho em vez de ser preparatório para estudos complementares. Não é possível simplesmente pressupor a disposição e a disponibilidade de representantes da indústria devidamente qualificados para trabalhar nessas áreas. Da mesma maneira, providenciar o tipo certo de representantes dos empregadores indicados pelas estruturas de governança e fazer com que trabalhem bem em conjunto com profissionais da educação e outras partes interessadas é um desafio complexo. Construir a capacidade de governança parece ser um processo de longo prazo. Além disso, é importante considerar por que as PPPs podem ser atraentes, para quem, os custos e os benefícios que trazem à instituição e, mais importante, aos aprendentes de TVET. Mesmo quando se considera que as vozes dos empregadores são primordiais, corre-se o risco de que sua voz coletiva seja, muitas vezes, relacionada à das grandes empresas e a de setores mais bem organizados – e frequentemente as vozes de empresas pequenas, micro e informais são negligenciadas.

Os fornecedores institucionais, sejam eles públicos ou privados, enfrentam, ainda, o desafio de que as vozes dos empregadores não são as únicas que precisam ser ouvidas. Todos os fornecedores operam em um ambiente político, legislativo e de financiamento no qual o Estado pode incentivar,

exortar ou proibir certos comportamentos, bem como esperar que os fornecedores respondam pelas necessidades nacionais. Em circunstâncias como a transição democrática e o fim de conflitos, essas demandas serão necessariamente muito mais complexas do que a simples competitividade econômica, e podem incluir reconciliação, reparação e transformação.

Os fornecedores, públicos ou privados, também precisam ser sensíveis aos aprendentes, seus pais e suas comunidades. No entanto, também aqui as vozes serão múltiplas e a combinação com outras vozes, em especial com as do quadro docente, é um processo que requer que pensem constantemente em como equilibrar capacidade de resposta a demandas conflitantes.

Tais considerações podem levar à discussão de outras questões, por exemplo, que mecanismos existem no sistema de TVET, entre todos os seus níveis, para garantir que essas vozes múltiplas sejam ouvidas. Também trazem questões sobre o papel dos sistemas de governança na criação e no gerenciamento das múltiplas demandas sobre as instituições, e como estas interagem com os diversos incentivos de oferta de formas específicas de TVET. Outras considerações complexas tornam essa reflexão ainda mais complicada: até que ponto a aprendizagem profissional pode ser direcionada tanto para a inserção imediata no mercado de trabalho quanto para a progressão a formas mais elevadas de aprendizagem profissional e acadêmica?

Nos locais de trabalho, a capacidade de resposta a redes múltiplas de partes interessadas também não é simples. Os gestores que tomam as decisões de treinamento muitas vezes não são os donos e podem ter os próprios interesses pessoais. A racionalidade individual das empresas em relação ao investimento em habilidades pode não estar alinhada às necessidades nacionais. De fato, pesquisas indicam que fatores complexos podem levar a regimes nacionais de habilidades que desencorajam a demanda por habilidades e limitam os locais de trabalho a lugares de aprendizagem e realização pessoal, onde se promovem esses objetivos (BROWN; GREEN; LAUDER, 2001). Isso se relaciona, em muitos casos, à tendência de as decisões sobre TVET, em muitas empresas, serem guiadas por questões de curto prazo, insuficientes para que a empresa ou a nação alcancem e mantenham a competitividade internacional em longo prazo.

O ponto crucial é que, embora essa capacidade política especializada seja importante, transformar a TVET também requer a distribuição mais abrangente de propriedade das políticas e medidas políticas. Em alguns casos, houve uma mudança na forma de se pensar o governo como proprietário dos processos de desenvolvimento. Na verdade, tem aumentado a conscientização de que um novo contrato social para a TEVT é vital.

O foco da discussão sobre estratégias de DRH tem se voltado muito para o desenvolvimento de parcerias entre o governo e o setor privado, para a consolidação de negócios específicos. Sem dúvida, isso é importante, porém o setor privado é muito diversificado e concentra inúmeras organizações com e sem fins lucrativos, que variam em tamanho, localização e interesses econômicos e sociais. Ao levar isso em consideração, este livro enfatiza que os sistemas de TVET são uma área complexa na qual uma ampla gama de partes interessadas, com muitos interesses diferentes e legítimos, precisam participar do debate e ser representadas por autoridades e órgãos relevantes.

Parcerias para a equidade social

Insumos de parceiros externos aos círculos relativamente fechados da política educacional são essenciais à análise das contribuições atuais e futuras que a TVET pode fazer. Em outras palavras, pessoas de fora desse setor educacional são necessárias para ajudar na sua transformação. Em seu estado atual de potencial não realizado, os sistemas de TVET não têm, em geral, as capacidades ou a influência política necessárias para se transformar. Isso se deve, em parte, ao fato de o estado do potencial da TVET ser, muitas vezes, determinado por fatores que vão além dos seus sistemas, por exemplo, a arquitetura do sistema formal de educação em um país (que afeta a proporção de alunos em programas de TVET); o relacionamento histórico entre a educação “profissional” e a “acadêmica”, que varia de lugar para lugar; e o funcionamento do mercado de trabalho.

Em alguns países, o potencial não realizado da TVET é perpetuado se os alunos que entram nos programas são, na maioria, os que não conseguiram dar seguimento aos estudos acadêmicos devido a notas baixas ou a outros fatores. Mais um exemplo é a perspectiva da expansão da educação básica e o que isso significa em termos de demanda social para a TVET, que pode receber alunos que terminaram a educação secundária e que, geralmente, têm aspirações educacionais e ocupacionais elevadas. Para além do sistema educacional, a TVET se tornou uma prioridade em políticas econômicas e sociais, incluindo as de mercado de trabalho. Consequentemente, os formuladores de políticas e outros atores de áreas como agricultura e saúde são necessários como parceiros da transformação dos sistemas de TVET, uma vez que podem avaliar, de sua perspectiva, o que precisa ser feito e também como essas transformações podem ser alcançadas de forma mais eficaz.

Uma abordagem integrada, intersetorial e com diversas partes interessadas, como nos exemplos da Malásia e da África do Sul, ajudou a identificar

obstáculos conceituais, administrativos e políticos que podem servir de barreiras à transformação dos sistemas de TVET. Às vezes, falta também comunicação horizontal entre fossos institucionais históricos, seja no setor público ou privado. Um fator proeminente que pode ser observado é a persistência de dicotomias infelizes como “profissional” e “acadêmico”, “rural” e “urbano”, “deficientes” e “não deficientes”, “habilidades baixas” e “habilidades elevadas”, além de estereótipos de gênero enraizados. Esses pares binários refletem, muitas vezes, maneiras rígidas de pensar a educação e a sociedade, e tal raciocínio tem um impacto material na organização e na administração dos sistemas de TVET e nas políticas de educação e desenvolvimento de uma forma geral.

Para superar essa visão dicotômica tão enraizada, serão necessárias parcerias e novas e abrangentes redes, inclusive canais de comunicação multidirecionais, baseados na confiança, no respeito mútuo e na colaboração em todos os níveis. Essas parcerias demandam vontade política e, em muitos casos, uma mudança cultural em nome de muitas partes interessadas potenciais. Isso envolverá o questionamento de políticas e práticas existentes, assim como esforços conjuntos e persistentes para a transformação. Tudo isso pode ser realizado onde haja uma visão forte de uma aprendizagem holística e ao longo da vida, na qual a TVET seja considerada parte integral do desenvolvimento das habilidades de nível básico, médio e elevado necessárias para o desenvolvimento humano sustentável.

A demanda dos aprendentes também pode, portanto, levar os desenvolvedores de qualificações e planejadores de currículo a pensar novas soluções, principalmente para uma integração mais próxima e uma hibridização de correntes de qualificações, programas e educação. Naturalmente, a viabilidade dessas escolhas por parte dos jovens depende da criação bem-sucedida de oportunidades no mercado de trabalho para empregos e trabalho autônomo. O aumento da hibridização significa que as fronteiras institucionais entre diferentes tipos de fornecedores e qualificações de TVET, bem como algumas das fronteiras entre educação “acadêmica”, superior e de TVET, devem se tornar muito menos evidentes, com mais interconexões e pontos em comum. Provavelmente, algumas características específicas da TVET e das qualificações gerais se tornarão mais frágeis, já que as duas abordagens contêm uma mistura cada vez maior de elementos, talvez na forma de módulos e unidades.

É mais provável, portanto, que as fronteiras tradicionais entre educação acadêmica e profissional se tornem mais vagas, com escolas e universidades, mesmo as de ponta, introduzindo cada vez mais um foco parcial em habilidades para o emprego, ao passo que os fornecedores de TVET devem melhorar a

oferta de conteúdo de conhecimentos e atitudes. A necessidade de alcançar e disseminar a diversidade será refletida em maior ênfase em transparência e comunicação, além de mais oportunidades realistas de mobilidade, entrada e progressão para diferentes aprendentes, em diferentes caminhos. Isso sugere um reposicionamento da TVET em relação à educação como um todo, como evidenciado na Finlândia e nos Países Baixos, por exemplo.

Programas de TVET de nível mais elevado também enfrentam mudanças rápidas e desafios intensificados, inclusive de relevância para o mercado de trabalho, de conexão com programas acadêmicos e universitários, de garantia da qualidade e de financiamento (OECD, 2012). Estima-se que a tendência seja de uma proporção cada vez maior de TVET formal voltada ao nível pós-secundário e também a criação de mais ocupações paraprofissionais e tecnológicas, o que ajudará a reforçar a ideia de que a TVET formal está relacionada à preparação de boa qualidade para os empregos modernos, tanto quanto para outros tipos de trabalho, inclusive o autônomo. No entanto, as opções políticas terão de balancear questões econômicas e de equidade apropriadas para um corpo estudantil maior e com antecedentes sociais e educacionais, necessidades, aptidões e motivações diversos.

Apesar de a atenção política ter sido muito associada ao desenvolvimento da TVET inicial, uma preocupação que este livro compartilha com o Relatório de Monitoramento Global de EPT 2012, “Juventude e habilidades: colocando a educação em ação” (UNESCO, 2012b) é a consciência da importância da continuidade da TVET e dos aspectos profissionais da aprendizagem de adultos e ao longo da vida. Tem havido uma crescente conscientização de que a TVET precisa ser ensinada de acordo com as necessidades e as aspirações contínuas de adultos por uma formação de qualidade, capaz de melhorar sua vida profissional e a vida em geral. Tais aprendizagens e o trabalho deveriam ocorrer tanto no setor formal quanto informal. Assegurar o reconhecimento dos resultados da aprendizagem é decisivo porque ela acontece em contextos não formais e informais e, dessa forma, deve poder ser combinada com a aprendizagem ao longo da vida.

Em resumo, apesar de haver cada vez mais consciência da importância da aprendizagem ao longo da vida, são necessários esforços mais concretos para desenvolver uma gama de opções políticas adequadas ao combate da falta de oportunidades de educação e qualificação para adultos. É provável que boa parte da aprendizagem de TVET ao longo da vida aconteça de forma paralela ao trabalho. Uma peça-chave desse desafio será o RAA, principalmente em locais onde essa aprendizagem é obtida em contextos informais e desorganizados da economia, além da importância de maior reconhecimento, pelas empresas, do valor da aprendizagem que acontece no mundo do trabalho.

Parcerias para a sustentabilidade

Uma vez que os sistemas de TVET têm apenas começado a se comprometer com as demandas da sustentabilidade, é preciso mobilizar urgentemente novos parceiros do grupo de especialistas com conhecimentos na área para apoiar uma transformação. Ao contrário do que acontece para o crescimento econômico, que é mais estabelecido, e para os grupos de equidade social, a composição provável dos especialistas em sustentabilidade ainda está sendo definida (ver Tabela 3). É possível que o cenário final envolva funcionários de ministérios associados ao meio ambiente e a recursos naturais, bem como funcionários de ministérios de planejamento, entre outros. Os especialistas com o conhecimento mais relevante para a demanda da sustentabilidade provavelmente virão de áreas de estudo interdisciplinares ou sintéticas, incluindo especialistas em desenvolvimento, cientistas ambientais, geógrafos e especialistas em relações internacionais. Esses especialistas conseguem unir as ciências naturais e sociais e trazem uma visão global dos sistemas humanos e ambientais. Parcerias com empresas que demandam habilidades para a produção de energias renováveis (por exemplo, solar, maremotriz e geotérmica) são particularmente promissoras para ajudar os sistemas de TVET a planejar e executar programas para o desenvolvimento de habilidades ambientais. Empresas sociais e da indústria cultural também são potenciais parceiras do setor privado para a sustentabilidade.

Os direitos intergeracionais e a cidadania global são áreas relativamente novas de conhecimento especializado; no entanto, existem capacidades nos campos das relações internacionais, do direito internacional e também em organizações internacionais. ONGs internacionais relacionadas a meio ambiente e pobreza – que são fortes defensoras da sustentabilidade – também são parceiras potenciais; o mesmo ocorre com educadores e especialistas no desenvolvimento de currículos que estejam familiarizados com a educação para o desenvolvimento sustentável nos sistemas educacionais.

A produção da Estratégia de Desenvolvimento de Novas Habilidades da África do Sul (2011 a 2016) é um bom exemplo de envolvimento amplo das partes interessadas nos processos de DRH, apesar de o grupo relacionado a sustentabilidade estar sub-representado. A estratégia é revisada periodicamente por fóruns políticos de larga escala convocados pela NSA – tanto a NSA quanto suas consultas políticas incluem amplamente as partes interessadas do DRH e da TVET.

Mesmo os mais familiarizados com os melhores exemplos de parcerias entre várias partes interessadas podem achar difícil identificar os representantes

adequados para participar das consultas. Considerando-se, por exemplo, a diversidade do setor privado, é difícil garantir que empresas de pequeno, médio e grande porte sejam representadas proporcionalmente à sua importância para determinado contexto econômico. Empreendedores do setor informal, mulheres jovens, portadores de deficiências e outros grupos desfavorecidos são tipicamente sub-representados, independentemente da importância ou da relevância de seus conhecimentos e suas especialidades. Trazer os representantes certos para o grupo é apenas o primeiro passo, e é preciso questionar não apenas se existe algum representante de determinado subgrupo, mas também se tal subgrupo está realmente sendo representado, ou seja, se está sendo consultado antes de uma reunião e se está sendo informado das deliberações e de outras atividades que o representante pode estar fazendo em seu nome. A não ser que existam estruturas de representação bem organizadas, como câmaras de comércio, associações profissionais, sindicatos ou conselhos nacionais da juventude, por exemplo, as pessoas tendem a participar de forma individual.

Quando algumas autoridades de TVET conseguem mobilizar parcerias entre diversas partes interessadas com grande representação, é possível que em muitos países existam grupos e subgrupos que, por diversas razões, trazem pouca ou nenhuma contribuição significativa à governança da TVET. Isso pode indicar falta de pessoal para participar – em função da falta de funcionários em ministérios do governo ou do fato de empregadores estarem, por exemplo, muito ocupados com os próprios assuntos – ou, ainda, obstáculos logísticos e o custo de viagens para as reuniões. Outra explicação pode ser que o sistema de TVET ainda não tenha conseguido mobilizar um número suficiente de partes interessadas para dedicar tempo e energia à sua transformação. Embora haja muitos exemplos de representantes profissionais e de alto calibre entre as autoridades da TVET, há também exemplos em que os níveis de conhecimento simplesmente não condizem com as tarefas confiadas a essas autoridades. A falta de capacidade técnica nos grupos de partes interessadas ativas para o crescimento econômico, a equidade social ou mesmo a sustentabilidade é, muitas vezes, um obstáculo à transformação da TVET.

Embora as parcerias em âmbito nacional sejam consideradas centrais no desenvolvimento futuro da TVET, tem havido cada vez mais esforços para fortalecer parcerias e redes entre governos e outras partes interessadas nos contextos regional e internacional. Essas parcerias visam a complementar o trabalho realizado nacionalmente e mobilizar partes interessadas para compartilhar conhecimentos e experiências entre países, bem como construir apoio para o fortalecimento institucional e o desenvolvimento de capacidades no campo da TVET. Provavelmente, o exemplo mais conhecido de

cooperação regional nesse campo é o dos países-membros da União Europeia. A cooperação europeia de TVET, por meio do voluntário “método aberto de coordenação”, é vista como forma de apoiar a integração regional, que, por sua vez, também apoia a mobilidade trabalhista e a inclusão social. Além do diálogo político por meio de atividades de aprendizagem entre pares em vários Estados-membros, existe uma base de dados abrangente de sistemas nacionais de TVET, conhecida como ReferNet, coordenada por uma agência especializada da União Europeia, a CEDEFOP.

A União Africana tem refinado sua Estratégia para Revitalizar a TVET na África (COMEDAF, 2007). Sub-regiões, como a SADC, conduziram recentemente avaliações comparativas de políticas e sistemas de TVET (SADC; UNESCO, 2011, p. 10). A região da ECOWAS compreende 16 países que têm cooperado em educação e outras áreas. Desenvolvimentos similares têm ocorrido na região da ASEAN. Os assuntos abordados incluem o desenvolvimento de quadros regionais de qualificação, certificação e padrões de qualidade, e, em alguns casos, cooperação para a formação de professores.

Membros da Caricom e do grupo sub-regional OECS estão em processo de visitar e revisar seus quadros políticos de TVET e o desenvolvimento de habilidades, em cooperação com parceiros multilaterais e bilaterais, incluindo a UNESCO, a OIT e o Departamento de Relações Exteriores, Comércio e Desenvolvimento do Canadá.

Em âmbito regional, a cooperação muitas vezes funciona por meio de encontros de ministros e altos oficiais, que abrem oportunidades para o diálogo político sobre questões sociais e econômicas, bem como para discussões sobre tópicos relacionados à avaliação de contribuições para a TVET, ao desenvolvimento de habilidades e à contribuição que essas medidas podem trazer para as estratégias nacionais e regionais de desenvolvimento. As partes interessadas incluem as secretarias de grupos regionais e de bancos regionais de desenvolvimento (Banco Africano de Desenvolvimento, Banco Asiático de Desenvolvimento, Banco Caribenho de Desenvolvimento, e assim por diante). No caso do Caribe, as partes interessadas da TVET também podem incluir órgãos regionais como o Conselho Caribenho de Exames, a Associação Caribenha de Agências Nacionais de Formação e a Universidade das Índias Ocidentais. Apesar de serem estabelecidas com base em interesses comuns, frequentemente as organizações regionais reúnem membros muito diversos. Isso pode significar que certos grupos de países, dentro dos agrupamentos regionais, podem ser vistos como mais dominantes do que outros. Além disso, as organizações regionais muitas vezes têm recursos limitados, mas podem, mesmo assim, ser plataformas valiosas no contexto mais amplo da cooperação Norte-Sul e Sul-Sul.

Outras parcerias internacionais são promovidas, por exemplo, por meio de associações de países com histórias políticas compartilhadas, como os membros da *Organisation Internationale de la Francophonie* ou da *Commonwealth*, ou organizações multilaterais relativamente novas, incluindo a OMC, a OCDE, o G20, o Fórum Econômico Mundial e agências especializadas, como a ETF, uma agência da União Europeia. Além disso, existem outros agrupamentos internacionais que operam em diferentes níveis de formalidade, como o G77 e os SIDS.

O próprio mundo da cooperação internacional está passando por muitas mudanças, conforme já observado. Nos últimos anos, muitos doadores bilaterais tradicionais têm reformulado suas estratégias de apoio à TVET, em parte como resposta ao ressurgimento do interesse nessa área. Alguns têm formado alianças nos âmbitos nacional, regional e internacional, em parte para lidar com questões para melhorar a coordenação entre os doadores. Os chamados “novos” doadores bilaterais, como Brasil, China, Índia e Coreia do Sul, se tornam cada vez mais ativos no campo da TVET. A Coreia do Sul, por exemplo, atribui suas taxas relativamente altas de crescimento econômico a seu investimento em TVET e ao sucesso de suas parcerias com o setor privado. Como novo doador, o país tem demonstrado muito interesse em apoiar a TVET na região da SADC. Além desses doadores governamentais, empresas privadas e fundações também se tornam cada vez mais atuantes.

Políticas e medidas nacionais de TVET são atualizadas por iniciativas internacionais, como os movimentos de EPT e de EDS. Instrumentos normativos internacionais relevantes à educação e ao trabalho também ditam padrões e recomendações para o setor. Instrumentos normativos da UNESCO e da OIT, entre outros, apoiam a coordenação internacionalmente e influenciam políticas e leis domésticas. Redes internacionais estabelecidas, como a rede UNESCO-UNEVOC, oferecem um excelente mecanismo para a aprendizagem entre pares, inclusive por meio de encontros regionais, um fórum *online* e conferências virtuais por meio das quais as partes interessadas compartilham seus conhecimentos e suas experiências de reforma dos sistemas de TVET.

Na medida em que as agendas de desenvolvimento e educação começam a se unir para uma era pós-EPT e pós-ODM, surgirão novas oportunidades para a cooperação internacional na área da TVET após 2015. Além do surgimento de novos atores internacionais, têm ocorrido mudanças dramáticas nas modalidades da cooperação para o desenvolvimento da TVET, com uma mudança de foco das abordagens de assistência técnica e de gerenciamento de projetos tradicionais para abordagens setoriais. Também têm aparecido abordagens mais participativas, baseadas em parcerias mais igualitárias, na troca de conhecimentos e na atenção e respeito pelas diferenças contextuais e culturais.

Base de conhecimentos e de informações

O valor político da abordagem analítica proposta neste livro depende, até certo ponto, dos dados e das informações disponíveis para análise. Embora possa vir de muitas fontes, inclusive pesquisa, o desenvolvimento sistemático de uma base de conhecimentos e informações pode ser útil para os países identificarem pontos fortes e fracos na resposta às três demandas. Muito frequentemente, as discussões das áreas políticas da TVET são prejudicadas pela falta de dados confiáveis de monitoramento e avaliação sobre os impactos produzidos. No caso de muitos sistemas nacionais – e também nos âmbitos regional e internacional – faltam, muitas vezes, informações sólidas e abrangentes sobre gestão. Uma abordagem mais coordenada, que considere os impactos da TVET no crescimento econômico, na equidade social, na sustentabilidade e em seus subelementos, poderia representar um passo importante para recolher dados, informações e experiências dos grupos de partes interessadas relacionados a cada elemento associado.

Essa abordagem participativa baseada em conhecimentos e informações pode ajudar a determinar que habilidades oferecem as melhores recompensas para a produtividade, a empregabilidade, a criação de empregos, a redistribuição e a cidadania global. Essa abordagem requer a combinação de informações de diferentes fontes. Uma transformação bem-sucedida da TVET exige o uso dos melhores dados possíveis e de ferramentas para antecipar e prever necessidades futuras de habilidades. Conforme observado no Capítulo 2, existem inúmeros métodos de coleta de informações e, embora muitos países já tenham estabelecido sistemas consistentes, outros sofrem da falta de economias de escala e/ou de recursos para realizar essas pesquisas. Em todos os casos, a abordagem analítica defendida neste livro traz implicações importantes para a pesquisa e a avaliação.

Conhecimento e informação são indispensáveis para a transformação da TVET. Sem eles, pode ser difícil iniciar a transformação, e a direção que ela tomar pode não atender às prioridades para as demandas do crescimento econômico, da equidade social e da sustentabilidade. A TVET precisa de uma base de evidências forte, que inclua a coleta e a análise quantitativa e qualitativa de dados, com apoio de SGI, tanto para a TVET quanto para os mercados de trabalho; a antecipação das necessidades de habilidades; monitoramento e avaliação dos impactos de programas e políticas; e uma capacidade de pesquisa mais ampla, que englobe pesquisas especificamente relacionadas às políticas e aos trabalhos acadêmicos mais gerais.

Uma cultura da aprendizagem

Espera-se que a análise dos sistemas de TVET por meio das três lentes, a mobilização e a coordenação de grupos de especialistas e o fortalecimento dos sistemas de pesquisa, conhecimento e informação – de forma conjunta e colaborativa – produzam grandes quantidades de conhecimentos relativos aos sistemas e também relevantes para políticas e medidas políticas futuras. Outro facilitador para a transformação da TVET é que seus sistemas consigam se dedicar a informações e conhecimentos relevantes, bem como refletir sobre as implicações políticas. Por essa razão, ressalta-se que os desenvolvimentos apresentados precisam ser combinados a uma cultura de aprendizagem que englobe uma série de atitudes, valores e práticas que apoiem o processo de aprendizagem continuada, seja ela individual e/ou organizacional. A disposição para desenvolver políticas baseadas em fatos, e não em impressões, é crucial para o surgimento dessa cultura.

Uma cultura da aprendizagem pode prosperar se os governos considerarem o processo de desenvolvimento de políticas como uma iniciativa coletiva que leva a um processo mais geral e democrático de participação, assim como a um senso maior de propriedade. Para construir uma cultura de aprendizagem também são necessários mecanismos que apoiem a aprendizagem de experiências individuais e coletivas, além de mecanismos para avaliar o impacto de programas e políticas de TVET e examinar as perspectivas de aumentar a escala de projetos-piloto, de inovação e de pesquisa acadêmica. Por fim, a cultura da aprendizagem se inspira em novas partes interessadas, como parceiros sociais, pesquisadores e praticantes, e os ajuda a caminhar da periferia para o centro do desenvolvimento de políticas (LAVE; WENGER, 1991). Ela deveria incentivar a interação, a colaboração e a reflexão. No entanto, em muitos países e no contexto internacional de modo geral, faltam dados, avaliações e pesquisas sobre TVET, e uma cultura da aprendizagem ainda está em desenvolvimento (ver RAFFE; SPOURS, 2007; CHAKROUN; SAHLBERG, 2008; McGRATH; LUGG, 2012).

A mudança nas modalidades da cooperação para o desenvolvimento na TVET é bem ilustrada pelo conceito de “aprendizagem política”, cuja premissa é que as soluções políticas são encontradas na compreensão do próprio contexto, embora os formuladores de políticas possam aprender com, mas não simplesmente transferir, experiências políticas de outras partes. O aprendizado político implica uma abordagem de ação para a aprendizagem que busca construir a reforma da TVET por meio de um processo de dedicação e reflexão sobre os processos de reforma. O Anuário da ETF de 2008 considera a aprendizagem política uma forma de “os governos ou sistemas de governança informarem o desenvolvimento de políticas com base em lições extraídas de

dados e de experiências disponíveis” (RAFFE; SPOURS, 2007 apud CHAKROUN, 2008, p. 12). A fundamentação apresentada é que “reformas sistemáticas da educação e formação profissional somente serão bem-sucedidas e sustentáveis se o desenvolvimento, a formulação e a implementação das políticas forem firmemente baseados em um senso geral de propriedade e pertencimento das instituições existentes” (GROOTINGS; NIELSEN, 2008, p. 2).

Essa abordagem reflete tanto a ortodoxia de que os países precisam conduzir o próprio desenvolvimento quanto as ideias da teoria da aprendizagem (tais como o trabalho de grandes teóricos como Dewey, Schön, Kolb, Lave e Wenger). O uso da aprendizagem política na reforma da TVET se baseia no argumento de que, tanto a aprendizagem ativa quanto o senso de propriedade genuíno, podem ser desenvolvidos no processo de fazer políticas. Isso serve para fortalecer a política específica em questão, mas também outras políticas e mesmo o desenvolvimento de políticas de forma geral. Naturalmente, a aprendizagem política requer que várias partes interessadas nacionais tenham adquirido a capacidade necessária. Conforme já observado, isso é mais uma questão de cultura do que de técnica, e as partes interessadas precisam estar realmente comprometidas com o debate aberto e com o desenvolvimento de políticas em conjunto.

Incentivos e responsabilidade

De maneira ideal, fornecedores, instrutores e o sistema de TVET como um todo devem ter os incentivos necessários para se responsabilizar por suas múltiplas partes interessadas, incluindo aprendentes, empregadores, pais, comunidades, sindicatos e representantes escolhidos. No entanto, há uma crítica geral, já citada no Capítulo 3, de que os fornecedores públicos não têm sido responsabilizados, há muito tempo, por uma série de razões. Primeiro, eles têm sido financiados por meio de pagamentos globais que refletem padrões históricos de alocação de subsídios, e não pelo número de aprendentes e muito menos em função de resultados do mercado de trabalho. Segundo, seus resultados em termos de taxa de aprovação não afetaram, historicamente, seu financiamento, a inscrição de alunos ou a remuneração dos funcionários. Onde o financiamento se aproximou mais do número de aprendentes, isso apenas serviu para que as instituições matriculassem mais alunos, independentemente de questões como qualidade do ensino e da aprendizagem ou da adequação ao mercado de trabalho. Terceiro, até relativamente pouco tempo, a TVET era tão pouco importante politicamente que políticos e servidores públicos foram isolados dos efeitos do baixo desempenho da TVET pública. Embora taxas baixas de aprovação nas escolas secundárias e nas

universidades chamem a atenção de jornalistas, políticos da oposição e outras organizações da sociedade civil, resultados fracos de TVET geralmente passam despercebidos e escapam à crítica. Quarto, a TVET pública também tende a ter responsabilidade limitada junto aos empregadores. Em muitos casos, o aspecto educacional da TVET foi enfatizado e, com ele, uma ideia de que os ministérios da educação sabem melhor do que os empregadores o que isso acarreta. Quinto, a responsabilidade dos aprendentes também foi limitada na TVET pública. Em média, os aprendentes não têm o capital social e cultural dos que frequentam a educação secundária ou terciária de elite, e isso pode limitar sua capacidade de se fazerem ouvir. Além disso, muitos programas de TVET são mais curtos do que os programas acadêmicos tradicionais; muitas instituições não têm espaços físicos que sejam comparáveis com espaços de outras instituições educacionais; e há menos tradição de organização estudantil na TVET.

A questão da responsabilização tem sido relacionada, até agora, a um déficit histórico de fornecedores públicos de TVET. No entanto, existem motivos para cautela em pressupor que a oferta privada seja necessariamente responsabilizada com maior ênfase. Apesar de haver mais responsabilização nessa oferta em função dos mecanismos de mercado, é preciso observar que existem limites para isso. Assim, há um problema específico no contexto internacional: algumas ofertas privadas são de qualidade muito baixa e oferecem qualificações que não têm valor para o mercado de trabalho. A importância internacional das qualificações e os limites das informações sobre seu valor intrínseco e extrínseco podem abrir espaço para fornecedores desonestos. No entanto, tem-se desenvolvido um argumento de que o aumento do hibridismo do financiamento e da oferta em parcerias público-privadas aumenta a importância da questão relacionada a até que ponto a oferta privada de TVET deve responder ao Estado ou estar alinhada aos objetivos nacionais de desenvolvimento (McGRATH; AKOOJEE, 2010).

Em diversos países e também no contexto internacional amplo, existem, frequentemente, mensagens políticas sobre o valor da TVET, mas é necessária mais reflexão sobre o que é dito e como isso é comunicado. Isso pode incluir novas formas de compromisso com outros parceiros sociais e a sociedade civil para levantar o perfil de diversas formas de TVET e instigar maior responsabilidade por seus interesses. É necessário, ainda, mais atenção às mensagens passadas por sistemas de aconselhamento de carreira. No entanto, dada a importância da TVET como forma de melhorar os resultados do mercado de trabalho, é extremamente importante que as tentativas de aumentar sua atratividade façam parte de estratégias mais gerais para garantir que sua aprendizagem esteja vinculada a estratégias empresariais, setoriais e de economia nacional que priorizem abordagens de alta qualificação.

Existem desafios importantes que claramente atrapalham formuladores de política, sistemas, instituições e fornecedores no processo de ouvir e responder com mais eficácia às vozes das diversas partes interessadas, bem como nas iniciativas de tornar suas perspectivas parte integrante do planejamento e dos processos políticos. Essas questões estão muito relacionadas à noção de capacidade de resposta. Apesar de esse último conceito ter sido considerado exclusivamente em termos de mercado de trabalho, ele precisa ser visto de maneira intimamente relacionada à responsabilização e a questões mais abrangentes sobre os propósitos e a eficiência da TVET.

Desenvolvimento de capacidade para transformar os sistemas de TVET

Os quatro facilitadores da transformação da TVET apresentados pressupõem um nível de capacidade entre organizações e indivíduos que muitas vezes não existe. É provável que fortalecer as capacidades para parcerias, redes, pesquisa e governança da TVET como um todo seja um processo de longo prazo. O desenvolvimento de capacidade é visto, aqui, menos como uma solução técnica e mais em termos de processos sociais, demandando melhorias graduais, mais consciência de aspectos culturais e atenção à sustentabilidade dos próprios sistemas de TVET.

Há um aspecto comum a todos esses facilitadores: o princípio de abordagens participativas e colaborativas à transformação do sistema de TVET. Como acontece com a aprendizagem política, a abordagem do desenvolvimento de capacidade defendida aqui supera a separação entre teoria e prática, uma vez que ela também se baseia na filosofia de aprendizagem ativa, na qual todas as partes interessadas são incentivadas a aprender por meio do compromisso ativo e da reflexão sobre processos políticos, em vez de serem recipientes passivos da qualificação. Isso significa um foco intenso em como organizar experiências coletivas entre diferentes partes interessadas: formuladores de política, parceiros sociais e sociedade civil.

Ao longo de mais de 20 anos, o PNUD tem defendido, cada vez com mais ênfase, a ideia de que o desenvolvimento de capacidades está no cerne do desenvolvimento. Essa ideia aparece claramente nas noções tanto de desenvolvimento sustentável quanto de desenvolvimento humano. Parte-se do princípio de que indivíduos, comunidades e sociedades são melhor empoderados para desempenhar todo o seu potencial quando “as formas de desenvolvimento são sustentáveis – internas, de longo prazo e geradas e administradas coletivamente por seus beneficiários” (UNDP, 2009, p. 5).

O PNUD entende o desenvolvimento de capacidades como:

o processo por meio do qual indivíduos, organizações e sociedades obtêm, fortalecem e mantêm as capacidades para estabelecer e alcançar os próprios objetivos de desenvolvimento ao longo do tempo.

Resumindo, se a capacidade é o meio para planejar e alcançar, então o desenvolvimento de capacidade descreve os caminhos desse meio.

Um ingrediente essencial da abordagem do PNUD de desenvolvimento de capacidade é a transformação. Para uma atividade alcançar o padrão do desenvolvimento de capacidade conforme praticado e promovido pelo PNUD, ela precisa promover uma transformação que seja criada e sustentada internamente ao longo do tempo. Uma transformação desse tipo vai além da realização de tarefas; ao contrário, é mais uma questão de mudar mentalidades e atitudes (UNDP, 2009, p. 5).

Conclusão

O uso efetivo das três lentes analíticas requer a combinação das perspectivas das partes interessadas e o equilíbrio dos pontos de vista, assim como conhecimentos e interesses correspondentes às três demandas com o peso atribuído a cada uma delas, seja em âmbito nacional, regional ou internacional. Este livro enfatizou a importância de uma boa governança como condição necessária à reforma da TVET em muitas circunstâncias. Uma abordagem de múltiplas partes interessadas significa que o governo reconhece totalmente o valor de parcerias e redes e que está aberto a uma forma mais participativa de governança, com toda a variedade de partes interessadas, principalmente o setor privado, assumindo novos papéis.

O item-chave da agenda de TVET para a comunidade política diz respeito à transformação e à expansão das oportunidades de aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades por meio da TVET. Conforme foi argumentado no Capítulo 1, a TVET se destaca na agenda educacional dos países e atrai mais atenção para seu desempenho de apoio ao crescimento econômico, à equidade social e à sustentabilidade do desenvolvimento. No entanto, planejar um papel maior para a TVET traz implicações de grande alcance para a mentalidade, as redes e as atividades dos formuladores de políticas e dos praticantes de TVET. Isso requer combinações abrangentes entre campos políticos, incluindo educação, trabalho, indústria, comércio, agricultura e juventude, para ajudar a identificar opções, prioridades e compromissos.

Este livro encara a transformação da TVET como uma responsabilidade compartilhada que depende de os quatro, e possivelmente mais, facilitadores estarem a postos. De acordo com essa visão, é provável que os diferentes elementos da TVET demandem abordagens desenvolvidas de maneira específica. O capítulo enfatiza a importância de envolver uma quantidade maior de partes interessadas no planejamento e na implementação de políticas de TVET, incentivando, assim, parcerias e redes em um contexto nacional. Nesse sentido, a TVET precisa não apenas de cooperação intergovernamental, mas também de parcerias abrangentes com outras partes interessadas, como empregadores (dos setores formal e informal), trabalhadores, líderes comunitários, pesquisadores, fornecedores privados de TVET e partes da comunidade interessadas. Ao mesmo tempo, a construção de capacidades para as partes interessadas é necessária para que os representantes de empregadores, funcionários, tomadores de decisão e também da sociedade como um todo possam participar efetivamente, além de comunicar e usar as informações disponíveis para ditar as melhores políticas e ações de TVET possíveis.

Este capítulo defendeu uma variedade de parcerias e redes que trazem perspectivas e experiências profissionais e disciplinares relevantes às políticas e medidas de TVET. Isso será importante, em termos estratégicos, para criar uma visão compartilhada e, em termos práticos, para garantir que conhecimentos e experiências relevantes sejam levados em consideração. Os processos políticos da TVET requerem mais do que cooperação interministerial; eles também precisam de insumos dos empregadores, trabalhadores, empreendedores, fornecedores, alunos e outros. Seu envolvimento deveria ajudar a consolidar a visão e a missão compartilhadas para a TVET. Além disso, a transformação da TVET precisa de consultas extensas para identificar as forças e as limitações dos arranjos atuais e também os desafios a serem superados, por meio de uma abordagem integrada analítica, ajustada a contextos espaciais e temporais, bem como para propor caminhos relevantes a serem seguidos.

A abordagem analítica proposta no Capítulo 4 pode ajudar os formuladores de políticas e outras partes interessadas a extrapolar o objetivo de “consertar” problemas nos sistemas de TVET, enquanto estão em sua forma atual de potencial não realizado. Somos muito mais ambiciosos ao oferecer uma ferramenta analítica capaz de ajudar a reorientar e a guiar a transformação dos sistemas de TVET para que eles realizem seu potencial de desenvolvimento humano sustentável. Para além de uma teoria de transformação da TVET, este capítulo identificou quatro facilitadores inter-relacionados que, se em funcionamento, podem melhorar as perspectivas de uma TVET transformada desempenhar um papel central nas políticas e nas estratégias educacionais futuras. Para uma transformação bem-sucedida desses sistemas, conforme destacado neste capítulo, é crucial voltar a atenção à coordenação de partes interessadas relevantes e à governança do processo – ações que são talvez ainda mais importantes no longo prazo do que o conteúdo das reformas.

Capítulo 6

Transformar a TVET

A UNESCO é uma das organizações que coloca a TVET no topo da lista de prioridades do setor educacional, o que traz a responsabilidade de liderar debates globais e a produção de pensamento na área, de acompanhar e analisar tendências importantes, e de moldar ativamente os desenvolvimentos futuros da TVET. Dois congressos mundiais, o primeiro em 1999 e o segundo em 2012, definem o período analisado neste estudo. O próprio livro é um exemplo da voz da UNESCO nos debates globais de TVET. Mais do que uma voz forte no debate, a estratégia da Organização pede especificamente por uma liderança intelectual forte e desafia a “reconceituar o domínio em mudança das habilidades e da TVET, para propor interpretações desses conceitos e para preparar uma publicação de ponta sobre as tendências e as questões mundiais sobre a TVET” (UNESCO, 2009b, p. 4). Este livro responde, portanto, a diversas demandas convergentes da UNESCO.

Para isso, a obra foi dividida, de maneira geral, em duas partes. A primeira – Capítulos 1 a 3 – apresentou uma retrospectiva analítica dos motores-chave que moldaram, no passado, as tendências de desenvolvimento da TVET, especificamente durante o período entre os dois congressos mundiais. Nessa primeira parte do livro também foram identificadas vertentes relevantes das respostas dos sistemas de TVET a esses motores. Coincidentemente, o período analisado aproxima-se bastante do período de dois grandes objetivos internacionalmente acordados para que houvesse grande impacto nos sistemas de educação e formação como um todo: a agenda de EPT e os ODM. A análise concluiu que, nesse intervalo, diversos fatores contextuais convergiram para que houvesse grande demanda e, assim, muita expectativa com relação à contribuição dos sistemas de TVET para o desenvolvimento holístico e sustentável.

Embora os fatores sejam numerosos e diversificados, neste livro eles foram relacionados, de forma geral, a três demandas-chave aos sistemas de TVET: contribuir para o crescimento econômico, a equidade social e a sustentabilidade do desenvolvimento. A análise retrospectiva observou, ainda, que, embora essas três demandas interconectadas tenham sido motores constantes das tendências de desenvolvimento da TVET, a crise financeira e econômica do final dos anos 2000 – e o conseqüente aprofundamento das desigualdades sociais, da vulnerabilidade e da estagnação; ou mesmo o declínio do crescimento e o aumento do desemprego, principalmente para os jovens – dá mais ímpeto a um apelo já persistente de resposta efetiva a tais forças. Essas grandes expectativas durante o período analisado aumentaram a importância da TVET na agenda política educacional de governos, do setor privado, de comunidades econômicas regionais, de redes para o desenvolvimento, de agências bilaterais e multilaterais de desenvolvimento, de ONGs e de outros atores.

A revisão retrospectiva também reconheceu os principais passos que os sistemas de TVET deram, em todo o mundo, para responder às demandas de crescimento econômico, equidade social e inclusão e sustentabilidade do desenvolvimento. Além disso, observou que esse progresso foi particularmente louvável em países como Singapura, Austrália, Alemanha e os países nórdicos, apenas para indicar alguns exemplos onde os sistemas de TVET são vistos como parte de um sistema mais amplo de aprendizagem, e não como um subsetor separado. No entanto, o progresso tem sido, em geral, frágil e desigual, sobretudo em países em desenvolvimento, justamente aqueles que mais precisam da aprendizagem de TVET. De maneira geral, a visão retrospectiva concluiu que, para muitos países – talvez a maioria –, os esforços de resposta dos sistemas de TVET, por mais louváveis que tenham sido, ficaram abaixo das expectativas. Na realidade, esses sistemas não eram, e ainda não são, capazes de atender à alta expectativa colocada sobre eles. Dessa forma, eles representam um potencial não realizado.

A segunda parte do livro, dedicada às perspectivas futuras – Capítulos 4 e 5 – voltou-se a uma questão-chave: o que precisa ser feito para liberar o potencial dos sistemas de TVET? Com base em lições aprendidas com experiências passadas, foram propostas reflexões a respeito de como produzir sistemas mais efetivos, não apenas para atender às demandas atuais e futuras, mas também para posicionar melhor a TVET nos debates sobre educação e formação pós-2015, bem como no desenvolvimento de maneira geral.

Com base tanto na revisão retrospectiva quanto na de perspectivas futuras, este livro termina com quatro conclusões principais. A primeira argumenta que as expectativas elevadas para a TVET são justificáveis. Conforme descrito na Introdução, os sistemas de TVET têm um potencial enorme para contribuir, de forma significativa, com as demandas para o crescimento econômico, a equidade social e a inclusão e a sustentabilidade do desenvolvimento. No entanto, em função dos obstáculos descritos a seguir, esses sistemas ainda não liberaram seu potencial. A segunda conclusão é que, embora haja variações entre os países, os níveis atuais de acesso às oportunidades de aprendizagem de TVET estão muito aquém da demanda por oportunidades de aprendizagem e por habilidades contextualmente relevantes. A questão do acesso insuficiente é mais evidente em países em desenvolvimento em vista da pressão causada pelo inchaço da demanda por educação e formação pós-básica fomentada principalmente pelo movimento de EPT; da proporção de crianças, jovens e adultos fora da escola que anseiam por oportunidades de educação e formação; da proporção de pessoas sem habilidades que possam garantir empregabilidade; e da demanda não atendida por habilidades que, em muitos casos, coexiste com taxas altas de desemprego.

Observada nesse cenário, percebe-se que não foi incorreta a prioridade em agendas globais e regionais para que os sistemas nacionais de TVET expandam seu acesso e produzam o máximo possível de pessoas qualificadas necessárias para gerar os impactos esperados sobre o desenvolvimento. Os sistemas de TVET têm grande potencial para lidar com essas demandas. Diante desse cenário, a terceira conclusão é que essa expansão deveria ser guiada e acompanhada de uma transformação dos sistemas de TVET. Simplesmente fazer mais do que tem sido feito no passado não é suficiente. Em vez disso, a expansão dos sistemas de TVET deveria ser “uma constante transformação e autorrevitalização”. Esses processos deveriam ter como objetivo possibilitar que os sistemas de TVET atendam à demanda de facilitar o crescimento, a equidade social e a sustentabilidade do desenvolvimento, e que cumpram essa função de forma sensível, estratégica, sustentada e equilibrada contextualmente. A quarta conclusão é que, para ser bem-sucedida, a transformação dos sistemas de TVET precisa de fatores facilitadores que, muitas vezes, são externos aos próprios sistemas, mas sem os quais o sucesso seria difícil.

O que tem atrapalhado os sistemas de TVET?

Em retrospectiva, pode-se concluir que os obstáculos apresentados a seguir são os motivos pelos quais os sistemas de TVET não conseguiram atender às expectativas neles depositadas. Os sistemas se encontram mal preparados para atender às demandas atuais, que cresceram com o tempo, já que os próprios sistemas não experimentaram um crescimento proporcional aos desafios enfrentados.

Foco global na educação básica geral: conforme observado, o período revisado neste livro coincidiu com o período de implementação dos IAGs de educação, que tenderam a enfatizar a educação geral, principalmente no nível primário. Embora o Marco de Ação de Dakar de EPT tivesse um projeto abrangente e pudesse realmente promover a TVET (formal, não formal e informal) como contribuição ao objetivo 3, sua conduta estava mais alinhada com o objetivo 2 dos ODM, “Garantir que, até 2015, crianças em todo lugar, tanto meninos como meninas, consigam completar o ciclo completo da educação primária” (UNITED NATIONS, 2000). Normas globais de investimento e outras formas de financiamento seguiram o mesmo caminho.

A resultante falta de investimento na TVET foi irônica, principalmente se for levado em consideração o inchaço na demanda por oportunidades de educação e formação além do nível básico que emanou do movimento de EPT, conforme detalhado no Capítulo 1. Vale a pena observar que esses IAGs estavam no topo da muito

citada pesquisa do Banco Mundial sobre os retornos privados do investimento na educação (ver, por exemplo, PSACHAROPOULOS, 1981; 1985), que sugeriu que os retornos sociais da educação primária eram maiores. As descobertas que destacaram retornos privados fortes da educação pós-primária, principalmente no nível terciário – que inclui muito da TVET formal, com seus custos unitários altos – incentivaram a diminuição do investimento público no desenvolvimento da TVET. Mais ainda, as descobertas diminuíram o reconhecimento da TVET como bem público que justificasse investimentos públicos altos.

Baixa capacidade técnica e institucional: o “desinvestimento” na TVET formal se traduziu no desenvolvimento lento da capacidade institucional necessária para os sistemas alcançarem as expectativas que, mais tarde, aumentaram, conforme observado anteriormente. Em relação à educação básica geral e à educação e à formação superior, a TVET formal foi considerada, de maneira geral, o “primo pobre”, não apenas em termos de recursos materiais, mas também humanos. Entre outras razões, a falta de financiamento levou a uma capacidade técnica fraca dos sistemas de TVET, já que eles, muitas vezes, não conseguiam atrair as melhores mentes do país, os equipamentos de ponta, as últimas tecnologias e todos os facilitadores da eficácia. Além disso, as políticas públicas não permitiram o progresso da capacidade administrativa e técnica, uma vez que a TVET não era uma prioridade política de educação e formação.

Percepção social da TVET: apesar de o estigma estar sumindo, na medida em que os alunos de TVET se tornam mais empregáveis em uma época em que é mais difícil conseguir empregos e trabalhos pagos, durante muito tempo e em muitos países, esse segmento educacional foi percebido socialmente como último recurso para os aprendentes que não davam conta de atividades com demandas “intelectuais”. Em média, a dependência de aprendentes com uma fraca base de educação geral, então expostos a sistemas de TVET também fracos, reproduziu – e mesmo reforçou – uma capacidade técnica baixa nesse campo. Como, em geral, são os filhos dos pobres que são expostos a uma educação e aprendizagem geral de baixa qualidade (MAROPE, 2014), por implicação, a TVET também ganhou o estigma de caminho para crianças da classe trabalhadora que geralmente têm poucas opções e pouca ou nenhuma voz na política pública. Programas não formais focados grupos vulneráveis e desfavorecidos, embora garantissem assistência aos beneficiários imediatos, podem ter reforçado, inadvertidamente, a ideia de que a TVET é uma segunda chance ou último recurso, uma caridade para uma minoria, em vez de uma questão importante par o futuro de todos.

Fraca base de conhecimento analítico e previsão: outro efeito colateral de uma capacidade técnica e institucional deficiente é uma tradição fraca de conhecimentos embasados em pesquisa, seja ela primária ou aplicada, bem

como uma débil documentação de conhecimentos operacionais promissores. Em comparação com a educação básica e a educação superior geral, essa característica é mais forte para a TEVT. O fraco desempenho em criação de conhecimentos e o pobre gerenciamento de capacidades justificaram o baixo investimento em pesquisa bem como em P&D, o que prendeu muitos sistemas de TVET em um ciclo vicioso. A escassez de investimentos em P&D é particularmente surpreendente dada a proximidade da TVET com a indústria. A falta de metodologias de pesquisa aplicáveis, de quadros analíticos e de outras ferramentas de criação de conhecimentos que outros subsetores conseguiram construir com o tempo tem sido associada a uma tradição pobre de criação e gestão do conhecimento. Com a cultura insuficiente nas áreas de pesquisa e análise, as políticas e os programas de TVET foram desenvolvidos, muitas vezes, sem a suficiente compreensão de seus contextos e, por implicação, dos elementos a que deveriam responder em termos de mercado. A falta de uma cultura de pesquisa e criação de conhecimento analítico também limitou consideravelmente a capacidade dos sistemas de TVET de prever uma orientação futura capaz de antecipar ou mesmo lançar tendências, em vez de simplesmente responder a pressões contextuais. Outras funções que poderiam ter contribuído para o nível atual e futuro de conhecimento, como observatórios de tendências do mercado de trabalho e de demandas de habilidades, quando muito sofreram com falta de dados regulares e atualizados, ou não tiveram dado algum.

Falta de consultas técnicas, comunicação e colaboração entre as principais partes interessadas: inadequações na base de conhecimento contextual foram, muitas vezes, exacerbadas pela falta de uma cultura da colaboração entre partes interessadas que deveriam guiar coletivamente os desenvolvimentos futuros da TVET. Em particular, as funções gerais de planejamento do desenvolvimento macronacional nem sempre ofereceram a orientação necessária aos sistemas e, de fato, ao restante do setor de educação e formação, com relação às demandas atuais e prospectivas de habilidades. No nível micro, as pesquisas de mercado de trabalho e a base de dados resultante nem sempre foram regulares e/ou confiáveis, o que contribuiu para enfraquecer ainda mais as fontes potenciais do conhecimento contextual que poderiam ter orientado os sistemas de TVET. Além disso, as estruturas de governança da TVET nem sempre refletiram uma representação adequada das principais partes interessadas, principalmente no setor privado, cujos representantes estariam em posição de comunicar as demandas contextuais a esse setor educacional.

Tendência a respostas táticas imediatas e desequilibradas: conforme apresentado nos primeiros capítulos do livro, as tendências de desenvolvimento da TVET no passado podem ser atribuídas à combinação de fatores contextuais externos – que demandaram respostas dos sistemas – com esforços de resposta desses

sistemas. No entanto, a combinação de uma fraca base de conhecimento analítico com a pressão por respostas tendeu a gerar reformas imediatas e táticas, em vez de estratégicas, deliberadas e de longo prazo. A pressão por respostas imediatas significou que as questões mais proeminentes recebessem mais atenção. Dada a proximidade da TVET com o mercado de trabalho e as dificuldades econômicas e financeiras que marcaram período em análise, as demandas econômicas sobre esse setor educacional tenderam a receber mais atenção do que as relacionadas à equidade social e à sustentabilidade. Exemplos específicos desse processo incluem reformas voltadas para melhorar a produtividade e, dessa forma, o crescimento, e outras para melhorar a empregabilidade, principalmente entre jovens. Mesmo assim, as demandas econômicas nem sempre receberam atenção abrangente e equilibrada. A negligência de questões relacionadas às estruturas existentes de apoio ao envolvimento de empregadores e sindicatos na governança da TVET é um exemplo disso.

Tendência ao empréstimo de políticas: a falta de entendimento sobre contextos específicos dos sistemas de TVET e a pressão por respostas imediatas muitas vezes incentivaram o empréstimo de reformas políticas e programáticas com pouca adaptação ao contexto real. Essa situação dificilmente promoveu a relevância contextual dos sistemas, em contraste com as altas expectativas sobre sua contribuição para o crescimento econômico, a equidade social e a sustentabilidade em cada cenário nacional de desenvolvimento. Além disso, a falta de conexão com as demandas de contextos específicos atraiu as já mencionadas críticas de que algumas partes dos sistemas de TVET, principalmente na oferta pública formal, não tinham relevância e apresentavam custo unitário alto. A situação também reforçou argumentos contra a TVET como um bem público, ao mesmo tempo em que amplificou argumentos para os governos investirem em uma educação geral de boa qualidade e deixarem a formação especializada em ocupações a cargo dos empregadores. Essa posição cimentou ainda mais o conceito limitado da TVET como formação para ocupações específicas, em vez do conceito mais geral apresentado na Introdução e no Capítulo 1.

O que precisa ser feito para liberar o potencial dos sistemas de TVET?

Para liberar o potencial dos sistemas de TVET, é necessário, primeiramente, corrigir e mesmo erradicar de uma vez por todas os obstáculos que atrapalham a transformação desses sistemas. Ao mesmo tempo, é preciso construir a capacidade e a prudência necessárias para antecipar problemas futuros e mitigar seu risco eminente. Tais medidas incluem:

A reconceitualização da TVET. O Capítulo 1 observou, de maneira acertada, que a conceitualização do desenvolvimento evoluiu para abranger um conceito mais holístico, multifacetado e dinâmico. Assim, manter a relevância da TVET para o desenvolvimento e garantir que ela contribua, conforme o esperado, para o desenvolvimento como entendido aqui, requer que se repense essa oferta com seriedade. É preciso mudar as percepções: de um subsector isolado como último recurso, que forma pessoas com necessidades técnicas e profissionais, para um direito humano e parte integral do desenvolvimento profissional e pessoal de todos ao longo toda a vida. A reconceitualização da TVET tem evoluído, na verdade, para o novo paradigma de desenvolvimento, ainda que de forma irregular e, o que é mais problemático, sem as reformas operacionais que deveriam dar força a essa mudança. Além de seu escopo variado, o desenvolvimento é cada vez mais reconhecido como processo contextual, tanto temporal quanto geograficamente. Ao mesmo tempo, o próprio contexto é dinâmico e está em constante mudança e ampliação, na medida em que transpõe diversos planos geográficos. Isso é ainda mais evidente com a integração geográfica cada vez maior de um mundo globalizado. Para os países em desenvolvimento, em particular, a variedade do alcance é um pouco maior, sobretudo quando considerado seu nível de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento do chamado “mundo desenvolvido” com que tendem a competir. Ações específicas necessárias para dar efeito ao conceito em evolução da TVET incluem:

Reformular o escopo, a ordem, o equilíbrio e a relevância dos currículos de TVET. Conforme detalhado na Introdução, o escopo da qualidade dos programas de TVET deveriam cobrir todas as suas áreas da aprendizagem, bem como seus campos tradicionais. Como ocorre com a educação geral, a ordem deve garantir, em primeiro lugar, que os aprendentes de TVET sejam equipados com habilidades básicas sólidas e sustentáveis, que lhes deem possibilidade de se tornar aprendentes eficazes e capazes de adaptação por toda a vida. A ampliação do escopo não deveria, portanto, ocorrer às custas da vantagem comparativa da TVET, que está mais próxima do mundo do trabalho do que outras formas e configurações de educação e aprendizagem.

Rearticular os sistemas de TVET como parte do sistema nacional geral de aprendizagem ao longo da vida. De forma mais aprofundada, a transformação dos sistemas de TVET devem garantir sua integração total ao setor de educação e formação em um quadro mais amplo de aprendizagem ao longo da vida. Conforme apresentado na Introdução, uma TEVT de qualidade tem um amplo escopo de conteúdos que se sobrepõem, parcialmente, aos da educação básica e superior. Além disso, os sistemas de TVET estão mais avançados no reconhecimento de aprendizagens formais, não formais e informais, bem como estão mais aptos a oferecer oportunidades de aprendizagem flexíveis e imediatas. Combinados,

esses fatores tornam mais fácil aos sistemas de TVET se articularem vertical e horizontalmente com outros subsetores e também com diferentes ambientes de aprendizagem. A transformação da TVET deveria explorar, portanto, o potencial dos sistemas e mesmo usá-los para conceber e impulsionar a operacionalização de planos e de políticas nacionais de aprendizagem ao longo da vida. Os sistemas de TVET que aguçaram sua sensibilidade e sua capacidade de oferecer respostas às mudanças nos contextos em que estão inseridos são um recurso potencial para os demais sistemas de educação e formação.

Fortalecer o conhecimento analítico necessário para apoiar o desenvolvimento futuro dos sistemas de TVET. A transformação desses sistemas deveria se basear no conhecimento e nas evidências de uma análise mais próxima em seus contextos. Os esforços de transformação deveriam, portanto, desenvolver normas orçamentárias e técnicas para continuar a construção de uma base de conhecimentos e dados para a TVET. Uma variedade de abordagens e instrumentos – como pesquisa primária e aplicada, pesquisas de mercado de trabalho, bases de dados confiáveis e atualizadas, observatórios de demandas de habilidades, estudos de caso e de investigação – deveriam ser seriamente considerados para a construção, ao longo do tempo, da base de conhecimentos e dados necessária para guiar a transformação dos sistemas de TVET. Mais especificamente, esses dados e conhecimentos quantitativos e qualitativos deveriam ser aplicados para guiar o equilíbrio entre a necessidade de resposta a desafios imediatos e a necessidade de respostas de longo prazo. Seja imediata, de médio ou longo prazo, a transformação deveria permitir que os sistemas oferecessem respostas estratégicas, balanceadas e ponderadas às três dimensões da demanda colocada sobre eles.

Garantir a relevância dos sistemas de TVET para o desenvolvimento. A relevância dos sistemas para o desenvolvimento deveria ser sugerida pelo entendimento das perspectivas macro e micro do desenvolvimento em contextos nacionais e transnacionais específicos. Tal conhecimento deveria se basear em evidências e derivar de estudos rigorosos do contexto de desenvolvimento dos sistemas de TVET. O conhecimento contextual deveria ser sistematicamente aplicado para guiar políticas, estratégias, planos e programas de transformação. Deve-se, ainda, fazer um reconhecimento total da diversidade de níveis do contexto do país – local, central, rural, urbano, oportunidades de crescimento e assim por diante. Ao mesmo tempo, a relevância contextual deveria levar igualmente em consideração a aldeia global, sobretudo no nível micro do mercado de trabalho. Conforme detalhado no Capítulo 1, a TVET deve ser capaz de preparar os aprendentes para a possibilidade real de que suas oportunidades de trabalho estejam fora das fronteiras de seu país. Garantir a relevância local, nacional, regional e global dos programas de TVET é, portanto, uma consideração significativa para sua transformação. Por exemplo, deve-se lidar de maneira decisiva com a possibilidade de os alunos de

TVET poderem trabalhar em qualquer lugar do mundo ou, pelo contrário, apenas em espaços geográficos estrategicamente definidos.

A relevância para além das fronteiras nacionais significa que os sistemas de TVET deveriam oferecer aos aprendentes uma experiência educacional e de formação de qualidade e orientação que os torne competitivos em mais de um país. Conforme apresentado nos Capítulos 2 e 3, os sistemas nacionais de TVET usaram, e continuam a usar, instrumentos como os QNQs e os QROs não apenas para garantir a qualidade, mas também para possibilitar a livre movimentação de aprendentes e professores. Em âmbito global, alguns instrumentos normativos da UNESCO, como Convenções e Recomendações, têm sido revisados para facilitar, entre outras coisas, o reconhecimento de diplomas e qualificações entre regiões e mesmo globalmente. Na medida em que os países se esforçam para transformar seus sistemas de TVET, questões sobre qualidade e relevância entre fronteiras precisam receber a devida atenção.

Fortalecer a qualidade técnica dos sistemas de TVET. Ainda que relevância implique, normalmente, em qualidade, no caso dos sistemas de TVET, o fato de que a transformação deveria se concentrar em melhorias na qualidade precisa ser sempre enfatizado. As revisões curriculares já mencionadas deveriam fazer avançar substancialmente a qualidade e a efetividade dos sistemas. Outras medidas-chave demandarão que os sistemas de EFTV:

Reconsiderar os critérios de admissão para alunos e pessoal. Para erradicar o estigma de oportunidade de último recurso e para que a qualidade dos programas seja globalmente competitiva, os sistemas de TVET e, principalmente, os fornecedores privados precisam seriamente reconsiderar seus critérios de admissão. Os professores não têm como oferecer aos aprendentes o que eles mesmos não possuem. Professores medíocres vão espalhar mediocridade. Ao mesmo tempo, alunos medíocres serão um desafio para que os professores melhorem a qualidade, a relevância e a competitividade. Isso é particularmente grave onde há grandes expectativas de que as pessoas com formação em TVET contribuam com a qualidade de bens e serviços e com a produtividade das empresas. A transformação dos sistemas de TVET precisa levar em consideração seu estoque atual de professores e alunos e, onde necessário, oferecer apoio para elevar os padrões de professores e alunos de TVET, ao mesmo tempo em que introduz níveis mais altos de exigências ao longo do tempo.

Apenas quando se considera que a TVET serve à totalidade dos alunos e dos campos ocupacionais, inclusive os programas de mais alta qualidade, ela pode alcançar seu merecido *status* e correspondente percepção pública. Dada

a pressão para, ao mesmo tempo, transformar e expandir a aprendizagem de TVET, essa é uma questão crucial. Na medida em que aumenta o nível geral de aprovação de sua qualidade e de seus benefícios para o desenvolvimento, torna-se mais fácil garantir que as capacidades dos funcionários públicos e das autoridades de TVET sejam compatíveis com a complexidade e a importância estratégica de seu trabalho para o sucesso das políticas mais amplas de educação e desenvolvimento.

Reconsiderar o financiamento dos sistemas de TVET e articular normas de financiamento. Como acontece com outros subsetores, para melhorar a qualidade dos sistemas de TVET será necessário razoável investimento público e privado em uma variedade de aspectos e em todos os níveis, inclusive pesquisa, desenvolvimento e manutenção de bases de dados, programas, infraestrutura, quadro pessoal, equipamentos, livros e materiais para instrução. As normas financeiras terão de alcançar um equilíbrio entre insumos e resultados do financiamento. Além disso, para os sistemas de TVET serem transformados, precisarão se reinventar como sistemas efetivos e eficientes em termos de recursos, que capitalizam em sua intersectorialidade, diversidade e transversalidade por meio, entre outros caminhos, do uso de tecnologias modernas e de extensas redes de contato.

Garantir a transformação dos sistemas de TVET

O fracasso dos sistemas de TVET em atender às expectativas colocadas sobre eles não pode ser atribuído apenas aos próprios sistemas. Facilitadores externos que estejam além do controle dos sistemas também precisam estar presentes para a transformação ser bem-sucedida. A lista de facilitadores externos inclui ações para conectar a TVET ao setor educacional em geral.

Adotar uma abordagem abrangente e balanceada do desenvolvimento do setor educacional. A reconceitualização da TVET e do escopo proposto para seu conteúdo não será possível sem ajustes em todo o sistema educacional e de formação que possibilitem essas mudanças propostas. A transformação deveria implicar melhor conexão e articulação com outros subsetores e áreas da educação. Mais importante, a reconceitualização não pode ser alcançada apenas pela comunidade de TVET; uma transformação de sucesso implica que outros tomadores de decisões – tanto da área de educação quanto além dela – aceitem cada vez mais que a TVET não deve ser concebida como um sistema paralelo, mas sim como parte integrante do próprio sucesso da educação e

como chave para melhorar sua capacidade futura para a transformação, bem como sua relevância para o desenvolvimento. A articulação estreita com todo o setor educacional melhorará caminhos verticais e horizontais de aprendizagem e dará ímpeto à operacionalização da “TVET para todos”.

Com a TVET cada vez mais valorizada como elemento central e transversal da educação, fica claro que os orçamentos do setor precisarão, necessariamente, ser adaptados para refletir uma abordagem equilibrada do desenvolvimento do setor educacional e para proporcionar um lugar para a TVET. Com o tempo, espera-se que outros setores do desenvolvimento possam investir uma proporção maior de seus orçamentos na TVET e na própria educação.

Laços mais fortes e articulação entre o setor educacional e outras áreas políticas (como agricultura, saúde, energia e serviços para a juventude, por exemplo) são um passo necessário para a transformação da TVET. Quando outros setores se convencem do valor agregado que a educação e a formação trazem às próprias empreitadas, isso é acompanhado de mais financiamento, capacidades e maior responsabilização dos sistemas e das políticas educacionais. Quando as partes interessadas da educação e da formação reconhecem que os arranjos, as redes de contato e a capacidade de resposta da governança intersetorial da TVET podem trazer inspiração para esforços de melhorar a relevância dos sistemas educacionais para o desenvolvimento, facilita-se, de maneira crucial, a transformação da própria TVET. As vantagens se reforçam mutuamente, uma vez que sua valorização e seu fortalecimento podem ajudar ainda mais os sistemas de educação a fazer a mudança necessária de sistemas de “ensino” para sistemas de “ensino e aprendizagem”, de modo a servir melhor às necessidades de suas sociedades.

Desenvolver e implementar um quadro nacional de aprendizagem ao longo da vida. Os sistemas de TVET não conseguem garantir, sozinhos, oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Um marco de ação nacional de aprendizagem ao longo da vida requer a conexão desses sistemas com outros subsistemas para contribuir com um quadro eficaz que facilita as transições dos alunos no sistema geral de educação e formação, e entre esse sistema e o mundo do trabalho e também a vida em geral. Os sistemas de TVET precisam desse quadro facilitador setorial para serem transformados com sucesso para o trabalho e a vida. Esse quadro oferece, ainda, uma forma de aproximar instituições, programas, aprendizagem e avaliação que, atualmente podem caminhar em paralelo ou mesmo isolados. A aprendizagem ao longo da vida tem o papel de ajudar a reduzir várias formas de segregação na educação, na formação e em seus resultados sociais e econômicos. A aprendizagem ao longo da vida apresenta um desafio a associações rígidas entre grupos etários e educação e deveria, no futuro, tornar mais atraente para aprendentes de todas as idades o prosseguimento de suas aspirações educacionais de maneira

mais flexível e mais adaptada às necessidades individuais e às circunstâncias de vida e trabalho. A aprendizagem ao longo da vida destaca a importância da aprendizagem e de locais de aprendizagem antes subvalorizados e pouco reconhecidos no passado, como a casa, a comunidade e o local de trabalho.

Melhorar a qualidade da educação básica geral. Conforme destacado na Introdução, a qualidade do rendimento dos alunos dos níveis básicos de educação determina o sucesso com que os programas formais de TVET – no segundo nível da educação secundária e nos níveis pós-secundários – podem ajustar seus padrões de admissão. Os alunos que tiveram uma educação básica de qualidade, inclusive na educação primária, são mais bem preparados do que os demais para o mundo do trabalho e da educação continuada. Os esforços para alcançar uma participação maior na educação secundária e para melhorar sua qualidade e relevância influenciam diretamente a TVET, seja ela formal, não formal ou informal. Não apenas os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que se adquirem na educação básica são recursos para a TVET, mas expandir o sistema de educação básica que atende alunos com antecedentes sociais e educacionais cada vez mais diversos aproxima a educação secundária do mundo real, o que pode, a longo prazo, contribuir com a criação de um sistema educacional mais sensível aos contextos e ao futuro dos aprendentes. Garantir a igualdade de oportunidades na educação básica ampliará o número de candidatos elegíveis para a TVET no segundo nível da educação secundária e também na educação pós-secundária, de maneira a permitir que os fornecedores formais e não formais de TVET se concentrem em municiar os alunos com conhecimentos, habilidades e atitudes especializados e avançados, uma vez que os níveis básicos de educação já terão sido alcançados.

Lançar a educação pública e reconsiderar sistemas de incentivo. Como outro facilitador externo da transformação da TVET, é necessária uma educação pública voltada para a natureza, o papel, o potencial individual e os benefícios coletivos da TVET para incentivar uma mudança positiva na disposição de pais e aprendentes em relação a esse segmento educacional. No entanto, para aumentar a atratividade da TVET, provavelmente será necessário aumentar a confiança das partes interessadas, inclusive alunos, sobre o valor do que está sendo aprendido, sobretudo ao demonstrar que as perspectivas futuras dos que se formam em programas de TVET são iguais ou melhores do que as perspectivas daqueles que estão em outros programas. Essa perspectiva da educação pública deveria ser acompanhada de uma mudança em fatores como os requisitos de admissão dos alunos em programas formais de TVET, as oportunidades para níveis superiores de aprendizagem ao longo da vida, bem como as recompensas e as remunerações dos formandos. Tais fatores se combinam para formar mecanismos de incentivos ou de desestímulo.

Fortalecer a capacidade nacional para coleta e gestão de dados. Conforme sugerido em vários momentos deste livro, fortalecer a base analítica e de conhecimentos dos sistemas de TVET depende, em parte, da disponibilidade de dados confiáveis e atualizados que vão além da própria TVET, além de apresentar boa capacidade analítica e de pesquisa. Essas capacidades devem ser compatíveis com a tarefa de analisar a complexidade dos sistemas de TVET, inclusive com os diversos fatores e processos que influenciam transições bem-sucedidas para e dentro do próprio mundo do trabalho. As capacidades de pesquisa para o desenvolvimento da TVET são parte de um ambiente mais amplo de pesquisa. Nesse sentido, as capacidades nacionais precisam ser interdisciplinares, além de combinar conhecimentos locais e globais conforme o necessário. A experiência, tanto em ciências sociais quanto em ciências naturais, é essencial para avaliar de forma abrangente o contexto do desenvolvimento, os desafios e as perspectivas futuras para fundamentar a transformação contínua dos sistemas de TVET, de modo que possam maximizar suas diversas contribuições.

Criar uma demanda efetiva por habilidades e habilidades ambientais. Essencialmente, os sistemas de TVET criam habilidades necessárias ao trabalho. Os sistemas podem fazer uma contribuição modesta para a criação de empregos, conforme destacado na Introdução. No entanto, continuará difícil transformar os sistemas para contribuir de fato com a empregabilidade se as políticas e programas nacionais de macro e microeconomia não forem orientados para a criação de empregos. Mais especificamente, as políticas econômicas terão de ser reorientadas para o crescimento e a criação de empregos, e não para perpetuar a estagnação e o crescimento sem emprego; além disso, as políticas nacionais de desenvolvimento terão de priorizar o crescimento sustentável e a cidadania global como facilitadores indispensáveis para a transformação proposta aos sistemas de TVET. Sem uma liderança política, como expresso em planos ou estratégias nacionais de desenvolvimento que reconheçam a importância da cidadania global e do desenvolvimento sustentável, os sistemas de TVET terão atuação restrita. Sem uma liderança clara, os sistemas poderão até progredir em termos de educação para a cidadania ou para o desenvolvimento sustentável por meio, por exemplo, de fornecedores “verdes”, mas continuarão sem causar impactos significativos no desenvolvimento sustentável e na cidadania global em uma perspectiva mundial.

Fortalecer parcerias entre múltiplas partes interessadas para o desenvolvimento da TVET. Conforme destacado no Capítulo 1, o conceito de desenvolvimento evoluiu, ao longo do tempo, de maneira complexa, multifacetada e multidisciplinar. Só é possível entender os potenciais do desenvolvimento em um contexto específico e transformar os sistemas de TVET para que de fato realizem seu potencial se cada parceiro tiver o espaço e os meios para moldar a direção e o escopo da transformação. Mais importante ainda, esse processo precisa da vantagem comparativa de todos os parceiros, inclusive, mas de maneira limitada, os lados da oferta e da demanda dessa equação. Instituições capazes, com representação

interministerial e com múltiplas partes interessadas – como as autoridades nacionais de formação – têm surgido com rapidez e deveriam ser levadas muito a sério como instrumentos para conduzir a transformação da TVET.

Conclusão

É preciso reafirmar que os sistemas de TVET ascenderam na agenda política da educação. Uma série de instrumentos, mundiais ou mesmo nacionais, está disponível para guiar a transformação da TVET. O Consenso de Xangai e diversos planos e políticas nacionais de TVET são exemplos disso. O processo de transformação precisa, agora, não apenas ir além dos instrumentos, mas efetivamente colocá-los em prática. O diálogo pós-2015 sobre educação e formação, em particular, e sobre desenvolvimento sustentável, em geral, oferece uma oportunidade de reposicionar esses instrumentos como contribuidores efetivos desse processo. A transformação, no entanto, deve extrapolar os sistemas de TVET e construir um ambiente facilitador mais amplo. Para uma articulação mais estreita da educação como um todo, a aprendizagem ao longo da vida oferece um princípio organizador e uma perspectiva processual centrada na aprendizagem, por meio da qual membros da comunidade educacional geral podem aprender a aprender uns com os outros. Isso deveria facilitar não apenas a progressão vertical dos aprendentes, mas também um conhecimento maior dos papéis da educação, de forma horizontal e ao longo de toda a vida. Uma visão linear da educação, assim como do próprio desenvolvimento, parece ser insuficiente para conexões laterais – necessárias à sustentabilidade – entre subsetores e também entre os vários setores do desenvolvimento, inclusive a educação.

Dada a importância das questões em jogo, tanto para a educação quanto para o desenvolvimento, será necessária uma liderança visionária para mobilizar responsabilidades e ações coletivas, a começar pelas estruturas que facilitam a cooperação interministerial e o diálogo entre todas as partes interessadas. Onde essas interações são construídas com base em relacionamentos de confiança e respeito mútuo, deveria ser possível identificar prioridades de interesse coletivo para cooperação e colaboração mais profundas. Apesar de não ser uma solução rápida, facilitar o diálogo e a cultura de compartilhamento de conhecimentos e aprendizado mútuo como forma de implementação de políticas tem seu valor estratégico. A percepção de que, seja em países de renda baixa ou alta, os problemas de desenvolvimento quase nunca são contidos apenas por um setor, mas são melhor solucionados coletivamente, demanda uma transformação mais ampla das políticas públicas e da própria governança. A transformação da TVET tanto depende dessas transformações quanto contribui com elas. Quando a transformação da TVET e da governança estão sincronizadas, elas podem se reforçar mutuamente; e quando seu potencial for realizado, o poder transformativo da TVET pode ser profundo.

Referências bibliográficas

- ADAMS, A. V. *The role of skills development in overcoming social disadvantage*. Background paper prepared for the Education Global Monitoring Report 2012. Paris: UNESCO, 2011.
- ADAMS, A. V. Skills development in the informal sector of sub-Saharan Africa. In: MacLEAN, R.; WILSON, D. (Eds.). *International handbook of education for the changing world of work: bridging academic and vocational education*, v. 6. New York: Springer, UNESCO-UNEVOC, 2009. p. cxiii–cxxxiii.
- ADAMS, A. V.; RAZMARA, S.; JOHANSSON DE SILVA, S. *Improving skills development in the informal sector: strategies for Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: World Bank, 2013.
- ADEA. *Promoting critical skills for the accelerated and sustainable development of Africa: The key messages of the ADEA Triennale*, 13-17 Feb. 2012. Ouagadougou, Burkina Faso, 2012.
- AFRICAN UNION. *Strategy to revitalize technical and vocational education and training in Africa*. Addis Ababa, 2007. Disponível em: <<http://africa-youth.org/sites/default/files/TVET%20Strategy%20Final%20DRAFT.pdf>>.
- AKOOJEE, S. *Private TVET provision in Africa: preserving traditional forms differently managing novel ones creatively; understanding current private provision in Africa and policy implications*. Background paper commissioned by UNESCO Education Sector. Paris: UNESCO, 2011.
- ALLAIS, S. *The implementation and impact of national qualifications frameworks: report of a study in 16 countries*. Geneva: Skills and Employability Department, ILO, 2010.
- ANDA, M. L. de. *Qualifications frameworks: implementation and impact; background case study on Mexico*. Geneva, Skills and Employability Department, ILO, 2009.
- ARANDARENKO, M.; BARTLETT, W. *Labour market and skills in the Western Balkans*. Belgrade, FREN, 2012. Disponível em: <<http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/research/LSEE/PDFs/Skills&thelabourmarket.pdf>>.
- ASEAN. *Cha-Am Hua Hin Declaration on Strengthening Cooperation on Education to Achieve and ASEAN Caring and Sharing Community*, 2009. Disponível em: <<http://www.bic.moe.go.th/newth/images/stories/ASEAN/declaration/Chaam-HuaHinEducation.pdf>>.
- ASIAN DEVELOPMENT BANK. *Education and skills: strategies for accelerated development in Asia and the Pacific*. Manila, 2009.
- BACCHETTA, M.; JANSEN, M. (Eds.). *Making globalisation socially sustainable*. Geneva: ILO and WTO, 2011.
- BAETHGE, M. et al. *PISAVET: a feasibility-study*. Stuttgart, Germany: Steiner, 2006.
- BARTELS, F. B.; LEDERER, S. *Outsourcing markets in services: international business trends, patterns and emerging issues, and the role of China and India*. Vienna: UNIDO, 2009. (UNIDO working paper, 3). Disponível em: <http://www.unido.org/fileadmin/user_media/Publications/RSF_DPR/WP032009_Ebook.pdf>.
- BASU, C. K.; MAJUMDAR, S. The role of ICT and TVET in rural development and poverty alleviation. In: UNESCO-UNEVOC. *International handbook of education for the changing world of work, v. 1*. Dordrecht: Springer, 2010. p. 1923-1934.

BEN SEDRINE, H. *Études de cas: La Tunisie; Enseignement supérieur et marché du travail dans le monde arabe*. Beyrouth: Institut français du Proche-Orient, 2009.

BESLEY, T.; CORD, L. (Eds.). *Delivering on the promise of pro-poor growth insights and lessons from country experiences*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan; Washington, DC: World Bank, 2006.

BEWICK, T.; ABBOTT, P. *Think global, act sectoral*. London: International Network of Sectoral Skills Organisations, 2010.

BHORAT, H.; LUNDALL, P. *Employment, wages and skills development: firm specific effects; evidence from two firm surveys in South Africa*. Cape Town, South Africa: University of Cape Town Development Policy Research Unit, 2002. (Working paper, 02/68).

BHORAT, H.; LUNDALL, P.; ROSPABE, S. *The South African labour market in a globalizing world: economic and legislative considerations*. Geneva: ILO, 2002.

BIGGS, T. et al. *Africa can compete! Export opportunities and challenges for garments and home products in the European market*. Washington, DC: World Bank, 1996.

BLAKE, D.; GALLAGHER, D. Examining the development of the Victorian Certificate of applied learning and its implications in schools and teacher education in Australia. *Journal of Applied Learning in Higher Education*. Missouri Western State University, v. 1, p. 49-71, 2009.

BMBF. *Reform of vocational education and training*. 2015. Disponível em: <<http://www.bmbf.de/en/1644.php>>.

BOZELL, M.; LISTON, C. *Building effective green energy programs in community colleges*. New York: Workforce Strategy Center, 2010.

BROWN, M. Developing green skills through a regional TAFE institute. In: AVETRA CONFERENCE, 15. Canberra, 2012. *Proceedings...* Canberra: Avetra, 2012. Disponível em: <<http://avetra.org.au/annual-conference/conference-2012-papers>>.

BROWN, P.; GREEN, A.; LAUDER, H. *High skills: globalization, competitiveness, and skill formation*. Oxford, Oxford University Press, 2001.

BROWN, P.; LAUDER, H.; ASHTON, D. *The global auction: the broken promises of education, jobs and incomes*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

CANTA. *Regional TVET strategy for workforce development and economic competitiveness*. Port of Spain, 2013. Disponível em: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/86702287/CARICOM_Caribbean_Report_September%2012.pdf>.

CASTEJON, J.-M. et al. *Developing qualifications frameworks in EU partner countries: modernising education and training*. London: Anthem Press, 2011.

CEDEFOP. *Analysis and overview of NQF level descriptors in European countries*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2013b. Disponível em: <<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications/21919.aspx>>.

CEDEFOP. *A bridge to the future: European policy for the vocational education and training 2002-2010*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2010d. Disponível em: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3058_en.pdf>.

CEDEFOP. *Changing qualifications: a review of qualifications policies and practices*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2010b. Disponível em: <www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3059_en.pdf>.

CEDEFOP. *Employment-related mobility and migration, and vocational education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2011a. (Working paper, 9). Disponível em: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6109_en.pdf>.

CEDEFOP. *Linking credit systems and qualifications frameworks: an international comparative analysis*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2010c. Disponível em: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5505_en.pdf>.

CEDEFOP. *Permeable education and training systems: reducing barriers and increasing opportunity*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2012b.

CEDEFOP. *The shift to learning outcomes: policies and practices in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. (Reference series, 82). Disponível em: <www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3054_en.pdf>.

CEDEFOP. *Skills for a low-carbon Europe: the role of VET in a sustainable energy scenario*. synthesis report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2013a.

CEDEFOP. *Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010a.

CEDEFOP. *Social partners and sectoral training funds: mobilising resources*. 2008. (Briefing note, 3/2008). Disponível em: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/8560_en.pdf>.

CEDEFOP. *Trends in VET policy in Europe 2010-12: progress towards the Bruges communiqué*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2012a. Disponível em: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6116_en.pdf>.

CEDEFOP. *Working and aging: guidance and counselling for mature learners*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2011b. Disponível em: <http://www.eesc.europa.eu/resources/docs/cedefop---working-and-ageing---guidance-and-counselling-for-mature-learners-3062_en.pdf>.

CEDEFOP; EUROPEAN COMMISSION. *European inventory on validation of non-formal and informal learning*. 2010. Disponível em: <<http://www.cedefop.europa.eu/EN/aboutcedefop/projects/validationof-non-formal-and-informal-learning/european-inventory.aspx>>.

CHAKROUN, B. What can we learn from policy learning? In: CHAKROUN, B.; SAHLBERG, P. (Eds.). *ETF Yearbook 2008: policy learning in action*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. p. 11-18.

CHAKROUN, B.; JIMENO SICILIA, E. TVET reforms in the Arab region: the 'push' and 'pull' in policy development. In: MAZAWI, A. E.; SULTANA, R. G. (Eds.). *Education and the Arab 'World': political projects; struggles, and geometries of power*. New York: Routledge, 2010. p. 59-76.

CHAKROUN, B.; SAHLBERG, P. (Eds.). *ETF Yearbook 2008: policy learning in action*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

CHENG, I. H. Case studies of integrated pedagogy in vocational education: a three-tier approach to empowering vulnerable youth in urban Cambodia. *International Journal of Educational Development*, v. 30, n. 4, p. 438-446, 2010.

CHENG, K.; MAROPE, P. T. M. 21st century development challenges and opportunities: demands on education systems: developing knowledge, skills, competencies and values for the 21st Century. In: UNESCO-APEID INTERNATIONAL CONFERENCE, 14. Bangkok, 2010. *Plenary Session I*. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2010.

CHINIEN, C. *The use of ICTs in technical and vocational education and training*: South-Eastern Europe; analytical survey. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2005.

CHINIEN, C. et al. *Skills to last*: broadly transferable sustainable development literacy for the Canadian workforce. Ottawa: National Center for Workshop Development, 2004.

CHITOLIE-JOSEPH, E. *The development and state of the art of Adult Learning and Education (ALE)*: national report of Saint Lucia. Castries: Ministry of Education and Culture, 2008.

CHO, J. Innovation of National Education Administration System in Korea. In: KRIVET-AFRICA TVET EXPERTS WORKSHOP, 20 Jul. 2012. *Presentation ...* KRIVET-Africa, 2012

COLLETT, K. *Vocational training for excluded groups*: success stories. London: Centre for Skills Development, City and Guilds, 2008.

COMEDAF. Strategy to revitalize technical and vocational education and training (TVET) in Africa. In: MEETING OF THE BUREAU OF THE CONFERENCE OF MINISTERS OF EDUCATION OF THE AFRICAN UNION (COMEDAF II+), Addis Ababa, 2007. *Proceedings...* Addis Ababa: COMEDAF, 2007.

CONDON, L.; RICKARD, A. Australia: the role of partnerships, industry skills councils and training packages. In: FIEN, J.; MacLEAN, R.; PARK, M. G. (Eds.). *Work, Learning and Sustainable Development*. London: Springer, 2009. p. 279-294.

COUNCIL OF AUSTRALIAN GOVERNMENTS. *Green Skills Agreement*. Sidney: Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2009.

CUNHA, F.; HECKMAN, J. The technology of skill formation. *American Economic Review*, v. 97, n. 2, p. 31-47, 2007.

DERKSEN, D. *Reintegrating armed groups in Afghanistan*: lessons from the past. Washington, DC: United States Institute of Peace (USIP), 2014. (Brief, 168).

ECOTEC. *A European inventory on validation of non-formal and informal learning*. Birmingham: ECOTEC Research and Consulting, 2008.

EDUCATION DEVELOPMENT CENTRE. *The Maldivian national curriculum framework (Fifth working draft)*. Malé: Ministry of Education of the Maldives, 2011.

EICHHORST, W. et al. *The impact of the crisis on employment and the role of labour market institutions*. Bonn, Germany: IZA, 2010. (Discussion paper, 5320). Disponível em: <<http://ftp.iza.org/dp5320.pdf>>.

EMPLOYERS' FORUM ON DISABILITY. *What does the research say are the commercial benefits?* 2009. Disponível em: <<http://www.realising-potential.org/six-building-blocks/commercial/what-researcherssay.html>>.

ENGLAND. Department for Education and Skills. *Aiming high*: raising the achievement of gypsy traveller pupils; a guide to good practice. London: Department for Education and Skills, 2003.

ETF. *Developing observatory functions*: information systems for education and labour market reforms. INFORM blog, 2010. Disponível em: <<http://www.etf.europa.eu/ETFBlog.nsf/dx/issue03>>.

ETF. *Peer review report*: national qualifications framework (NQF) development in Egypt. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

ETF. *Thematic studies*: qualifications that count; strengthening the recognition of qualifications in the Mediterranean Region. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009.

ETF. *Torino process*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2012.

ETF; WORLD BANK. *Reforming technical vocational education and training in the Middle East and North Africa: experiences and challenges*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005.

ETVET COUNCIL; LENEY, T. *CAQA Organisation: rationale and brief functional description*. 2009. (Unpublished paper).

EU HIGH LEVEL GROUP. *EU High Level Group of Experts on Literacy: final report*. Luxembourg: European Commission, 2012.

EUROFOUND. *European Company Survey 2009*. Dublin: Eurofound, 2010.

EUROFOUND. *Intergenerational solidarity*. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2012. Disponível em: <<http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2012/38/en/1/EF1238EN.pdf>>.

EUROPEAN ALLIANCE FOR APPRENTICESHIPS. *Work-based learning in Europe: renewing traditions; background information*. In: INTERNATIONAL BIBB CONFERENCE, Bonn, 2013. *Proceedings...* Bonn: European Alliance for Apprenticeships, 2013.

EUROPEAN COMMISSION. *Convergences and divergences in European education and training systems*. Education, Training, Youth research project commissioned by the ECDG22. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1999.

EUROPEAN COMMISSION. *European quality assurance reference framework for VET. Official Journal of the European Union*, C 155, v. 52, 8 Jul. 2009. Disponível em: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11108_en.htm>.

EUROPEAN COMMISSION. *Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg, France, 2012.

EUROPEAN COMMISSION. *Towards more knowledge-based policy and practice in education and training*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2007. (Commission staff working document SEC, 1098). Disponível em: <http://www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/sec1098_en.pdf>.

FARES, J.; PUERTO, S. *Towards comprehensive training: social protection*. Washington, DC: World Bank, 2009. (Discussion paper, SP 0924). Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/2009/11/11510314/towards-comprehensive-training>>.

FAUST, M.; VOSKAMP, U.; WITTKKE, V. *Globalization and the future of national systems: exploring patterns of industrial reorganization and relocation in an enlarged Europe*. Gottingen: Organisations Beratung Importgut Exportschlager (OBIE), 2004. Disponível em: <http://en.obieberatungsforschung.de/data/file/publikationen/artikel/faust_voskamp_witkke.pdf>.

FIEN, J. *Education for sustainable development in technical and vocational education and workplace training: background paper prepared for Decade for Education for Sustainable Development; final report*. 2013.

FIEN, J.; MacLEAN, R. *Introduction: the legacy of the Bonn Declaration*. In: FIEN, J.; MacLEAN, R.; PARK, M.-G. (Eds.). *Work, learning and sustainable development*. Dordrecht: Springer, 2009. p. xix.

FIEN, J.; WILSON, D. *Promoting sustainable development in TVET: the Bonn Declaration. Prospects*, v. 35, n. 3, p. 273-288, 2005.

FINLAND. Ministry of Education and Human Resources Development (MEHRD); KERIS. Adapting Education to the Information Age. Seoul, MEHRD and KERIS. Ministry of Education Finland; Noste Programme, final report. 2010. Disponível em finlandês em: <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/Noste-ohjelma_2003_2009_Loppuraportti.html>.

G20. *G20 Leaders' Declaration*. Saint Petersburg Summit, 5-6 Sep. 2013.

GAJAWEERA, G. A. K. *Qualifications frameworks: implementation and impact background case study on Sri Lanka*. Geneva: Skills and Employability Department, ILO, 2010.

GASSKOV, V. Mechanisms of financing TVET. In: GTZ SYMPOSIUM, Addis-Ababa, 2006. *Proceedings..* Addis-Ababa: GTZ, 2006a. Disponível em: <<http://www2.gtz.de/dokumente/bib/07-0296.pdf>>.

GASSKOV, V. *Vocational Education and Training Institutions: a management handbook and CD-ROM*. Geneva: ILO, 2006b.

GEREFFI, G. *The new off-shoring of jobs and global development*. Geneva: ILS, 2005. Disponível em: <<http://www.ilo.org/public/english/bureau/inst/download/newoff.pdf>>.

GLOBAL COMMISSION ON INTERNATIONAL MIGRATION. *Migration in an interconnected world: new directions for action*. Geneva: ILO, 2005.

GTZ. *Implementation issues of diversified financing strategies for TVET*. Eschborn: GTZ, 2006. Disponível em: <<http://www.giz.de/fachexpertise/downloads/en-conference-ethiopia-2007.pdf>>.

GRAZIOSI, A. *Training institutions and labour market needs: bridging the gap*. Geneva: ILO, 2011.

GROOTINGS, P.; NIELSEN, S. Policy learning: Applying the changing learning paradigm for policy advice on TVET reforms in transition countries. In: CEDEFOP (Ed.). *Modernizing vocational education and training* fourth report on vocational education and training research in Europe: Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. (Background report, v. 2).

HAKIM, G. L. *Does TVET promote social mobility?* Background paper commissioned by UNESCO Education Sector. Paris: UNESCO, 2011.

HANDEL, J. M. *Measuring job content: skills, technology, and management practices*. Institute for Research for Poverty, 2008. (Discussion paper, 1357-08).

HANUSHEK, E.; WOESSMANN, L.; ZHANG, L. *General education, vocational education and labor-market outcomes over the life-cycle*. Bonn: Institute for the Study of Labour, 2011.

HARGROVES, K.; SMITH, M. H. *The natural advantage of nations: business opportunities, innovation and governance in the 21st Century*. London: Earthscan, 2005. Disponível em: <http://www.naturaledgeproject.net/ESSPCLP-Intro_to_SD-Lecture3.aspx>.

HÄRTL, M. Germany: policy-making strategies and project experiences. In: FIEN, J.; MacLEAN, R.; PARK, M.-G. (Eds.). *Work, learning and sustainable development*. Dordrecht: Springer, 2009.

HEART TRUST NTA. *Policy on competency-based education and training: draft concept paper*. Kingston: HEART Trust NTA, 2009.

HIROMICHI, K. *Trends in technical and vocational education and training*: background paper commissioned by UNESCO Education Sector. Paris: UNESCO, 2011.

HOLMES, K. The reform and governance of public TVET institutions: comparative experiences. MacLEAN, R.; WILSON, D. (Eds.). *International handbook of education for the changing world of work: bridging academic and vocational learning*. Dordrecht: Springer, 2009. p. 905-919.

IBARRARÁN, P.; ROSAS-SHADY, D. *Evaluating the impact of job training programs in Latin America*: evidence from IDB funded operations. Washington, DC: IADB, 2008.

ILO. *Changing patterns in the world of work*: report of the Director General. International Labour Conference, 95th Session. Geneva, 2006.

ILO. *Draft national strategy for promotion of gender equality in TVET*. Dhaka, 2012b. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---ilo-dhaka/documents/publication/wcms_222688.pdf>.

ILO. *For debate and guidance*: portability of skills. Governing Body, 298th Session, Committee on Employment and Social Policy. Geneva, 2007. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---elconf/documents/meetingdocument/wcms_gb_298_esp_3_en.pdf>.

ILO. *Global employment trends 2011*: the challenge of a jobs recovery. Geneva, 2011a.

ILO. *Global employment trends 2012*: preventing deeper jobs crisis. Geneva, 2012a.

ILO. *Key indicators of the labour market*. Geneva, 2010a. Disponível em: <http://www.ilo.org/empelem/what/lang--en/WCMS_114240>.

ILO. *New ILO study says greener economies will require development of new green job skills*. 2011b. Disponível em: <http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_166870/lang--en/index.htm>.

ILO. *Rural skills training a generic manual on Training for Rural Economic Empowerment (TREE)*. Geneva, 2009.

ILO. *Teachers and trainers for the future*: technical and vocational education and training in a changing world. Geneva, 2010b.

ILO. *Working towards sustainable development*: opportunities for decent work and social inclusion in a green economy. Geneva, 2012c. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_181836.pdf>.

ILO; CEDEFOP. *Skills for green jobs*: a global view; synthesis report based on 21 country studies. Geneva, 2011. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_159585.pdf>.

ILO; ILS. *World of work report 2011*: making markets work for jobs. Geneva, 2011.

INTER-AGENCY WORKING GROUP ON TVET INDICATORS. *Proposed indicators for assessing technical and vocational education and training*. Working document. 2012.

INTERNATIONAL FUND FOR AGRICULTURAL DEVELOPMENT. *Rural Poverty Report 2011*: enabling poor rural people to overcome poverty. Rome: IFAD, 2010.

INTERNATIONAL SKILLS STANDARDS ORGANISATION. *Think global act sectoral*. London: INSSO, 2010. Disponível em: <http://inssso.org/wp-content/uploads/2010/02/Inssso_Fullbook.pdf>.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. *World migration report 2010*: the future of migration; building capacities for change. Geneva: International Organization for Migration, 2010.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. *World migration report 2011*: communicating effectively about migration. Geneva: International Organization for Migration, 2011.

- JACINTO, C. *Technical and vocational education and training in the last decade in Latin America*: background paper commissioned by UNESCO Education Sector. Paris: UNESCO, 2011.
- JANJUA, S. Is skill training a good investment for the poor? The evidence from Pakistan. *International Journal of Training Research*, v. 9, p. 95-109, 2011.
- JARAMILLO, A.; ANGEL-URDINOLA, D. Higher Education, productivity, and labor market insertion: are MENA countries getting results? In: JARAMILLO, A.; MELONIO, T. (Eds.). *Breaking even or breaking through: reaching financial sustainability while providing high quality standards in Higher Education in the Middle East and North Africa*. Washington, DC, World Bank, 2011. p. 1-12.
- JOHANSON, R. *A review of national training funds, SP*. Washington, DC: World Bank Social Protection Unit, 2009. (Discussion paper, 0922).
- JOHANSON, R. K.; ADAMS, A. V. *Skills development in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: World Bank, 2004.
- KEARNS, P. What are the limits of ICTs and media in the delivery of TVET? An Australian focus. MacLEAN, R.; WILSON, D. (Eds.). *International handbook of education for the changing world of work*. Dordrecht: Springer, 2009.
- KEEVY, J. *The recognition of qualifications across borders: the contribution of regional qualifications frameworks*; background paper commissioned by UNESCO. Pretoria: South African Qualifications Authority, 2011.
- KEEVY, J.; CHAKROUN, B.; DEIJ, A. *Transnational qualifications frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010.
- KHAN, S. *Towards sustainability: a guide for colleges*. London: Further Education Development Agency, 1999.
- KING, K.; McGRATH, S. *Globalisation, knowledge and enterprise*. Oxford: Symposium, 2002.
- KING, K.; PALMER, R. *Planning for technical and vocational skills development*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2010. (Fundamentals of educational planning, 94).
- KRAAK, A. *Cross-sectoral state coordination, TVET policies and economic development: lessons from South Africa, Finland, Ireland and Malaysia*. Background paper commissioned by UNESCO Education Sector. Paris: UNESCO, 2011.
- KRAAK, A. et al. *Review of the current skills development system and recommendations towards the best model for delivering skills in the country*. Human Resource Development Council for South Africa, 2014.
- LAUTERBACH, U. The pedagogy of apprenticeship. In: MacLEAN, R.; WILSON, D. (Eds.). *International handbook of education for the changing world of work*. Dordrecht: Springer, 2009. p. 1653-1668.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LENEY, T. *CAQA Organisation: rationale and brief functional description*; working paper. Amman: ETVET Council (Jordan), 2009b.
- LENEY, T. *Qualifications that count: strengthening the recognition of qualifications in the Mediterranean Region; thematic study*. Turin, Italy: ETF, 2009a. Disponível em: <[http://www.etf.europa.eu/web.nsf/\(RSS\)/C125782B0048D6F6C125768200396FB6?OpenDocument&LAN=EN](http://www.etf.europa.eu/web.nsf/(RSS)/C125782B0048D6F6C125768200396FB6?OpenDocument&LAN=EN)>.

LENEY, T. *Trends, drivers and qualitative scenarios in Europe 2020*: for education and training policy makers engaged with meeting skills needs. Report prepared for Warwick University/ CEDEFOP, 2010.

LENEY, T. et al. *P. Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET*. Brussels: European Commission, 2005.

LIPPOLD, K.; NICHOLS, A.; SORENSEN, E. *Strengthening families through stronger fathers*: final impact report for the pilot employment programs. New York: Urban Institute, 2011. Disponível em: <<http://www.urban.org/publications/412442.html>>.

LOTZ-SISITKA, H.; RAVEN, G. South Africa: applied competence as the guiding framework for environmental and sustainability education. In: FIEN, J.; MacLEAN, R.; PARK, M.-G. (Eds.). *Work, learning and sustainable development: opportunities and challenges*. Dordrecht: Springer and UNEVOC, 2009. p. 309-318.

MacLEAN, R.; LAI, A. The future of technical and vocational education and training: global challenges and possibilities. *International Journal of Training Research*, p. 2-15, 2011.

MacLEAN, R.; PAVLOVA, M. *Vocationalisation of secondary and higher education*: pathways to the world of work; UNESCO-UNEVOC, Revisiting Global Trends in TVET: Reflections on Theory and Practice. Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training, 2011. p. 40-85.

MacLEAN, R.; JAGANNANTHAN, S.; SARVI, J. Main issues, concerns and challenges regarding TVET in Asia and the Pacific. In: MacLEAN, R.; JAGANNANTHAN, S.; SARVI, J. (Eds.). *Skills development for inclusive and sustainable growth in developing Asia-Pacific*. Manila: Asian Development Bank and Springer, 2011. p. 3-27.

MacLEAN, R.; JAGANNANTHAN, S.; SARVI, J. (Eds.). *Skills development for inclusive and sustainable growth in developing Asia-Pacific*. Manila: Asian Development Bank and Springer, 2013. Disponível em: <www.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2012/10914.pdf>.

MAROCCO, C. *Qualifications frameworks*: implementation and impact; background case study on Mauritius. Geneva: ILO Skills and Employability Department, 2010.

MAROPE, P. T. M. *From a vicious to a virtuous cycle*: global perspectives on skills, innovation, productivity and shared growth; keynote address at the Big Skills Conference 2009. Sydney, Australia, 2009. Disponível em: <www.innovation.gov.au/skills/Documents/marope.ppt>.

MAROPE, P. T. M. Improving the equity of quality and learning in education: a systemic approach. In: VARGHESE, N. V. (Ed.). *From schooling to learning*: a report from the IWGE. Paris: IIEP/UNESCO, 2014. p. 55-79.

MAROPE, P. T. M. *Namibian human capital and knowledge development for economic growth with equity*. Washington, DC: World Bank, 2005. (Africa region human development working paper series, 84).

MAROPE, P. T. M.; GOLDBERG, I. *Closing the skills and technology gap in South Africa*: concept note prepared for a World Bank study. Washington, DC: The World Bank, 2009.

MARTIN, R. et al. *Employability skills explored*. London: Learning and Skills Network (LSN), 2008.

MARTINAITIS, Z. *Building on skills forecasts*: comparing methods and applications: building on skills forecasts: comparing methods and applications. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, 2012. p. 97-108. (Conference Proceedings, 18).

MAURITIUS. *Mauritius Qualifications Authority Bill 2001*, No. XXXIX, 11, 12: second reading, 2001.

McGRATH, S. Skills for development? Rethinking the kind of development we want TVET to support. In: KING, K. (Ed.). *Towards a new global world of skills development? TVET's turn to make its mark. NORRAG News*, n. 46, p. 8-11, Sep. 2011.

McGRATH, S. Vocational education and training for development. A policy in need of a theory? *International Journal of Educational Development*, v. 32, n. 5, p. 623-631, 2012.

McGRATH, S.; AKOOJEE, S. Regulating private vocational education and training (VET) in South Africa: the national development imperative. *Africa Education Review*, v. 7, p. 16-33, 2010.

McGRATH, S.; LUGG, R. Knowing and doing vocational education and training reform: evidence, learning and the policy process. *International Journal of Educational Development*, v. 32, p. 696-708, 2012.

McGRATH, S. et al. *Education and training for the informal sector*. London: Overseas Development Administration, 1995.

MEEK, L. V. Understanding diversity and differentiation in higher education: an overview. *Higher Education Policy*, v. 13, p. 1-6, 2000.

MERTAUGH, M.; HANUSHEK, E. A. Education and training. In: BARR, N. (Ed.). *Labor markets and social policy in Central and Eastern Europe: the accession and beyond*. Washington, DC: World Bank, 2005. p. 207-242.

MISHRA, S.; PULIST, S. K. *eLearning in Commonwealth Asia 2013*. New Delhi: Commonwealth Educational Media Centre for Asia, 2013.

MISOLA, N. *Improving the participation of female students in TVET programmes formerly dominated by males*. Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC International Centre, 2010.

MURRAY, F.; HSI, H. *Knowledge workers in biotechnology: occupational structures, careers and skill demands*; paper prepared for the National Academies Workshop on Research Evidence Related to Future Skill Demands, 2007. Disponível em: <http://www7.nationalacademies.org/cfe/Future_Skill_Demands_Fiona_Murray_Paper.pdf>.

NEW SOUTH WALES. Department of Environment. *Climate Change and Water website*. 2013. Disponível em: <<https://www.environment.nsw.gov.au/sustainability/index.htm>>.

NIELSEN, S. *TVET teachers and trainers*. Background paper commissioned by UNESCO Education Sector. Paris: UNESCO, 2011.

NIELSEN, S.; NIKOLOVSKA, M. *European Training Foundation: ETF Yearbook 2007; quality in vocational education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007.

OECD. *Better skills better jobs better lives – OECD: a strategic approach to skills policies*. Paris, 2012. Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/better-skills-better-jobsbetter-lives_9789264177338-en>.

OECD. *Beyond rhetoric: adult learning policies and practices*. Paris: OECD Publishing, 2003.

OECD. *Education at a glance 2013: OECD indicators*. Paris, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>>.

OECD. *Is informal normal? Toward more and better jobs*. Paris, 2009.

- OECD. *Learning for jobs: synthesis report of the OECD reviews of vocational education and training*. Paris, 2010b.
- OECD. *OECD thematic review of tertiary education: country background report; Portugal*. Paris, 2006. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/23/1/37745972.pdf>>.
- OECD. *PISA 2009 results: what students know and can do*. Paris, 2010a. (Student Performance in Reading, Mathematics and Science, 1).
- OECD. *Promoting adult learning, education and training policy*. Paris: OECD Publishing, 2005.
- OECD. *Qualifications systems: bridges to lifelong learning*. Paris, 2007.
- OECD. *Recognizing non-formal and informal learning: outcomes, policies and practices*. Paris, 2010c. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/0,3343,en_2649_39263294_44870941_1_1_1_1_100.html>.
- OECD. *Tertiary education for the knowledge society: OECD thematic review of tertiary education, synthesis report*. Paris, 2008. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/40345176.pdf>>.
- PIRES, A. L. O. *Country report: Portugal*. Torino: CEDEFOP, 2010. Disponível em: <www.cedefop.europa.eu>.
- POULIGNY, B. *Les anciens combattants d'aujourd'hui, désarmement, démobilisation et réinsertion: the politics and anti-politics of contemporary 'disarmament, demobilization & reintegration' programs*. Geneva: Centre d'études et de recherches internationales, Sciences Po, Graduate Institute of International Studies, 2004. Disponível em: <<http://www.government.se/content/1/c6/06/53/96/8ca52a50.pdf>>.
- PSACHAROPOULOS, G. Returns to education: an updated international comparison. *Comparative Education*, v. 17, p. 321-341, 1981.
- PSACHAROPOULOS, G. Returns to education: a further international update and implications. *Journal of Human Resources*, v. 20, n. 4, p. 583-597, 1985.
- POPULATION REFERENCE BUREAU. *The world's youth 2013 data sheet*. Washington, DC, 2013.
- RAFFE, D.; SPOURS, K. Three models of policy learning and policy-making in 14-19 education. In: RAFFE, D.; SPOURS, K. (Eds.). *Policy-making and policy learning in 14-19 education*. London: Institute of Education, 2007. (Bedford way papers).
- RAVALLION, M. *Pro-poor growth: a primer*. Washington, DC: Development Research Group, World Bank, 2004. (World Bank policy research working paper, 3242).
- REPUBLIC OF SERBIA. Ministry of Education. *Vocational Education and Training Reform Programme: teacher training and human resource development*, Belgrade, 2010. Disponível em: <www.vetserbia.edu.rs/humanresourcedevelopment.htm>. Acesso em: 28 maio 2010; 19 jul. 2010.
- REPUBLIC OF TUNISIA. *Rapport de la consultation nationale sur l'emploi*. Tunis: Republic of Tunisia, 2011.
- REPUBLIC OF TUNISIA. *The reform of the national vocational training system: guidance document and plan of operations 2014-2018*. Tunis: Republic of Tunisia, 2013.
- RODRIG, D. *Understanding South Africa's economic puzzles*. Boston, Mass.: Center for International Development, Harvard University, 2006. (CID working paper, 130).

- SACMEQ. *SACMEQ III Project Results: pupil achievement levels in reading and mathematics*. 2010. (Working document, 1). Disponível em: <http://www.sacmeq.org/downloads/sacmeqIII/WD01_SACMEQ_III_Results_Pupil_Achievement.pdf>.
- SADC; UNESCO. *Final report: status of TVET in the SADC Region*. Gaborone: SADC, 2011.
- SADC; UNESCO. *Status of TVET in the SADC Region*. Paris: UNESCO, 2013.
- SALZANO, E. *Technology-based training for marginalised girls*. Paris: UNESCO, 2005.
- SEN, A. *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- SEYFRIED, E. *Quality assurance in TVET*. Background paper commissioned by UNESCO Education Sector. Paris: UNESCO, 2011.
- SHAIKH, N. *The present as history: critical perspectives on global power*. New York: Columbia University Press, 2007.
- SHEMYAKINA, O. *The labor market, education and armed conflict in Tajikistan*. Washington, DC: World Bank, 2011. (Working paper, 5738).
- SHIOHATA, M. *Skills acquisition among Lao women textile weavers in a changing economy: case study prepared for UNESCO Education Sector*. Paris: UNESCO, 2011.
- SINGH, K. *Report of the special rapporteur on the right to education: sixty-seventh session of the United Nations General Assembly*. New York, 2012. (Document number A/67/31). Disponível em: <http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNSR_TVET_2012.pdf>.
- SMITH, J. *Off-shoring, outsourcing and the 'Global Labour Arbitrage'*. Procida Italy: International Initiative for Promoting Political Economy, 2008. (Working Paper, Sep. 2008). Disponível em: <http://www.ragingwave.com/index_files/Offshoring,%20Outsourcing%20and%20the%20'Global%20Labour%20Arbitrage'.pdf>.
- SPENCER, H. What knowledge is of most worth? *Westminster Review*, v. 141, p. 1-23, 1859.
- STANLEY, J. *Global validation workshop on policies and practices on TVET teachers and instructors in the Arab Region: a regional study; final report*. Paris: UNESCO, 2013. Disponível em: <http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/up/validation_workshop_report_-_29th_october_eng.pdf>.
- STRIETSKA-ILINA, O. et al. *Skills for green jobs: a global view; synthesis report based on 21 country studies*. Geneva: International Labour Office, Skills and Employability Department, 2011. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_159585.pdf>.
- SWEET, R. *European Training Foundation: work-based learning programmes for young people in the Mediterranean Region*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009.
- SWEET, R. *Work-based learning: Why? How? Revisiting global trends in TVET; reflections on theory and practice*. Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training, 2011. p. 164-203.
- TESDA. *SICAT - Trainers Methodology Level 1 Online Training Program*, 2015. Disponível em: <www.sicattesda.ph>.
- TROW, M. Diversity in higher education in the United States of America. In: CVCP SEMINAR ON DIVERSITY IN HIGHER EDUCATION. London, 14-15 Sep. 1995. *Proceedings...* London: CVCP, 1995.

TUCK, R. *An introductory guide to national qualifications frameworks: conceptual and practical issues for policy makers*. Geneva: ILO Skills and Employability Department, 2007.

UNCTAD. *Foreign direct investments in LDCs: lessons learned from the decade 2001–2010 and the way forward*. Geneva: United Nations Conference on Trade and Development, 2011.

UNDP. *Capacity development: a UNDP primer*. New York: UNDP, 2009. Disponível em: <<http://www.undp.ro/download/Capacity%20Development%20PrimerReport%202010.pdf>>.

UNDP. *Operational guide to the integrated disarmament, demobilization and reintegration standards*. New York: United Nations Development Programme, 2010b.

UNDP. *The real wealth of nations: pathways to human development, 20th anniversary*. New York: United Nations Development Programme, 2010a.

UNEP. *Green jobs: towards decent work in a sustainable, low carbon world*. New York: UNEP, 2008. Disponível em: <http://www.unep.org/PDF/UNEPGreenjobs_report08.pdf>.

UNEP. *Towards a green economy: pathways to sustainable development and poverty eradication*. Disponível em: <<http://www.unep.org/greeneconomy/>>.

UNESCO. *Convention on Technical and Vocational Education*. Paris, 1989. Disponível em: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13059&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

UNESCO. *Education for Sustainable Development (ESD)*. Paris, 2013a. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development>>.

UNESCO. *Global citizenship education: an emerging perspective; outcome document of the technical consultation on global citizenship education*. Paris, 2013e. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

UNESCO. *The hidden crisis: armed conflict and education: EFA global monitoring report*. Paris, 2011b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf>>.

UNESCO. *Policy review of TVET in Cambodia*. Paris, 2013b. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002253/225360e.pdf#xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&set=53761B39_2_350&hits_rec=2&hits_lng=eng>.

UNESCO. *Policy review of TVET in Lao PDR*. Paris, 2013c. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221146e.pdf#xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&set=53761918_0_231&hits_rec=2&hits_lng=eng>.

UNESCO. *Reaching the marginalized: EFA global monitoring report*. Paris, 2010a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf>>.

UNESCO. *Report by the Director-General on the implementation of the programme adopted by the General Conference: progress on the implementation of the strategy for Technical and Vocational Education and the revised version of the strategy*. Paris, 2009b. (EX 182 EX/INF.5).

UNESCO. *Revue de politiques de formation technique et professionnelle au Bénin*. Paris, 2013d. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221304f.pdf>>.

UNESCO. *Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education*. Paris, 2001. Disponível em: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13145&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

UNESCO. *School-to-work transition information bases*. Bangkok. UNESCO-Bangkok, 2013f. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216661e.pdf>>.

UNESCO. *Second International Congress on Technical and Vocational Education*: final report. Paris, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001169/116954e.pdf>>.

UNESCO. *Shanghai Consensus: Recommendations of the Third International Congress on TVET: Transforming TVET: Building Skills for Work and Life*. Shanghai, 14-16 May 2012. Paris, 2012a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002176/217683e.pdf>>.

UNESCO. *TVET in Asia and the Pacific Region*: overview of the regional background paper on TVET: Asia and the Pacific Region. Bangkok: UNESCO, 2011c. (Unpublished background paper).

UNESCO. *TVET policy review Malawi*. Paris, 2010b. Disponível em: <www.unesco.unesco.org/images/0019/001902/190216e.pdf>.

UNESCO. *UNESCO Future Forum – Global Water Futures 2050+*. Paris, 2011a. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/anticipation-and-foresight/unesco-futureforums/global-water-futures-2050/>>.

UNESCO. *Youth and skills: putting education to work; EFA global monitoring report*. Paris, 2012b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf>>.

UNESCO -UNEVOC. *Bonn Declaration, learning for work, citizenship and sustainability*. Bonn, 2004. Disponível em: <http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/SD_BonnDeclaration_e.pdf>.

UNESCO-UNEVOC. *Education for livelihoods and civic participation in post-conflict countries*. Bonn: UNESCO-UNEVOC International Centre, 2007.

UNESCO-UNEVOC. *Participation in formal technical and vocational education and training programmes worldwide: an initial statistical study*. Bonn, 2006.

UNESCO-UNEVOC. *UNEVOC in Action: biennial report 2010-2011*. Bonn, Germany, 2012.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. *Adult and youth literacy national, regional and global trends, 1985-2015*. Montreal: UIS, 2013. (UIS information paper).

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. *Global education digest 2011: comparing education statistics across the world*. Montreal: UIS, 2011a.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. *Global education digest 2012: opportunities lost; the impact of grade repetition and early school leaving*. Montreal: UIS, 2012.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. *UIS Data Centre*. Montreal, 2010. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/datacentre/pages/default.aspx>>.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. *UIS Data Centre*. Montreal, 2011b. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/datacentre/pages/default.aspx>>.

UNIDO. *Industrial development report 2009: breaking in and moving up; new industrial challenges for the bottom billion and the middle-income countries*. Vienna, 2009.

UNITED NATIONS. The future we want: resolution adopted by the General Assembly on 27 Jul. 2012. In: UNITED NATIONS CONFERENCE ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT, Rio de Janeiro, 2012. *Rio +20 Declaration*. New York, 2012. Disponível em: <http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/288&Lang=E>.

- UNITED NATIONS. *International migration in a globalizing world: the role of youth*. New York: UNDESA, Population Division, 2011b. (Technical paper, 2011/1).
- UNITED NATIONS. *Population facts 2010/6: international migrants by Age*. New York: UN Department of Economic and Social Affairs (UNDESA), Population Division, 2010.
- UNITED NATIONS. *Population prospects: the 2010 revision, v. 1: comprehensive tables*. New York: UNDESA, Population Division, 2011a.
- UNITED NATIONS. Report. In: UNITED NATIONS CONFERENCE ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT. Rio de Janeiro, 1992. *UN General Assembly Report (A/CONF.151/26 Vol.1)*. New York, 1992.
- UNITED NATIONS. *United Nations Millennium Declaration. Resolution adopted by the General Assembly. A/RES/55/2*. New York: UN General Assembly, 2000.
- UNSTT. *Realizing the future we want for all* report to the Secretary-General. New York: United Nations System Task Team, 2012. Disponível em: <http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam_undf/report.shtml>.
- VALENTE, C. *What did the Maoists ever do for us? Education and marriage of women exposed to civil conflict in Nepal*. Washington, DC: World Bank, 2011. (Working paper, 5741).
- VARGHESE, N.; PUTTMANN, V. *Trends in diversification of post-secondary education*. Paris: UNESCO-IIEP, 2011.
- VEAL, K. Once were warriors: reintegrating ex-combatants. *UNESCOUNEVOC Bulletin*, supplement, n. 14, Apr. 2008.
- WALTHER, R. *Building skills in the informal sector*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO, 2011.
- WALTHER, R. *Vocational training in the informal sector*. Paris: Agence Française de Développement, 2007.
- WATTS, A. G.; FRETWELL, D. *Public policies for career development*. Washington, DC: World Bank, 2004.
- WILSON, R.; ZUCKERSTEINOVA, A. *Anticipating changing skills needs: a master class*. University of Warwick IER/CEDEFOP, 2011. (Technical reference document for new skills).
- WOODS, P. *Environmental education for a sustainable future: formal schooling*. Curriculum leadership, 2004. Disponível em: <http://www.curriculum.edu.au/leader/environmental_education_for_a_sustainable_future:_4695.html>.
- WORLD BANK. *Averting a human crisis during the global downturn: policy options from the World Bank's Human Development Network*. Washington, DC, 2009.
- WORLD BANK. *Closing the gap in education and technology*. Washington, DC, 2005b.
- WORLD BANK. *Concept note for the World Bank education strategy 2020*. Washington, DC, 2010b.
- WORLD BANK. *Enterprise survey 2008*. Washington, DC, 2008a.
- WORLD BANK. *Enterprise survey 2010*. Washington, DC, 2010a.
- WORLD BANK. *Enterprise survey 2011*. Washington, DC, 2011.
- WORLD BANK. *Enterprise survey 2012*. Washington, DC, 2012.

WORLD BANK. *Global economic prospects: technology diffusion in the developing world*. Washington, DC, 2008b. p. 5.

WORLD BANK. *Philippines skills report: skills for the labor market in the Philippines*. Washington, DC, 2010c. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EASTASIAPACIFICEXT/Resources/226300-1279680449418/HigherEd_PhilippinesSkillsReport.pdf>.

WORLD BANK. *World development report 2006: equity and development*. Washington, DC, 2005a.

WORLD BANK. *World development report 2007: development and the next generation*. Washington, DC, 2006.

WORLD BANK; DFID. *Knowledge and skills in the new economy: knowledge and skills in the MENA Region, Tunisia*. Washington, DC, 2003.

WORLD BANK INSTITUTE. *Education planning toolkit*. (s.d.) Disponível em: <<http://einstitute.worldbank.org/ei/>>.

WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT. *Our common future*. Oxford, Oxford University Press, 1987.

WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL. *The Dakar framework for action: meeting our collective commitments to education for all*. Paris: UNESCO, 2000.

WORLD ECONOMIC FORUM. *The global competitiveness report 2008-2009*. Geneva: World Economic Forum, 2008. p. 34-35.

WORLD ECONOMIC FORUM. *The global competitiveness report 2013-2014*. Geneva: World Economic Forum, 2013.

WORLD RESOURCES INSTITUTE. A compilation of green economy policies, programs, and initiatives from around the world. In: THE GREEN ECONOMY IN PRACTICE: INTERACTIVE WORKSHOP 1, 11 Feb., 2011. *Proceedings...* The World Resources Institute, 2011. Disponível em: <http://www.uncsd2012.org/content/documents/compendium_green_economy.pdf>.

YANG, J.; VALDES-COTERA, R. *Conceptual evolution and policy development in lifelong learning*. Bonn, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2011.

YARNIT, M. *Regeneration and all that: learning and skills and sustainability*. London: Learning and Skills Development Agency, 2004.

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO

As últimas reflexões sobre educação para os especialistas em educação de todo o mundo

*Criada pela UNESCO, a série **Educação em Movimento** tem como centro de interesse tendências-chave da educação hoje e desafios de amanhã. A série busca trazer conhecimentos de pesquisa produzidos por diversas disciplinas acadêmicas e organizações àqueles que podem definir as políticas educacionais e guiar reformas. Assim, a série também busca contribuir com as atuais reflexões em voga na agenda internacional de educação.*

Liberar o potencial

Transformar a educação e a formação técnica e profissional

P. T. M. Marope, B. Chakroun e K. P. Holmes

Em vista do aumento das expectativas sobre os sistemas de educação e formação técnica e profissional (TVET), este livro reúne as demandas contextuais e as tendências políticas recentes de todo o mundo. O livro identifica, ainda, a falta de conexão cada vez maior entre as demandas externas do crescimento econômico, da equidade social e da sustentabilidade do desenvolvimento, e a atual oferta de habilidades. Os autores perguntam: "o que precisa ser feito para realizar o potencial dos sistemas de TVET?". Como resposta, propõe-se uma abordagem analítica integrada por meio da qual as perspectivas do crescimento econômico, da equidade social e da sustentabilidade podem ser estrategicamente combinadas para lidar com questões das políticas contemporâneas como desemprego entre jovens, disparidades de gênero e mudança climática. Os formuladores de políticas e outras partes interessadas podem usar essa abordagem para a análise e a avaliação dos sistemas de TVET, bem como para identificar estratégias apropriadas e facilitadores-chaves para a tão necessária transformação desses sistemas.



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação
no Brasil