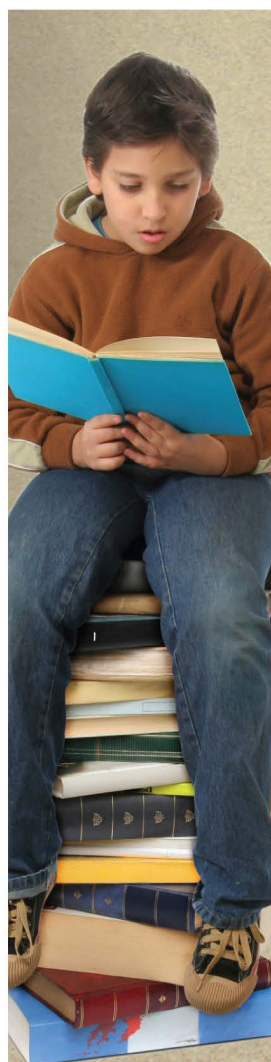


DIRECÇÃO-GERAL DE POLÍTICAS INTERNAS  
DEPARTAMENTO TEMÁTICO **B**  
POLÍTICAS ESTRUTURAIS E DE COESÃO



Agricultura e Desenvolvimento Rural

**Cultura e Educação**

Pescas

Desenvolvimento Regional

Transportes e Turismo

**ENSINO DUAL:  
UMA PONTE SOBRE  
ÁGUAS REVOLTAS?**

ESTUDO







**DIREÇÃO-GERAL DAS POLÍTICAS INTERNAS**  
**DEPARTAMENTO TEMÁTICO B: POLÍTICAS ESTRUTURAIS E DE**  
**COESÃO**

**CULTURA E EDUCAÇÃO**

# **ENSINO DUAL: UMA PONTE SOBRE** **ÁGUAS REVOLTAS?**

**ESTUDO**

O presente documento foi solicitado pela Comissão da Cultura e da Educação do Parlamento Europeu.

## **AUTORES**

*ICF International*: Stelina Chatzichristou, Daniela Ulicna, Ilona Murphy, Anette Curth

## **ADMINISTRADOR RESPONSÁVEL**

Ana Maria Nogueira / Markus J. Prutsch  
Departamento Temático B: Políticas Estruturais e de Coesão  
Parlamento Europeu  
B-1047 Bruxelas  
Correio eletrónico: [poldep-cohesion@europarl.europa.eu](mailto:poldep-cohesion@europarl.europa.eu)

## **ASSISTÊNCIA EDITORIAL**

Lyna Pärt

## **VERSÕES LINGUÍSTICAS**

Original: EN  
Tradução: DE, FR

## **SOBRE O EDITOR**

Para contactar o Departamento Temático ou assinar o respetivo boletim informativo mensal, escrever para: [poldep-cohesion@europarl.europa.eu](mailto:poldep-cohesion@europarl.europa.eu)

Manuscrito concluído em junho de 2014.  
© União Europeia, 2014

O presente documento está disponível na Internet em:  
<http://www.europarl.europa.eu/studies>

## **DECLARAÇÃO DE EXONERAÇÃO DE RESPONSABILIDADE**

As opiniões expressas no presente documento são da exclusiva responsabilidade dos autores e não representam necessariamente a posição oficial do Parlamento Europeu.

A reprodução e a tradução para fins não comerciais estão autorizadas, mediante menção da fonte e aviso prévio ao editor, a quem deve ser enviada uma cópia.



**DIREÇÃO-GERAL DAS POLÍTICAS INTERNAS**  
**DEPARTAMENTO TEMÁTICO B: POLÍTICAS ESTRUTURAIS E DE**  
**COESÃO**

**CULTURA E EDUCAÇÃO**

**ENSINO DUAL: UMA PONTE SOBRE**  
**ÁGUAS REVOLTAS?**

**ESTUDO**

**Resumo**

Este estudo analisa os pontos fortes e fracos do ensino/da aprendizagem dual e aborda a evolução das políticas seguidas na UE-28 em relação à introdução e/ou melhoria dos sistemas de aprendizagem. O estudo baseia-se em dados provenientes de várias fontes, nomeadamente literatura académica e resultados de pesquisas aprofundadas em 10 países da UE. Identifica as características das quatro principais formas de ensino e formação profissional (EFP) no que se refere ao papel da aprendizagem em contexto laboral e sugere formas de os países promoverem a aprendizagem no contexto dos respetivos quadros educativos, sociais e económicos. Dirige ainda recomendações aos decisores políticos aos níveis nacional e europeu, que poderão servir para melhorar a oferta de ensino e formação profissional na Europa.



# ÍNDICE

<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b>	<b>5</b>
<b>LISTA DE QUADROS</b>	<b>7</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b>	<b>8</b>
<b>SUMÁRIO EXECUTIVO</b>	<b>9</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
1.1. Objetivos e âmbito do estudo	15
1.2. O que é o ensino dual? Compreender as definições utilizadas e as diferenças entre elas	16
<b>2. METODOLOGIA</b>	<b>21</b>
2.1. Apresentação da abordagem metodológica	21
<b>3. PONTO DE SITUAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS SISTEMAS EM ALTERNÂNCIA NA EUROPA</b>	<b>25</b>
3.1. Descrição do grau e das formas de integração da aprendizagem em contexto laboral no EFP	26
3.2. Participação no EFP e nos programas em alternância	36
3.3. Vias de acesso aos programas em alternância	39
3.4. Igualdade de oportunidades	42
3.5. O abandono dos programas de aprendizagem e em alternância	45
3.6. Resultados dos programas em alternância e do EFP em geral	49
<b>4. REFORMAS RELATIVAS AOS PROGRAMAS EM ALTERNÂNCIA</b>	<b>55</b>
4.1. Fatores subjacentes às reformas	56
4.2. Introdução de novos programas em alternância	63
4.3. Aperfeiçoar os sistemas existentes	66
4.4. Desenvolvimento da orientação	68
<b>5. FATORES COM INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DOS PROGRAMAS EM ALTERNÂNCIA</b>	<b>71</b>
5.1. Fatores da aprendizagem a nível individual e a influência da família e dos colegas	72
5.2. Fatores ao nível do contexto escolar e do sistema de ensino	75
5.3. Fatores socioeconómicos mais abrangentes com influência no desenvolvimento dos programas de EFP/em alternância	78
5.4. O papel do intercâmbio de políticas e ensinamentos entre países	85

<b>6. O FINANCIAMENTO DOS PROGRAMAS EM ALTERNÂNCIA</b>	<b>91</b>
6.1. Contexto geral	92
6.2. Financiamento e incentivos públicos	92
6.3. Contribuição das entidades empregadoras	97
6.4. Custos e benefícios da aprendizagem e de outros regimes de alternância	98
6.5. Principais questões relacionadas com os diferentes regimes de financiamento	104
<b>7. REGIMES DE ALTERNÂNCIA: EXISTÊNCIA DE VÁRIOS MODELOS – OS SEUS PONTOS FORTES E FRACOS</b>	<b>107</b>
7.1. A aprendizagem integral enquanto modelo dominante de EFP num determinado país (por exemplo: Alemanha)	108
7.2. Aprendizagens enquanto via paralela em menor escala a outras formas de EFP (Grécia, Polónia, Itália, França, Países Baixos e Reino Unido (Inglaterra))	116
7.3. Integração de fortes elementos de aquisição de conhecimentos em contexto laboral em programas de contexto escolar (Finlândia, França, Países Baixos, Portugal)	121
7.4. Dificuldades enfrentadas por programas predominantemente em contexto escolar e como a aquisição de conhecimentos em contexto laboral está a ser integrada (República Checa, Grécia e Polónia)	126
<b>8. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</b>	<b>129</b>
8.1. Principais conclusões sobre os regimes de alternância na UE-28	129
8.2. Recomendações políticas	132
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>137</b>
<b>SÍTIOS WEB/HIPERLIGAÇÕES</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO 1: QUADRO ANALÍTICO</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO 2: QUADROS E EXEMPLOS DE PAÍSES DA SECÇÃO 2</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO 3: QUADROS E EXEMPLOS DE PAÍSES DA SECÇÃO 3</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO 4: QUADROS E EXEMPLOS DA SECÇÃO 4</b>	<b>188</b>
<b>ANEXO 5: QUADROS E EXEMPLOS DA SECÇÃO 5</b>	<b>198</b>
<b>ANEXO 6: QUADROS E EXEMPLOS DA SECÇÃO 6</b>	<b>202</b>



## LISTA DE ABREVIATURAS

**AT** Áustria

**BE** Bélgica

**BG** Bulgária

**CEDEFOP** Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

**CITE** Classificação Internacional Tipo da Educação

**CY** Chipre

**CZ** República Checa

**DE** Alemanha

**DK** Dinamarca

**EE** Estónia

**EL** Grécia

**ES** Espanha

**ES** Ensino superior

**FI** Finlândia

**FR** França

**FSE** Fundo Social Europeu

**HU** Hungria

**IE** Irlanda

**IT** Itália

**LT** Lituânia

**LU** Luxemburgo

**LV** Letónia

- MT** Malta
- NEET** *Not in Education, Employment or Training* (Pessoas que não trabalham, não estudam e não recebem formação)
- NL** Países Baixos
- OCDE** Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos
- OIT** Organização Internacional do Trabalho
- PL** Polónia
- PME** Pequenas e médias empresas
- PT** Portugal
- RO** Roménia
- SE** Suécia
- SI** Eslovénia
- SK** Eslováquia
- UE** União Europeia
- UK** Reino Unido

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	
Características principais mapeadas por cada Estado-Membro	<b>22</b>
<b>QUADRO 2</b>	
Tipo de informações incluídas nos 10 relatórios por país	<b>23</b>
<b>QUADRO 3</b>	
Participação dos estudantes no EFP nos países europeus	<b>27</b>
<b>QUADRO 4</b>	
Tipos de contratos no domínio da aprendizagem e noutros programas em alternância nos países selecionados	<b>30</b>
<b>QUADRO 5</b>	
Duração da aprendizagem nos oito países selecionados em que esta existe	<b>32</b>
<b>QUADRO 6</b>	
Participação em programas de EFP do nível secundário (% do total de inscrições no ensino secundário) de instituições públicas e privadas; vários países europeus, 2008. (ordenados pela maior taxa de participação no ensino profissional)	<b>36</b>
<b>QUADRO 7</b>	
Varição, no período de 2006-2010, da participação dos estudantes no EFP inicial em percentagem de estudantes do ensino secundário e da participação dos estudantes em programas em contexto laboral em percentagem de estudantes do EFP inicial do ensino secundário; UE-28	<b>38</b>
<b>QUADRO 8</b>	
Encontrar um estágio de aprendizagem: Quem é o principal interveniente?	<b>41</b>
<b>QUADRO 9</b>	
Exemplos de taxas de abandono de programas de aprendizagem (resolução de contrato) e de outros programas de EFP	<b>47</b>
<b>QUADRO 10</b>	
Seis fatores determinantes das reformas nos 10 países da UE selecionados	<b>56</b>
<b>QUADRO 11</b>	
5 maiores taxas de desemprego juvenil (15-24 anos) em 2012 em relação a 2007	<b>60</b>
<b>QUADRO 12</b>	
Principais fontes de financiamento do EFP em contexto escolar	<b>93</b>
<b>QUADRO 13</b>	
Critérios de atribuição de financiamento às escolas/prestadores de EFP	<b>93</b>
<b>QUADRO 14</b>	
Incentivos de financiamento público aos empregadores	<b>95</b>
<b>QUADRO 15</b>	
Nível de investimento de empresas em programas de EFP de ensino secundário com uma componente de contexto laboral (reduzida, média, elevada) em relação à percentagem de alunos (reduzida, média, elevada) inscritos nestes programas	<b>98</b>

## **LISTA DE FIGURAS**

### **FIGURA 1**

Taxas de participação no ensino secundário profissional e pré-profissional, 2011 e 2007 **37**

### **FIGURA 2**

Taxa de emprego dos diplomados dos níveis 3-4 da CITE, dados de 2010 **49**

### **FIGURA 3**

Apresentação esquemática da posição das aprendizagens integrais em relação ao restante sistema de ensino e formação **108**

### **FIGURA 4**

Aprendizagens enquanto uma via para qualificações de EFP (FR, NL) **117**

### **FIGURA 5**

Aprendizagens enquanto via para qualificações específicas **117**

## SUMÁRIO EXECUTIVO

A crise económica teve um impacto profundo nos jovens, que sentem grandes dificuldades para encontrar emprego. Deste modo, o «ensino dual»<sup>1</sup>, ou, mais precisamente, a aprendizagem, inscreve-se nas prioridades da agenda política. São várias as iniciativas importantes que promovem a aprendizagem que alia a teoria à prática no contexto da empresa, tais como a Aliança Europeia para a Aprendizagem, as Garantias para a Juventude, o trabalho da OIT sobre a qualidade da aprendizagem e a Estratégia para as Competências da OCDE. Os países estão atentos, tendo muitos deles desenvolvido novos programas (CY, DK, EL, ES, FI, HU, IE, IT, LT, PT, SE, SI), aperfeiçoado os existentes (AT, DE, DK, EL, FI, FR, IT, NL, PT, PL, UK (ENG)) ou introduzido reformas visando o reforço da aprendizagem em contexto laboral no âmbito do EFP (por exemplo, melhorando a qualidade das orientações: CZ, DE, FR).

As vantagens de uma aprendizagem de alta qualidade para o indivíduo, os empregadores e a sociedade estão ampla e devidamente documentadas.<sup>2</sup> Estas vantagens combinam o desenvolvimento de qualificações e competências (nomeadamente as que são mais difíceis de desenvolver na sala de aula), o desenvolvimento de uma entidade profissional, mais oportunidades de emprego, a transição da vida escolar para a vida profissional, ganhos de produtividade e níveis mais elevados de recrutamento e retenção por parte dos empregadores<sup>3</sup>. No entanto, na maioria dos países da UE, a aprendizagem está longe de ser uma via essencial do EFP. São poucos os países onde a aprendizagem constitui uma opção popular e bem-vista por jovens, pais e empregadores (principalmente, AT, DE e DK). Assim, o presente estudo teve como principal finalidade compreender as diferentes formas de «ensino dual» e analisar por que motivo certos países se mostram mais propensos a desenvolver determinados modelos do que outros.

### Ponto da situação e fatores que influenciam o desenvolvimento de vias em alternância

Na vasta maioria dos países da UE, existe pelo menos uma via que oferece uma combinação sistemática de aprendizagem em contexto laboral e escolar. Muitos países têm duas vias, cada uma delas combinando as duas vertentes da aprendizagem de maneira diferente (por exemplo, FR, FI, NL). Porém, registam-se variações importantes da popularidade destas vias. Em diversos países, embora existente, a aprendizagem não representa mais do que uma pequena parte do sistema de ensino e formação profissional, sendo amiúde vista como uma segunda escolha.

O estudo mostra que, no que toca ao acesso, os programas em alternância podem ser mais ou menos abertos. Na aprendizagem, os alunos têm de encontrar um empregador disposto a acolhê-lo durante um longo período de tempo. Esta situação levanta certas barreiras ao acesso, pois os empregadores revelam-se mais propensos a acolher jovens que deem mostras de elevado potencial, havendo por isso o risco de exclusão dos jovens

---

<sup>1</sup> Convém ressaltar que não existe uma definição geralmente aceite e utilizada do termo «ensino dual». Assim, o estudo distinguiu entre a) aprendizagem, na qual os formandos têm um estatuto de aprendiz ou profissional claro estabelecido num contrato, mas que, ao mesmo tempo, concede qualificações profissionais formais com reconhecimento nacional; b) programas em alternância que integram períodos de formação nas empresas no ensino e na formação profissional formal sob outras formas que não a aprendizagem; e c) a aprendizagem em contexto laboral enquanto abordagem pedagógica de promoção da aprendizagem no contexto de uma empresa, com base em tarefas de trabalho prático reais.

<sup>2</sup> Fundação Europeia para a Formação (ETF) (2013), *Work-based learning: Benefits and obstacles - A literature review for policy makers and social partners in ETF partner countries*.

<sup>3</sup> Comissão Europeia (2013j).

vulneráveis, em especial em sistemas em que o número de vagas para a aprendizagem seja insuficiente em relação à procura.

## Os modelos principais dos programas de EFP analisados

O presente estudo debruçou-se sobre os tipos principais de sistemas de EFP existentes na UE. Estes incluem: o sistema de «aprendizagem em sentido estrito»/dual como principal modelo de EFP<sup>4</sup>, a aprendizagem enquanto via paralela e secundária de outras vias do EFP<sup>5</sup>, um EFP em contexto escolar com fortes elementos de aprendizagem em contexto laboral<sup>6</sup> e sistemas de EFP predominantemente escolares<sup>7</sup>.

A análise indica que a «aprendizagem em sentido estrito» assenta nas *características estruturais do sistema EFP*. Assim sendo, é nestas estruturas que assenta o sucesso destes sistemas na disponibilização aos diplomados de qualificações que lhes confirmam elevadas perspetivas de empregabilidade. Mais especificamente:

- a aprendizagem é a principal via para atingir as qualificações do EFP;
- a aprendizagem é ministrada para proporcionar um maior número e conjunto de qualificações<sup>8</sup> altamente apreciadas no mercado de trabalho;
- as formas atuais de aprendizagem foram sendo moldadas de modo gradual, ao sabor da evolução económica e setorial dos países;
- a aprendizagem é altamente apreciada aos olhos da sociedade, o que leva a maiores taxas de participação, em especial dos alunos com alto desempenho;
- no que toca à qualidade nos dois meios de aprendizagem (escola e empresa), a responsabilidade pelo apoio financeiro e administrativo é assumida por diversos intervenientes (autoridades nacionais<sup>9</sup>, organizações e prestadores de serviços educativos e associações/Câmaras empresariais), que colaboram estreitamente ao abrigo das relações estabelecidas e da regulamentação vigente;
- a participação dos parceiros sociais, nomeadamente dos empregadores, e a estreita cooperação que mantêm com as autoridades competentes e os estabelecimentos de EFP são fatores essenciais para o sucesso da aprendizagem.

## Reformas do EFP na UE

Nos últimos cinco anos, a maior parte dos países da UE empreendeu reformas nos respetivos sistemas de EFP. A análise levada a cabo no âmbito do presente estudo revela que, apesar das diferenças significativas entre os seus sistemas de EFP, os vários países têm em comum seis fatores determinantes das reformas (ver Quadro 1). No entanto, estes fatores são interpretados de forma diversa consoante o país. Não obstante, a existência de desafios comuns pode levar os países a desenvolver visões partilhadas e quadros de ação alargados, bem como a tirar partido da aprendizagem entre pares. Ainda assim, devem ser formulados processos de aplicação e soluções específicos por país.

---

<sup>4</sup> Dinamarca e Alemanha. O sistema dual existe também na Áustria, mas o EFP em contexto escolar tem um papel igualmente significativo neste país.

<sup>5</sup> Grécia, Polónia, Itália, França, Países Baixos e Reino Unido (Inglaterra).

<sup>6</sup> Finlândia, França, Países Baixos e Portugal.

<sup>7</sup> República Checa, Grécia (antes da reforma de 2013) e Polónia.

<sup>8</sup> AT: 206 qualificações legalmente aprovadas, DE: 348 ocupações de formação, DK: 12 cursos básicos que constituem a base de 109 programas principais compreendendo diferentes etapas e especializações conducentes a um total de 309 qualificações reconhecidas.

**Quadro: Seis fatores determinantes das reformas nos 10 países da UE selecionados**

	<b>Fatores determinantes das reformas</b>	<b>Países</b>
1	Divergência entre EFP e mercado de trabalho/possibilidade de aumentar o envolvimento dos empregadores	CZ, FI, IT, PL, PT CZ, DE, UK (ENG)
2	Desafios ao nível da qualidade e da eficiência dos programas de EFP/alternância	DE, FI, NL, UK (ENG)
3	Desemprego juvenil elevado	EL, FR, IT, PT
4	Programas de EFP/alternância menos atrativos do que as outras vias	CZ, FI, NL
5	Elevadas taxas de abandono escolar precoce e de abandono da aprendizagem	FI, PT
6	Desafio demográfico/população em envelhecimento	DE, CZ

**Fonte:** Investigação da ICF International nos países selecionados

Independentemente do tipo de sistema de EFP/alternância existente, os desafios que se colocam aos países são, sobretudo:

- encontrar estágios, ou seja, envolver os empregadores;
- lidar com os custos acrescidos decorrentes das reformas, numa altura em que o financiamento público é limitado;
- garantir a qualidade dos programas em alternância novos e já existentes.

Os **empregadores** podem mostrar-se relutantes em participar nos programas devido aos efeitos adversos da crise económica, mas também à evolução específica dos setores (por exemplo, a reforma dos trabalhadores nascidos no pós-II Guerra Mundial está a criar insuficiências quanto à disponibilidade de formadores experientes nas empresas). Os incentivos financeiros aos empregadores são vistos como uma forma de criar mais estágios, se bem que, na prática, mais incentivos não resultem necessariamente em mais estágios. Os incentivos revelam-se mais eficazes quando visam setores específicos com um baixo nível de envolvimento dos empregadores<sup>10</sup> e quando estes não estão sobrecarregados com elevados níveis de burocracia.

O papel dos empregadores depende também das características da empresa, ou seja, da sua dimensão e do setor económico em que opera. Na sua maioria, os empregadores da UE são não só PME, mas também microempresas.<sup>11</sup> Dadas as suas dimensão e infraestrutura limitada, é provável que as microempresas ofereçam poucos estágios. Além disso, podem não estar aptas a proporcionar uma aprendizagem com a formação necessária para a atribuição de uma qualificação completa. Esta situação suscita desafios, nomeadamente ao nível da «aprendizagem em sentido estrito», na qual os aprendizes obtêm geralmente a qualificação completa junto de um empregador.

<sup>9</sup> AT: Ministério Federal da Economia, da Família e da Juventude; DE: Ministério Federal da Educação e da Investigação, DK: Ministério da Infância e da Educação.

<sup>10</sup> Mühlemann *et al.* (2005) in Hoeckel K. (2008), *Costs and Benefits in Vocational Education and Training*.

<sup>11</sup> Empregam até 10 pessoas.

O tipo de postos de trabalho oferecidos num setor molda o conteúdo da aprendizagem. É o caso, por exemplo, dos setores de alta tecnologia, como o das TI, nos quais o domínio em que muitas empresas operam pode ser altamente especializado. Neste caso, os aprendizes podem ser formados de uma forma que limite potencialmente a sua capacidade para se manterem a par da evolução contínua no seu domínio.

Outra questão importante reside na **qualidade** dos estágios e no seu potencial de aprendizagem. Sem uma experiência de aprendizagem de alta qualidade, não é possível aproveitar o potencial da aprendizagem em contexto laboral (que, na verdade, pode resultar numa não-aprendizagem). A fim de maximizar a qualidade da aprendizagem em contexto laboral, os países onde o EFP assenta fortemente na aprendizagem aplicam sofisticados mecanismos de gestão e de garantia da qualidade. No entanto, nos países onde ainda não existe um envolvimento declarado e empenhado dos empregadores, estes modelos de garantia da qualidade são suscetíveis de posicionar a fasquia a um nível demasiado alto e exigem um investimento excessivo aos empregadores. A qualidade da experiência de aprendizagem é o resultado de muitos fatores, entre os quais a cultura e a visão estratégica da empresa, bem como as condições específicas de cada aprendiz (programa de formação, interação social, tarefas exigidas, etc.).

## **Apoiar o desenvolvimento da aprendizagem a nível da UE**

A importância atribuída à aprendizagem, a oferta de vias de aprendizagem entre pares e o apoio financeiro da Comissão Europeia aos Estados-Membros facilitam a melhoria e a introdução de programas nos vários países. O interesse crescente na aprendizagem deve ser acompanhado por exigentes controlos de qualidade, a fim de evitar que a aprendizagem seja utilizada como fonte de mão de obra barata ou que as empresas substituam trabalhadores não qualificados por aprendizes. Este comportamento negativo reforçará ainda mais a perceção negativa de pais e alunos, em especial em países com pouca ou nenhuma experiência no domínio da aprendizagem, dificultando assim as suas possibilidades do desenvolvimento e o seu êxito potencial.

Ao mesmo tempo, embora o apoio financeiro do FSE seja importante para o desenvolvimento ou melhoria dos programas de aprendizagem/alternância, alguns destes podem estar demasiado dependentes do FSE. Os países devem ser incentivados a alicerçar os seus programas em modelos de financiamento pró-cíclicos e, na medida do possível, nos seus recursos a nível nacional/regional.

## **Aspetos a considerar**

Os países devem desenvolver/melhorar o seu sistema de EFP tendo em conta o seu contexto político, laboral, educativo e cultural. A mudança para um «sistema de aprendizagem em sentido estrito» pode não ser adequada para todos os países. Embora o sistema alemão possa ser tido como bem-sucedido, a sua implantação poderá não ser resultar em todos os países, em especial nos que têm um mercado de trabalho com uma estrutura diferente e pouca ou nenhuma experiência em matéria de aprendizagem. Os estudos realizados evidenciaram que mesmo os sistemas solidamente estabelecidos se deparam com desafios consideráveis e áreas suscetíveis de melhoria. Deste modo, é legítimo afirmar que, na realidade, não há «um sistema melhor», mas antes uma série de estruturas e práticas bem-sucedidas e potencialmente inspiradoras.

Os países que, presentemente, estão a instituir programas de aprendizagem/alternância devem encarar a aprendizagem como um instrumento eficaz de uma formação de qualidade e como uma forma de aumentar as perspetivas de empregabilidade dos diplomados. Contudo, não devem ver a aprendizagem como um instrumento que irá



reduzir automaticamente as taxas de desemprego juvenil ou dar origem a um sistema de EFP de alta qualidade. Assim, importa ter presentes certos aspetos importantes:

- é fundamental a existência de uma infraestrutura equipada com os recursos adequados e complementada por um mercado de trabalho e uma estrutura educativa favoráveis;
- no que toca ao desenvolvimento/melhoria dos programas de aprendizagem/alternância, poderá levar muito tempo até que os benefícios e/ou as melhorias sejam visíveis e mensuráveis;
- em vez de serem transversais a todas as qualificações e setores, os novos programas devem visar seletivamente os setores prioritários<sup>12</sup>. Esta implantação gradual pode permitir que os países deem passos pequenos mas firmes no sentido da participação de empregadores e alunos, identificando os desafios ao longo do processo e assegurando os fundos e recursos adequados;
- a introdução da aprendizagem não tornará automaticamente o EFP mais atrativo ou os diplomados mais empregáveis. A atratividade do EFP é influenciada por vários fatores, na sua maioria ligados à cultura local, à estrutura económica e ao próprio sistema de ensino. A investigação efetuada por país assinala determinados fatores (por exemplo, a perceção de antemão, o sexo e o nível de sensibilização dos estudantes para a aprendizagem) que podem congestionar as opções de aprendizagem/qualificações mais procuradas ou, ao invés, induzir uma diminuição da procura por parte dos estudantes. Estes óbices podem ocorrer mesmo em países onde a aprendizagem em contexto laboral se encontre fortemente incorporada no EFP (por exemplo, FI);
- as medidas de apoio às PME devem ser ainda mais direcionadas sempre que se destinem a microempresas, em especial se estas assegurarem uma quota importante do emprego;
- o papel fundamental dos parceiros sociais, nomeadamente dos empregadores, bem como a sua colaboração devidamente regulamentada com as autoridades nacionais, sublinha a necessidade de ajustar a aprendizagem ao contexto político, laboral e cultural do país. Esta necessidade é particularmente pertinente nos países com pouca ou nenhuma experiência prévia na introdução da aprendizagem;
- nos setores cujos profissionais necessitem de um elevado nível de especialização e de aperfeiçoar continuamente os seus conhecimentos e competências, os aprendizes devem receber formação em várias empresas, e não apenas numa.

---

<sup>12</sup> Privilegiando os objetivos económicos e os setores que já participem noutros programas em alternância e/ou colaborem com estabelecimentos e autoridades no domínio do EFP.



# 1. INTRODUÇÃO

## RESUMO

Devido às taxas de desemprego juvenil teimosamente elevadas por toda a Europa, muitos países procuram melhorar a transição do sistema de ensino para o mercado de trabalho, o que os levou a virar a sua atenção para o êxito dos sistemas de ensino dual, visível em países como a Alemanha e a Áustria.

O presente estudo aborda os pontos fortes e fracos do ensino dual tendo em conta as características específicas do contexto educativo, social e económico dos países analisados. Paralelamente, apresenta exemplos de boas práticas que poderão ser interessantes para os países que procuram desenvolver a sua oferta de ensino e formação profissional.

### 1.1. Objetivos e âmbito do estudo

O presente estudo tem como objetivo principal fornecer informações à Comissão da Cultura do Parlamento Europeu (competente em matéria de educação) sobre:

- os principais obstáculos à implantação do ensino dual em certos Estados-Membros;
- os motivos que levam certos Estados-Membros a instituir ou não sistemas de ensino dual;
- as relações existentes entre excelência do ensino e formação profissional (EFP), ensino dual e crescimento económico;
- tendências e variações identificadas no ensino dual;
- abordagens inovadoras sobre como promover e reforçar a atratividade deste tipo de ensino.

Na sequência do aumento do desemprego juvenil como uma das consequências da crise económica, os países da UE estão a tomar medidas para melhorar a pertinência e a capacidade de resposta do ensino e da formação, bem como a transição do sistema de educação para o mercado de trabalho. O aumento do emprego jovem é uma das prioridades da política da UE. A Estratégia Europa 2020 e a sua iniciativa emblemática «Juventude em Movimento»<sup>13</sup> sublinham o papel dos sistemas de ensino no apoio à empregabilidade dos jovens. Um dos objetivos desta estratégia consiste em ter 75 % dos europeus entre os 20-64 anos numa situação de emprego<sup>14</sup>. A facilitação de uma transição mais suave do ensino e da formação para o mercado de trabalho é uma componente central do Pacote para o Emprego dos Jovens da Comissão Europeia. A recomendação do Conselho de 2013 relativa ao estabelecimento de uma Garantia para a Juventude<sup>15</sup> visando os jovens de idade inferior a 25 anos relaciona de forma explícita a melhoria da transição da escola para o trabalho com uma oferta de aprendizagem e estágios de boa qualidade.

<sup>13</sup> Comissão Europeia (2010a).

<sup>14</sup> Comissão Europeia (2010b).

<sup>15</sup> Recomendação do Conselho, de 22 de abril de 2013, relativa ao estabelecimento de uma Garantia para a Juventude 2013/C 120/01. Internet: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32013H0426%2801%29>

Neste contexto, está-se a dar uma atenção considerável aos benefícios potenciais da aprendizagem em contexto laboral enquanto forma de assegurar uma melhor preparação dos jovens para o mercado de trabalho. Por exemplo, a Aliança Europeia para a Aprendizagem<sup>16</sup> da Comissão Europeia frisa o papel da aprendizagem no combate às taxas de desemprego juvenil. Vários países com vias de ensino dual sólidas e uma alta participação no EFP (por exemplo, AT e DE) experimentam menos dificuldades com o desemprego juvenil. Embora esta situação favorável não possa ser atribuída unicamente à aprendizagem, os estudos efetuados concluem que um sistema de EFP pujante e baseado no sistema dual contribui para níveis sólidos de emprego juvenil<sup>17</sup>. Por conseguinte, os decisores políticos e as partes interessadas estão a procurar saber que ensinamentos podem ser extraídos dos sistemas de ensino dual, como podem os outros países inspirar-se nestes sistemas e em que medida é possível transpor as boas práticas neste domínio.

Com base nestas questões, o presente estudo visa principalmente identificar as razões subjacentes ao sucesso de alguns sistemas de EFP e os possíveis obstáculos que se deparam aos outros países na implantação/introdução de sistemas similares. O presente estudo pretende ainda identificar as mensagens essenciais decorrentes dos ensinamentos retirados que os países da UE poderão aplicar em tempos de desemprego juvenil elevado e restrições financeiras.

## **1.2. O que é o ensino dual? Compreender as definições utilizadas e as diferenças entre elas**

### **RESUMO**

O termo «ensino dual» refere-se aos programas baseados na aprendizagem. A terminologia em torno dos sistemas de aprendizagem mostra-se deveras variável. A nível nacional, o termo «aprendizagem» pode ser utilizado para descrever sistemas mais ou menos regulamentados e com vários graus de integração da aprendizagem em contexto laboral nos programas do EFP. O presente estudo emprega o termo «aprendizagem» para abordar programas que combinam de forma sistemática a aprendizagem numa empresa com a aprendizagem num centro de formação, mas que se regem por contratos de aprendizagem (ou trabalho) que estabelecem uma responsabilidade claramente partilhada entre as três partes envolvidas (o aprendiz, a escola e a empresa).

O termo «formação/programas em alternância» corresponde à integração de períodos importantes de aprendizagem em contexto laboral no sistema mais geral do EFP. O termo «aprendizagem em contexto laboral» respeita à abordagem pedagógica da aprendizagem no contexto de um posto de trabalho real, não designando um sistema ou tipo de programa enquanto tal.

O termo «ensino dual» é amplamente utilizado como designação abrangente, porquanto o ensino e a aprendizagem baseados no EFP se caracterizam por uma «dualidade» a dois níveis:

<sup>16</sup> Comissão Europeia (2013a).

<sup>17</sup> Por exemplo, Cedefop (2013a), Comissão Europeia (2013c), Comissão Europeia (2013f) e CES (Confederação Europeia dos Sindicatos) (2014), *Towards a European Quality Framework for apprenticeships and work-based learning*.

- a **dualidade dos locais de aprendizagem** (escolas, prestadores de EFP e empresas de formação) que partilham a responsabilidade de dar formação teórica e prática;
- a **dualidade dos intervenientes** (públicos e privados) que partilham a responsabilidade pela política e a prática em matéria de EFP.

A dualidade dos locais de aprendizagem está na base das definições utilizadas na literatura europeia e internacional. Segundo a UNESCO<sup>18</sup>, o «"sistema de ensino dual" é assim designado porque combina num só curso a aprendizagem no seio de uma empresa e o ensino profissional numa escola profissional». Na empresa, o aprendiz recebe formação prática que é complementada pela formação teórica na escola profissional. De acordo com o Cedefop (2008a), o ensino dual diz respeito «ao ensino ou formação através da combinação de períodos numa instituição de ensino ou num centro de formação com períodos no local de trabalho. O Cedefop (2008a) menciona também o ensino dual como formação em alternância, salientando que o termo «ensino dual» pode ser utilizado como sinónimo de «formação em alternância», «aprendizagens» ou «aprendizagem em contexto laboral». Não obstante, existem algumas pequenas, mas significativas, diferenças entre estes conceitos<sup>19</sup>, visto que diferem no que respeita aos dois aspetos supramencionados.

- Em sentido estrito, a **aprendizagem** consiste numa formação sistemática a longo prazo que alterna períodos no local de trabalho com outros numa instituição de ensino ou centro de formação. O aprendiz está contratualmente vinculado ao empregador e é remunerado (com um salário ou subsídio). Por sua vez, o empregador assume a responsabilidade por ministrar ao formando uma formação que o habilite a exercer uma profissão específica. A definição de aprendizagem da OIT<sup>20</sup> salienta igualmente que a formação se baseia num plano previamente delineado, tem lugar nas instalações do empregador, confere uma qualificação profissional e se rege por um contrato. Após a conclusão do programa, os aprendizes obtêm uma qualificação profissional (nacionalmente) reconhecida.
- **Formação em alternância** é um termo lato que engloba todas as formas de ensino e formação que combinam períodos numa instituição de ensino ou centro de formação com outros no local de trabalho. Num programa em alternância, a alternância entre a formação em contexto laboral e escolar pode ocorrer com uma periodicidade semanal, mensal ou anual. Dependendo do país e do estatuto aplicável, os participantes podem ou não estar contratualmente vinculados ao empregador e/ou receber uma remuneração. Podem, portanto, ser tidos como estudantes sem um estatuto de aprendiz específico.
- A **aprendizagem em contexto laboral** respeita à aquisição de conhecimentos e competências através da execução de – e reflexão sobre – tarefas num contexto profissional, seja no local de trabalho (como a formação em alternância) ou numa instituição de EFP.

Das três definições atrás apresentadas, a mais ampla é a última. Mais do que a um sistema ou tipo de programa, corresponde a uma forma de aprendizagem (enquanto abordagem pedagógica). Nos países onde são parte integrante do EFP, a

<sup>18</sup> Terminologia do Ensino Técnico e Profissional; Internet: [http://books.google.de/books/about/Terminology\\_of\\_Technical\\_and\\_Vocational.html?id=BTo6nQEACAAJ&redir\\_esc=y](http://books.google.de/books/about/Terminology_of_Technical_and_Vocational.html?id=BTo6nQEACAAJ&redir_esc=y) (citado em 20/2/14).

<sup>19</sup> Cedefop (2008a).

aprendizagem constitui, normalmente, uma forma específica e claramente definida de vias de EFP, com um enquadramento normativo e administrativo específico. Comparativamente, o termo «alternância», segundo a definição do Cedefop (2008), abarca uma série mais vasta de programas, alguns dos quais integrados no sistema de ensino escolar. É possível assinalar as seguintes diferenças:

- A «aprendizagem» designa especificamente um tipo de formação em que o formando está contratualmente vinculado a um empregador e detém geralmente o estatuto de empregado ou o estatuto específico de aprendiz. O contrato de aprendizagem define todos os elementos da relação entre o aprendiz e o empregador (tais como a remuneração, a duração, as tarefas);
- Por sua vez, a aprendizagem em contexto laboral é um termo mais abrangente, uma vez que pode englobar a formação prática, a qual, no entanto, pode não ocorrer num ambiente de trabalho real, mas sim em locais de trabalho simulados nas instalações das instituições/prestadores de EFP, etc.;
- A «formação em alternância» do Cedefop pende para o conceito da aprendizagem, embora com uma definição menos estrita: designa a formação que incorpora a dualidade dos locais de formação (prestador e empregador/em contexto laboral), mas não implica necessariamente a celebração do contrato típico da aprendizagem (normalmente, o formando detém o estatuto de estudante e não o de empregado, sendo a remuneração opcional). Além disso, na aprendizagem em contexto laboral, a duração e a intensidade da formação podem variar significativamente em relação às da aprendizagem.

A variedade de definições constitui um desafio para qualquer análise comparativa da situação existente nos países da UE. Ademais, a terminologia aplicável não é utilizada com coerência nos vários países. Na língua de um determinado país, programas que apresentam maioritariamente características de um programa em alternância tomam, por vezes, a designação de «aprendizagem». Esta incoerência dá azo a confusão quando se pretende estabelecer comparações com os programas de aprendizagem de outros países. Dada a grande variabilidade destes tipos de formação entre os países, certos estudos comparativos a nível da UE<sup>21</sup> empregam o termo «programas de tipo aprendizagem».

A terminologia utilizada neste estudo baseia-se nos seus âmbito e objetivos. Assim, embora o caderno de encargos deste trabalho utilize o termo «ensino dual», a análise emprega este termo para designar principalmente os sistemas de aprendizagem propriamente ditos, nomeadamente os da Alemanha e da Áustria. A fim de tornar clara a distinção entre estes sistemas e outros sistemas e programas relativos a outros países, é utilizado o termo «formação/programas em alternância» sempre se aborde o tópico em geral, com base no vocabulário do Cedefop. Esta solução permite analisar um vasto conjunto de sistemas de EFP, incluindo os que não representem uma forma de aprendizagem em sentido estrito.

---

<sup>20</sup> Steedman H. (2014), *Overview of apprenticeship systems and issues: ILO contribution to the G20 task force on employment*.

<sup>21</sup> Comissão Europeia - DG Emprego (2012c) e Comissão Europeia (2013d).

### **1.2.1. Plano do estudo**

O presente relatório está estruturado da seguinte forma:

- Secção 2: apresenta a metodologia utilizada neste estudo;
- Secção 3: apresenta o ponto de situação dos sistemas em alternância da UE, bem como as suas características;
- Secção 4: apresenta e analisa as recentes reformas dos programas em alternância dos países da UE;
- Secção 5: descreve os fatores que influem no desenvolvimento dos programas em alternância;
- Secção 6: compara os custos e benefícios dos programas em alternância e descreve os tipos de financiamento dos mesmos nos países da UE;
- Secção 7: avalia os pontos fortes e fracos de três tipos principais de programas em alternância e sistemas do ensino escolar;
- Secção 8: resume as conclusões do estudo e emite recomendações com vista ao desenvolvimento futuro de cada tipo de programa em alternância.

O relatório é ainda sustentado pelos seguintes anexos:

- Anexo 1 Quadro analítico;
- Anexo 2 Quadros da secção 2;
- Anexo 3 Quadros e exemplos por país da secção 3;
- Anexo 4 Quadros e exemplos por país da secção 4;
- Anexo 5 Quadros e exemplos por país da secção 5;
- Anexo 6 Quadros e exemplos por país da secção 6;





## 2. METODOLOGIA

### RESUMO

A metodologia seguiu um conjunto de perguntas definidas pelo Parlamento Europeu, as quais foram afinadas para dar origem a um quadro analítico que identificou a informação a recolher.

- A investigação levada a cabo no âmbito do estudo combinou investigação documental com entrevistas. Com base nas fontes internacionais existentes, foram recolhidas informações básicas sobre os programas em alternância e de aprendizagem, bem como o contexto mais geral em que se inserem, dos 28 países. Em 10 países selecionados [CZ, DE, EL, FI, FR, IT, NL, PT, PL, UK (Inglaterra)] a equipa de investigação analisou estudos nacionais e documentos relativos às políticas seguidas, e efetuou um total de 60 entrevistas.
- Nestes 10 países selecionados, o estudo incidiu sobre diversas situações envolvendo a integração da aprendizagem em contexto laboral e a existência de programas em alternância. A integração da aprendizagem em contexto laboral no EFP varia largamente no espaço da UE. Não é de todo realista esperar que países com sistemas de EFP em contexto predominantemente escolar transitem a breve prazo para sistemas de aprendizagem inteiramente desenvolvidos. Um dos principais propósitos deste estudo passa por identificar evoluções possíveis numa variedade de sistemas de EFP, com diferentes tipos de programas em alternância ou de aprendizagem. Este aspeto foi tido em consideração aquando da seleção da amostra de países.

### 2.1. Apresentação da abordagem metodológica<sup>22</sup>

O presente estudo realizou-se no período de outubro de 2013 a maio de 2014. Durante este período, a equipa de investigação:

- mapeou a informação disponível sobre os sistemas de EFP/programas em alternância existentes na UE-28;
- identificou as tendências e desenvolvimentos dos programas em alternância na UE-28;
- levou a cabo uma análise da literatura da investigação académica conhecida sobre a aprendizagem e os programas em alternância;
- realizou uma investigação aprofundada sobre os programas em alternância dos 10 países selecionados, tendo por base fontes nacionais e entrevistas com especialistas e autoridades;
- analisou as características dos sistemas de EFP/programas em alternância destes países para identificar os seus fatores de sucesso e desafios;
- formulou recomendações para cada tipo de sistema de EFP/programa em alternância passíveis de inspirar os países da UE que pretendam introduzir mudanças ou melhorias nos seus sistemas.

<sup>22</sup> A análise foi conduzida com base no quadro analítico apresentado no anexo 1.

### 2.1.1. Mapeamento das características principais das vias de EFP (28 países)

No que toca ao âmbito, o estudo centrou-se no EFP inicial, no nível 3 da CITE (ensino secundário). O EFP praticado em níveis superiores foi estudado apenas quando pertinente, por exemplo, em países como a Grécia e a Irlanda, onde boa parte do EFP inicial cobre o nível 4 da CITE.

A fim de obter uma panorâmica das características principais dos sistemas de EFP e vias em alternância na Europa, a equipa de investigação mapeou de forma sistemática as informações apresentadas no quadro 1 por cada Estado-Membro da UE.

#### Quadro 1: Características principais mapeadas por cada Estado-Membro

Natureza das vias de EFP do país	Taxa de conclusão dos programas de EFP
Existência de aprendizagens	Avaliação à saída
Existência de outros programas em alternância	Resultados
Vias com acesso aos programas em alternância	Reformas
Participação no EFP	Perceção
Participação nos programas em alternância	Contexto económico
Orientações	Financiamento

**Fonte:** ICF International

Estas informações foram extraídas dos estudos nacionais e internacionais existentes e dos relatórios por país.

### 2.1.2. Análise aprofundada de 10 países selecionados

Foram selecionados 10 países da UE para uma análise mais aprofundada. Os referidos países foram selecionados com o fito de:

- cobrir um amplo espectro de diferentes sistemas de EFP;
- incluir países com uma forte tradição no domínio da aprendizagem, bem como países com sistemas de EFP em contexto quase exclusivamente escolar;
- abranger países com taxas de desemprego juvenil acima e abaixo da média da UE;
- representar zonas geográficas variadas da Europa;
- dar uma visão de países com uma adesão à UE relativamente recente (2004).

O quadro A2.1 do anexo 2 apresenta os 10 países selecionados com base nos critérios acima mencionados.

Esta análise aprofundada resultou na elaboração de 10 relatórios, um por país, contendo as informações apresentadas no quadro 2.

**Quadro 2: Tipo de informações incluídas nos 10 relatórios por país**

Descrição das vias de alternância	Fatores que influenciam a participação nos programas em alternância
Contexto socioeconómico	Garantia da qualidade
Resultados das vias de alternância	Financiamento e incentivos não financeiros
Principais desafios e tendências das vias de alternância no país	Igualdade de oportunidades
Reformas e medidas	

**Fonte:** ICF International

Os relatórios por país foram elaborados com base em investigação documental (fontes nacionais) e entrevistas. No total, **foram realizadas 60 entrevistas semiestruturadas** (entre 5 a 8 por país). O quadro A2.2 apresenta uma desagregação por tipo de organismo ou organização entrevistada e número de entrevistados. O quadro A2.3 indica os organismos e organizações entrevistados por país. Ambos os quadros podem ser consultados no anexo 2.

Os entrevistados foram selecionados com base nas funções que desempenham nos ministérios/organismos governamentais em matéria de EFP/programas em alternância, enquanto representantes de organizações patronais e associações de trabalhadores (como os sindicatos), enquanto representantes de prestadores de EFP, docentes ou estudantes, quando existiam, e com base nas suas experiência e especialização no terreno. Os investigadores por país selecionaram os entrevistados mais representativos das autoridades competentes e das partes interessadas envolvidas no sistema de EFP ou nos programas em alternância a nível nacional, ou nas mais recentes reformas políticas. Depois de elaborados, os relatórios pormenorizados foram submetidos a um processo de análise e garantia de qualidade assegurado pelo coordenador do projeto.

### **2.1.3. Discussão da metodologia: disponibilidade e comparabilidade dos dados**

O presente estudo assenta sobretudo em informações secundárias provenientes de fontes nacionais e internacionais. Esta abordagem foi considerada apropriada devido às questões da investigação. As informações recolhidas para a elaboração dos 10 relatórios aprofundados por país reforçaram a inserção dos programas em alternância no contexto socioeconómico e estrutural do EFP. Os países foram selecionados por forma a representarem vários sistemas de EFP e abordagens de integração da aprendizagem em contexto laboral no EFP. O objetivo consistiu em analisar as principais características de várias vias de aprendizagem em contexto laboral e alternância no respetivo contexto. Este método permite contextualizar os principais desafios e tendências dos programas em alternância, fornecendo perspetivas sobre os antecedentes e os fundamentos das atuais reformas e, com isso, sobre as possibilidades de transferência de políticas. Deste modo, o presente estudo alicerça-se também nos estudos comparativos existentes que analisam os pontos fortes e os desafios dos diferentes tipos de alternância e integração da aprendizagem em contexto laboral.

Diversos estudos recentes<sup>23</sup> depararam-se com a dificuldade de comparar os programas em alternância e as aprendizagens a nível da UE. A variedade de vias de EFP coloca os seguintes desafios:

- diferenciar a aprendizagem das outras formas de aprendizagem em contexto laboral não é um processo linear;
- não existe uma recolha sistemática de dados sobre a proporção da aprendizagem nas empresas ou em contexto laboral nos programas de EFP (estes dados podem também incluir a formação prática que é possível concluir na oficina de uma escola);
- dada a variedade de vias possíveis, é frequente os dados sobre a inscrição nos programas em alternância não serem comparáveis.

Para superar estes problemas, foi escolhida uma equipa de investigadores do país unidos de conhecimentos específicos em matéria de ensino e formação profissional e competências linguísticas que lhes permitiram aceder aos dados/estudos nacionais. Foi dado aos investigadores um modelo comum para preenchimento e utilização das informações na elaboração dos relatórios. O modelo veio acompanhado de uma nota de orientação explicando o tipo de conjuntos de dados a considerar e de orientações claras sobre as definições associadas aos conceitos de aprendizagem, alternância e aprendizagem em contexto laboral acima apresentadas.

---

<sup>23</sup> Por exemplo, Comissão Europeia - DG Emprego (2012c); Comissão Europeia (2013d).

### 3. PONTO DE SITUAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS SISTEMAS EM ALTERNÂNCIA NA EUROPA

#### PRINCIPAIS CONSTATAÇÕES

- Não existe um modelo único de programas de aprendizagem e programas em alternância na UE. Existe um *continuum* de tipos de programas com vários níveis de integração da aprendizagem em contexto laboral. O número de programas de aprendizagem disponíveis nos diversos países é igualmente variável mas, quando existem, estas vias inserem-se quase sempre, com algumas exceções, no EFP inicial formal.
- Devido às diferentes definições de aprendizagem em contexto laboral adotadas pelas fontes internacionais (por exemplo, a OCDE), verifica-se uma insuficiência de dados comparáveis sobre a percentagem de jovens participantes em programas que integrem a aprendizagem em contexto laboral, quer se trate de programas em alternância ou de aprendizagem.
- Parece não haver uma relação evidente entre a participação no EFP e:
  - A existência e o nível de desenvolvimento dos programas de aprendizagem, ou
  - A aplicação ou não da identificação precoce das aptidões no país em causa.
- Em certos países, só é possível obter determinadas qualificações seguindo a via da aprendizagem (por exemplo, AT e DE). Assim, a aprendizagem é quase uma etapa incontornável do acesso a uma determinada profissão. Noutros países (por exemplo, FR e NL), as mesmas qualificações podem ser obtidas por vias diferentes. Isto significa que, em teoria, não deveria haver qualquer distinção entre as competências certificadas através da atribuição de uma qualificação, independentemente da via escolhida.
- Em muitos casos, os aprendizes têm um estatuto diferente do dos estudantes. Celebram um contrato de aprendizagem ou de trabalho, recebem algum tipo de remuneração ou subsídio e podem também beneficiar de determinados mecanismos de proteção social de outro modo vedados aos estudantes. É por isso que, nos países com uma forte tradição de aprendizagem, estas vias estão profundamente enraizadas tanto no sistema de ensino como nas estruturas do mercado de trabalho. Nos programas em alternância que não os da aprendizagem, há muitas vezes um simples acordo entre o aluno, o empregador e, eventualmente, a escola.
- Os programas de aprendizagem e em alternância adotam mecanismos de organização e administração que envolvem várias partes interessadas. Por força da partilha de responsabilidades pela prestação da formação e, consequentemente, pelo processo de aprendizagem de um jovem, as incumbências ligadas à formulação das normas (de qualificação ou formação) e da avaliação são assumidas por intervenientes quer do mercado de trabalho quer do sistema educativo.
- Muitos programas de aprendizagem exigem um estágio num empregador como requisito de inscrição. Esta exigência constitui, de algum modo, um obstáculo à entrada, porquanto nem todos os jovens têm competências de gestão da carreira para garantir um estágio por si próprios, podendo por isso precisar de apoio ou de uma preparação suplementar.

- Independentemente do sistema de EFP existente, as taxas de emprego são mais elevadas entre os diplomados do EFP dos níveis 3 e 4 da CITE do que entre os diplomados do ensino geral. O fator que faz a diferença nas taxas de emprego do EFP é o tipo de programa do sistema escolhido: Os programas de EFP com um elevado teor de aprendizagem em contexto laboral conseguem melhores resultados no domínio do emprego do que na via do ensino escolar.
  - No entanto, no ensino superior, os resultados do emprego são melhores entre os diplomados do ensino geral do que entre os do EFP.
- Em certos países, os programas em alternância/de aprendizagem servem para acolher os jovens que abandonam precocemente o EFP ou o ensino geral. Existem igualmente programas para outros grupos desfavorecidos (por exemplo, estudantes com deficiência, migrantes), mas em menor grau.
- Embora sejam vistos por muitos como a chave para reduzir o desemprego juvenil com a oferta de oportunidades de trabalho, os programas em alternância, e a aprendizagem em particular, podem também reproduzir as desigualdades existentes no mercado de trabalho. Em determinados países, podem ser encarados como uma opção de reserva para aqueles que «falham» nas vias de ensino e formação mais tradicionais e, como tal, ser vistos como opções de segundo nível.

### 3.1. Descrição do grau e das formas de integração da aprendizagem em contexto laboral no EFP

Normalmente, o ensino e a formação profissional combinam a aprendizagem teórica e prática. A oferta desta última pode assumir várias formas: numa escola ou instituição de EFP, incorporada em aulas, projetos ou oficinas ou no contexto laboral de uma empresa real. Quando ocorre numa empresa, a aprendizagem em contexto laboral pode também ser ministrada sob várias formas, que podem ir do curto estágio a uma aprendizagem propriamente dita, assente num contrato formal entre o aprendiz e o empregador.

As definições atrás dadas (secção 1.2) deixam perceber que a forma e o grau de integração da aprendizagem em contexto laboral nos programas de EFP diferem nos vários países. Assim, é possível distinguir três tipos de vias de EFP.

- **EFP em contexto escolar:** Designa-se por programas em contexto escolar os programas em que a grande maioria da formação é prestada no meio escolar. Em geral, a formação prática tem igualmente um papel importante nos programas de EFP em contexto escolar, sendo porém ministrada nas oficinas dos estabelecimentos de ensino. A formação num verdadeiro contexto empresarial não é um requisito, mas algumas das instituições responsáveis pelos programas de formação podem proporcionar essa experiência.
- **EFP misto:** Embora predominantemente escolares, estes programas têm uma componente laboral obrigatória (numa empresa) que, no entanto, não equivale a uma aprendizagem (por exemplo, não há nenhum contrato entre empregador e formando).
- **EFP em contexto laboral:** Nestes programas, parte significativa da aprendizagem ocorre no local de trabalho, mas partes da formação são também ministradas em contexto escolar (estes programas são igualmente designados por aprendizagem ou «sistema dual»).

Muitos países oferecem várias destas vias de EFP em simultâneo. O quadro A3.1 do anexo 3 apresenta as diferentes vias existentes em alguns países europeus.

A apresentação feita no anexo permite tecer as observações que se seguem.

- Existem formas de **EFP em contexto escolar** em quase todos os países que, não obstante, não podem ser consideradas programas em alternância ou de aprendizagem. As características das vias «em contexto escolar» podem diferir em função do sistema de EFP. Em certos programas em contexto escolar, é rara a aprendizagem em contexto laboral nas instalações de um empregador (por exemplo, CZ e EL<sup>24</sup>), ao passo que, noutros países, os períodos de formação em contexto laboral no seio de empresas são obrigatórios e estão incorporados em todas as qualificações do EFP «em contexto escolar» (por exemplo, na FI, onde o termo «em contexto escolar» equivale, na verdade, a um sistema misto, e partes do EFP alemão, como as escolas de EFP para enfermeiras e parteiras<sup>25</sup>). Ao mesmo tempo, embora, em certos países (por exemplo, EL e FI), o EFP em contexto escolar seja a via de EFP mais frequentada, noutros, destina-se unicamente a grupos de estudantes específicos (por exemplo, na DE, onde o EFP em contexto exclusivamente escolar é claramente uma exceção e os programas em contexto escolar são uma solução sobretudo para os jovens que não encontram um estágio no sistema de aprendizagem, com exceção de algumas profissões específicas cuja formação, como já foi referido, não se processa através da aprendizagem).
- Relativamente aos **programas mistos**, o teor de aprendizagem em contexto laboral varia consoante os países. Por exemplo: na Finlândia, pelo menos um semestre dos programas «em contexto escolar» de três anos consiste em formação em contexto laboral; em Portugal, os «cursos de tipo aprendizagem»<sup>26</sup> incluem uma componente de 40 % de aprendizagem em contexto laboral; nos Países Baixos, a proporção de aprendizagem em contexto laboral situa-se entre 20 % e 60 %, consoante a via em causa.
- Os programas de **EFP ou aprendizagem em contexto laboral**, tal como foram definidos acima, não existem na República Checa e em Portugal.

### Quadro 3: Participação dos estudantes no EFP nos países europeus

	<b>Maioritariamente em contexto laboral</b>	<b>Maioritariamente misto</b>	<b>Maioritariamente em contexto escolar</b>
Alta participação no EFP*	AT	FI, LU, NL	CZ, SK:
Média participação no EFP*	DK, DE	FR, PT, MT, SE	IT, PL, ES, UK, BG, RO
Baixa participação no EFP*		IE	EE, EL, HU, LT, LV

**Fonte:** ICF International

\*OCDE (2012a), Quadro C1.3. Padrões de participação dos ensinos secundário e pós-secundário não superior (dados de 2010). Alta = >60 % dos estudantes inscritos no EFP; Média = 40-60 % dos estudantes inscritos no EFP, Baixa = <40 % dos estudantes inscritos no EFP.

Não há dados disponíveis sobre o Reino Unido.

<sup>24</sup> Antes da reforma de 2013. Os programas reformados incluem uma forte componente de aprendizagem em contexto laboral. O lançamento dos novos programas de aprendizagem/em alternância está previsto para o ano letivo de 2014-15 ou 2015-16.

<sup>25</sup> Relatórios por país da ReferNet de 2012.

<sup>26</sup> Os quais, com base nas definições do presente estudo, encaixam mais na definição de programas em alternância do que na de aprendizagem.

### 3.1.1. Existência da aprendizagem

De acordo com a literatura consultada<sup>27</sup>, os programas de aprendizagem, na aceção da definição dada na secção 1.2, existem em todos os países da UE-28, exceto na República Checa, Portugal e Eslováquia (Quadro A3.2 do anexo 3). Contudo, a ausência de aprendizagem não significa que estes países não ofereçam qualquer aprendizagem em contexto laboral. Em Portugal, há diversas vias de EFP que exigem aos estudantes a frequência de formação em contexto laboral, mas assemelham-se mais aos programas em alternância do que à aprendizagem. Na República Checa e na Eslováquia, a formação prática exigida pode ocorrer numa empresa ou numa oficina em meio escolar. Cabe à escola decidir se assegura a formação prática numa empresa ou numa oficina.

O panorama dos programas de aprendizagem existentes na UE-28 mostra que **certos países oferecem apenas uma forma de via de aprendizagem, enquanto outros disponibilizam vários tipos de vias.**

**Normalmente, a aprendizagem faz parte do sistema de EFP inicial, se bem que, em certos casos (BG, LV, IT)<sup>28</sup>, seja exterior ao sistema de ensino formal.** Isto significa, sobretudo, que a aprendizagem não permite obter uma qualificação equivalente à concedida pelo sistema de ensino e formação formal. Na maioria dos casos, a aprendizagem é oferecida a estudantes como uma forma de ensino secundário (nível 3 da CITE), conduzindo a uma qualificação profissional com relevância no mercado de trabalho, mas que não confere os mesmos direitos que as qualificações do sistema formal.<sup>29</sup> Em Itália, dá-se o caso de uma forma singular de aprendizagem ser uma forma de contrato de trabalho, em vez de uma via de formação específica.<sup>30</sup> Estes exemplos não correspondem à definição mais restrita de aprendizagem apresentada anteriormente.

De igual modo, vários países oferecem programas em alternância ou de aprendizagem no âmbito dos programas profissionais do ensino pós-secundário não superior (nível 4 da CITE: EE, EL, FI, HU, IE, LT, NL) ou no nível de ensino superior (nível 5 da CITE: FR, DE, IE, UK).<sup>31</sup>

De um modo geral, descontando algumas incoerências terminológicas, os programas de aprendizagem existentes na Europa partilham as características elencadas na secção 1.2. No entanto, dependendo do país, a aprendizagem pode abranger uma vasta série de profissões. Por exemplo, em França, Alemanha e Reino Unido (Inglaterra), a aprendizagem não se desenvolve apenas nos ofícios e profissões tradicionais, expandindo-se também para abarcar as novas profissões «emergentes» do setor dos serviços (por exemplo, nas atividades dos negócios).<sup>32</sup> São igualmente de assinalar diferenças na forma como a aprendizagem é aplicada, por exemplo, em matéria de contratos, estatuto profissional e duração. Estas diferenças são abordadas de forma mais aprofundada nas subsecções seguintes.

<sup>27</sup> Comissão Europeia (2013e). **NOTA IMPORTANTE:** A fonte designava os programas disponíveis por país por «programas de tipo aprendizagem» e «estágios». A ICF International selecionou estes programas de acordo com as definições estabelecidas e o âmbito (níveis de ensino) do presente estudo.

<sup>28</sup> Relatório da ReferNet sobre a Letónia de 2012 e Comissão Europeia (2012c). Relativamente a Itália: Art. 1.º D. Lgs n.º 167/2011.

<sup>29</sup> Segundo a Comissão Europeia (2012c).

<sup>30</sup> Em Itália, a aprendizagem não está integrada no sistema de formação profissional, sendo considerada pela legislação nacional um «contrato de trabalho permanente com vista à formação e ocupação dos jovens» (Nos termos do Art. 1.º D. Lgs n.º 167/2011. Como tal, é utilizada como forma de combater o desemprego (ver a secção 4).

<sup>31</sup> Comissão Europeia (2012c).

<sup>32</sup> No Reino Unido (Inglaterra), de acordo com o Banco Mundial (2013), *Towards a Model Apprenticeship Framework: A Comparative Analysis of National Apprenticeship Systems.*



### 3.1.1.1. Contratos e estatuto profissional de aprendizes e estudantes nos programas em alternância

#### Os contratos no domínio da aprendizagem

Tal como foi referido na secção 1.2, **os contratos de formação formais com a empresa formadora** são um elemento importante da aprendizagem, pois i) distinguem a aprendizagem de outros programas em alternância menos regulamentados e ii) «regulam» as características da formação que têm impacto nos custos/benefícios dos empregadores e iii) a disposição de os aprendizes aderirem a estes programas.<sup>33</sup> O contrato reconhece que os aprendizes não são meros formandos, na medida em que também contribuem para a produção da empresa. Nesse sentido, o contrato estabelece a remuneração e os direitos em matéria de seguros ou pensões, mas também, eventualmente, outras condições de trabalho (por exemplo, o direito a licenças).<sup>34</sup> Normalmente, o contrato é celebrado entre a empresa formadora e o aprendiz pelo período da aprendizagem. Estipula os elementos básicos da aprendizagem, tais como o programa de formação a seguir, as tarefas a cumprir pelo aprendiz, os seus direitos e obrigações, o nome do formador/supervisor responsável, etc. Os estudantes participantes noutros programas em alternância podem também celebrar um contrato ou acordo, mas com características diferentes.

Este contrato confere aos aprendizes um estatuto específico comparável, em certos aspetos, ao de um empregado. Normalmente, isto significa que os aprendizes são remunerados, têm seguro de saúde e profissional e podem também gozar de direitos de pensão durante o período da sua formação.<sup>35</sup> O quadro A3.3 do anexo 3 apresenta uma síntese das diferentes categorias de contratos e de estatuto dos aprendizes identificadas nos oito países selecionados que têm programas de aprendizagem em curso<sup>36</sup> (ou seja, excluindo CZ e PT).

Tal como se pode ver no quadro A3.3 do anexo 3 e no quadro 4 abaixo, foram identificados três tipos principais de contratos:

- contratos específicos de aprendizagem (segundo a definição da secção 1.2)
- contratos de trabalho e
- contratos (ou acordos) de aprendizagem ou formação.

<sup>33</sup> Para saber mais pormenores, ver a secção 6.

<sup>34</sup> Comissão Europeia - DG Emprego (2012c).

<sup>35</sup> Comissão Europeia - DG Emprego (2012c).

<sup>36</sup> Tal como sublinhámos anteriormente, não há aprendizagem, na aceção da definição dada na secção 1.2, na República Checa e em Portugal.

**Quadro 4: Tipos de contratos no domínio da aprendizagem e noutros programas em alternância nos países selecionados**

Tipo de contrato	Aprendizagem	Outros programas em alternância
Contrato específico de aprendizagem (segundo a definição da secção 1.2)	FR, DE	
Contrato de trabalho	FI, EL, IT, NL, PL, UK (ENG)	
Contrato (ou acordo) de formação ou aprendizagem	NL	CZ, EL, FI, NL, PL, PT

**Fonte:** Investigação da ICF International nos países selecionados

**Os contratos de aprendizagem** estipulam os direitos específicos dos aprendizes, que poderão diferir dos concedidos aos empregados efetivos. Normalmente, a remuneração mínima é inferior à dos empregados efetivos. Estes contratos especificam também outros direitos comparativamente aos dos empregados. Em comparação com os contratos de trabalho normais, os empregadores beneficiam normalmente do pagamento de contribuições sociais inferiores (ou da isenção das mesmas), benefício que se pode estender também ao salário do aprendiz. Uma das diferenças observadas entre os contratos de aprendizagem e os celebrados pelos empregados efetivos reside na proteção que os primeiros oferecem contra o despedimento. Em certos casos (por exemplo, DE e EL), se os aprendizes forem despedidos por força da falência da empresa, cabe às entidades competentes<sup>37</sup> colocá-los numa nova empresa.

Visto que muitos aprendizes são menores de idade, os contratos têm de estar em conformidade com as normas de proteção de jovens a nível nacional. Estas podem incidir, por exemplo, sobre o tempo de trabalho dos aprendizes (proibição de horas extraordinárias) e a natureza das tarefas a desempenhar (por exemplo, venda de tabaco e álcool, o que pode ser um problema nos setores da hotelaria, turismo e restauração).

**Os contratos de trabalho** podem assemelhar-se aos contratos de aprendizagem em muitos aspetos, mas não criam um estatuto específico de aprendiz. Em contrapartida, permitem que os empregadores paguem contribuições sociais e salários inferiores ou gozem de uma maior flexibilidade no que respeita a outras formas de proteção. Em geral, estes contratos só contemplam determinados grupos-alvo. Um bom exemplo é o «contrato de profissionalização», acessível a jovens entre os 16 e 25 anos, mas também a pessoas à procura de emprego com mais de 26 anos.

**Os acordos de aprendizagem** podem coexistir com os contratos de aprendizagem para distinguir os direitos e obrigações inerentes à aprendizagem do estudante do teor do contrato de aprendizagem (por exemplo, NL<sup>38</sup>).

Tanto os contratos de trabalho de aprendizes como os contratos de aprendizagem são geralmente regulados pela legislação nacional ou por convenções coletivas setoriais. Normalmente, são celebrados pelos aprendizes (ou respetivos tutores) e pela empresa formadora. No entanto, pode ser celebrado um acordo trilateral, em que são partes a instituição ou prestador de EFP (por exemplo, LT<sup>39</sup>) e uma segunda empresa, que

<sup>37</sup> Ou seja, as câmaras na Alemanha ou a escola de EFP no caso da aprendizagem oferecida pelo serviço público de emprego (SPE) grego (OAED, Serviço de Emprego da Mão-de-Obra).

<sup>38</sup> Protocolo especial da BPV (2010), *Vertrouwen op elkaars professionaliteit*.

<sup>39</sup> Relatórios por país da ReferNet (2012).

assegura as componentes da formação prática não cobertas pela oferta da empresa formadora principal, a terceira parte (por exemplo, AT e DE). Num acordo trilateral, a parte terceira pode também incluir pais ou tutores dos estudantes (por exemplo, SE) ou uma organização competente em matéria de implantação da aprendizagem (por exemplo MT).<sup>40</sup>

### **Contratos noutros programas em alternância**

Nos programas mistos com aprendizagem em contexto laboral numa empresa, pode ser celebrado um **contrato ou acordo de aprendizagem** entre o estabelecimento escolar e o empregador (por exemplo, nos «estágios profissionais» de estudantes do EFP em contexto escolar na Polónia<sup>41</sup>) ou o estudante e o estabelecimento escolar (por exemplo, nos cursos de tipo aprendizagem oferecidos em Portugal.<sup>42</sup>

Os acordos celebrados no âmbito dos programas mistos diferem dos contratos de aprendizagem. Normalmente, os formandos mantêm o seu estatuto de estudante, mesmo que as normas laborais prevejam elementos de aprendizagem em contexto laboral (por exemplo, CZ). Em muitos casos, os estudantes não são remunerados, podendo, porém, receber algum tipo de subsídio, se os empregadores assim o entenderem (por exemplo, EL e FI). O quadro A3.4 do anexo 3 apresenta uma síntese dos tipos de contratos identificados em programas em alternância nos países selecionados.

#### **3.1.1.2. Duração da aprendizagem**

A duração é um elemento importante da aprendizagem, pois está ligada ao desenvolvimento da eficiência e produtividade dos aprendizes, que aumenta ao longo do tempo. Por sua vez, este último aspeto pode influir na decisão de oferecer estágios por parte dos empregadores.<sup>43</sup>

Nos países analisados neste estudo, a aprendizagem costuma prolongar-se por dois a três anos. Enquanto, em certos países, a duração da aprendizagem é fixa, noutros, depende da qualificação ou tipo de diploma pretendido (as qualificações mais complexas ou diplomas de nível mais elevado requerem uma fase mais longa de aprendizagem prática). Além disso, as vias de EFP podem estar organizadas de forma modular, com a opção de acumular os resultados da aprendizagem, a qual influencia também a duração da aprendizagem. Um terceiro modelo permite que o empregador decida a duração (dentro de um período de tempo determinado, a fim de permitir alcançar os requisitos mínimos) com base na experiência de aprendizagem/profissional do indivíduo.

<sup>40</sup> Relatórios por país da ReferNet (2012).

<sup>41</sup> Investigação da ICF nos países selecionados.

<sup>42</sup> Tal como foi sublinhado anteriormente, apesar da sua designação, os denominados «cursos de tipo aprendizagem» existentes em Portugal reúnem as características de um programa em alternância.

<sup>43</sup> Para saber mais pormenores, ver a secção 6.

**Quadro 5: Duração da aprendizagem nos oito países selecionados em que esta existe**

Duração fixa para todos os programas de aprendizagem	Duração fixa, mas dependente da qualificação ou tipo de diploma	Duração flexível
Grécia	França, Alemanha, Itália, Polónia e Países Baixos	Reino Unido (Inglaterra), Finlândia

**Fonte:** Investigação da ICF International nos países selecionados e relatórios por país da ReferNet de 2012.

**Nota:** No Reino Unido (Inglaterra), desde agosto de 2012, a aprendizagem para os jovens entre os 16-18 anos tem de durar pelo menos 12 meses. Segundo a declaração do Serviço Nacional de Aprendizagem (NAS) sobre a qualidade da aprendizagem<sup>44</sup> para os jovens com idade igual ou superior a 19 anos, a aprendizagem deve durar pelo menos 12 meses, salvo em caso de aprendizagem anterior relevante. Neste caso, a aprendizagem deve ter uma duração mínima de 6 meses. Contudo, é de referir que, no âmbito das atuais reformas em curso no domínio da aprendizagem, o Plano de Aplicação da Aprendizagem de 2013<sup>45</sup> estabelece que todas as aprendizagens terão de ter uma duração mínima de 12 meses, sem flexibilidade quanto à idade ou a experiência prévia do aprendiz.

### 3.1.2. Organização dos programas em alternância do EFP

A organização dos programas em alternância no âmbito do sistema de EFP implica várias tarefas. Primeiro que tudo, é necessário planear a oferta de EFP, porquanto as qualificações obtidas através dos programas em alternância precisam de ir ao encontro das necessidades do mercado de trabalho e de ser transparentes aos olhos dos empregadores.

Normalmente, cabe aos atores governamentais:

- regular (juridicamente) os programas em alternância (nomeadamente, definir as prioridades políticas e o financiamento);
- estabelecer de forma clara as funções e responsabilidades de todas as partes interessadas;
- definir e normalizar as qualificações obtidas através dos programas em alternância (mediante acreditação, normas e perfis profissionais ou normas em matéria de formação);
- fiscalizar os dois locais de aprendizagem (a escola ou prestador de EFP e a empresa formadora):
  - estabelecimentos escolares e prestadores de EFP (por exemplo, através de inspeções públicas, etc.);
  - empresas formadoras (por exemplo, através do envolvimento de partes interessadas - câmaras ou prestadores de EFP – que garantam que as empresas formadoras proporcionam condições de trabalho e de aprendizagem adequadas aos estudantes);
  - estipular os requisitos aplicáveis à formação dos docentes das escolas e dos formadores das empresas (normalmente controlados através do respetivo sistema de fiscalização).

<sup>44</sup> Governo do Reino Unido (2013a).

<sup>45</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem (*National Apprenticeship Service, NAS*) (2012), *Statement on Apprenticeship Quality*.

- recolher dados e informações de avaliação e análise.

Tal como sucede com o ensino geral, as responsabilidades acima descritas inserem-se no quadro de competências de vários organismos, consoante o grau de descentralização de um país.<sup>46</sup> Os sistemas em alternância diferem do ensino geral pelo facto de estes programas (em especial os de aprendizagem) incluírem dois locais de aprendizagem, a escola ou prestador de EFP e o local de trabalho. Assim, são necessários mecanismos de administração da aprendizagem em contexto laboral nas empresas privadas, sendo os programas em alternância geralmente dirigidos em conjunto por autoridades públicas (responsáveis pela educação<sup>47</sup>) e representantes do mercado de trabalho. Esta administração partilhada pode assumir a forma de consultas, participação em conselhos tripartidos ou acordos formais prevendo um elevado nível de responsabilidade para os atores do setor empresarial. Em países com sistemas de aprendizagem solidamente implantados, como a Alemanha e a Áustria, os representantes dos empregadores (as câmaras) têm um papel importante na definição das normas de formação, na garantia da qualidade da formação em contexto empresarial e na avaliação dos aprendizes. Esta administração partilhada torna-se necessária devido ao papel dos empregadores enquanto prestadores de ensino e formação nestes sistemas.

Numa minoria de países (BG e LV), os programas em alternância estão de algum modo separados do setor do ensino formal, tendendo a ser da inteira responsabilidade das organizações profissionais e do setor empresarial.

O quadro A3.5 do anexo 3 apresenta os atores envolvidos na organização e administração dos programas em alternância nos 10 países seleccionados.

Nos países onde coexistem vários tipos de vias de EFP e de programas em alternância, estes são dirigidos por diferentes ministérios e/ou níveis da administração. Existem acordos intergovernamentais que regem a coordenação entre os diversos atores e os níveis de administração (por exemplo, FR), incluindo as partes interessadas (por exemplo, em matéria de formulação das qualificações, contratos de aprendizagem e estudo das necessidades do mercado). Por exemplo, em França, o ministério da Educação Nacional firma acordos com setores e grandes empresas para desenvolver a formação profissional e a aprendizagem. Em Itália, a Conferência Permanente entre Estado e Regiões é a principal «mesa» de negociação entre os diferentes níveis da administração, ao passo que, a nível regional, os parceiros sociais têm um papel central na definição da oferta do ensino e formação profissional.

### **3.1.2.1. Normalização das qualificações**

Nos programas em alternância, e em particular na aprendizagem, parte importante da formação é ministrada em empresas que adotam sistemas muito diferentes (no que se refere a materiais, pessoal e processos) entre si. No entanto, nos programas integrados no sistema de EFP geral, o Estado garante a todos os aprendizes que,

<sup>46</sup> Muitos países praticam um elevado grau de descentralização (até ao nível regional) em matéria de ensino e formação (por exemplo, BE, DE, IT e UK). Na Suécia, os municípios podem tomar a seu cargo a administração dos estabelecimentos do ensino pré-escolar, obrigatório e secundário. Em contrapartida, noutros países – por exemplo, Dinamarca, França e Países Baixos –, a organização é assumida por entidades do governo nacional, mas envolve um maior número de partes interessadas.

<sup>47</sup> No entanto, em Itália, onde a aprendizagem é vista mais como um contrato de trabalho do que como uma via de formação, o ministério da Educação tutela o ensino geral e o ministério do Trabalho e das Políticas Sociais é responsável por estabelecer os níveis mínimos de desempenho do ensino e formação profissional.

independentemente do contexto onde concluírem a sua aprendizagem, terão uma qualificação reconhecida a nível nacional. Deste modo, é necessário garantir que todos os aprendizes alcancem resultados de aprendizagem comparáveis através da regulamentação centralizada das normas de qualificação. Já não é tanto assim nas aprendizagens exteriores ao sistema de ensino formal que não permitem obter qualificações reconhecidas a nível nacional.

Em alguns dos países onde os sistemas de aprendizagem são uma componente fundamental do sistema de EFP, o tipo de qualificação obtida é diferente das qualificações obtidas por outras vias. Na Alemanha, por exemplo, as qualificações de acesso a determinadas profissões só podem ser adquiridas depois de concluída uma aprendizagem, não havendo vias alternativas para exercer essas profissões.

Em certos países (por exemplo, FR e NL), não existe qualquer distinção do tipo de qualificação obtida em função da via seguida pelo estudante. Assim, as mesmas qualificações podem ser obtidas através de programas em alternância (EFP em contexto escolar com períodos importantes de aprendizagem em contexto laboral) e de aprendizagens. O diploma recebido após a conclusão é o mesmo e tem validade equivalente em todo o país. As normas que estão base do desenvolvimento dos programas de formação inseridos nas aprendizagens e das restantes vias são as mesmas.

Nos **Países Baixos**<sup>48</sup>, todas as qualificações do EFP estão regulamentadas a nível nacional. O conteúdo das qualificações é decidido por comités setoriais que incluem representantes do setor do ensino e do mercado de trabalho. Os comités são geridos pelos 17 centros de especialização que operam sob a égide da Fundação para a Cooperação entre o Ensino e Formação Profissional e o Mercado de Trabalho (SBB). As qualificações descrevem os conhecimentos e aptidões de um estudante após a conclusão do ensino e dão às instituições do EFP um amplo grau de liberdade na elaboração dos programas de ensino.

Em **França**<sup>49</sup>, as qualificações profissionais atribuídas pelo Estado e por outros intervenientes conferem «certificações profissionais», as quais passam pela avaliação das competências profissionais de um estudante com base num conjunto predeterminado de critérios. Vários ministérios criaram comités consultivos profissionais (CCP) para prestar aconselhamento sobre os processos de certificação. O Ministério da Educação Nacional e as suas estruturas descentralizadas asseguram a conformidade da formação prestada nos centros de formação para aprendizes (CFA) e nas empresas com as normas em matéria de formação (*referentiel de formation*) e organizam os exames finais dos aprendizes.

### **3.1.2.2. Garantia da qualidade dos programas em alternância**

#### **Fiscalização dos estabelecimento escolares/prestadores do EFP**

De um modo geral, as escolas e prestadores de EFP são instituições públicas, pelo que o controlo da sua qualidade compete às mesmas autoridades que tutelam as escolas do ensino geral. As escolas de EFP privadas são igualmente obrigadas a cumprir critérios específicos e controladas/inspeccionadas pelas autoridades públicas competentes.

<sup>48</sup> Investigação da ICF International nos países selecionados.

<sup>49</sup> Investigação da ICF International nos países selecionados.

**Em França**<sup>50</sup>, todos os prestadores de EFP, públicos e privados, estão sujeitos ao controlo das autoridades públicas no que diz respeito ao seu desempenho financeiro e pedagógico. Têm de apresentar um relatório anual indicando o número e tipo de formação, as horas de formação ministrada, o tipo de qualificações de formação preparadas, etc. Nos termos da lei, cada prestador de EFP tem também de criar um conselho de aperfeiçoamento («*conseil de perfectionnement*») composto pelas partes interessadas.

**Na Finlândia**<sup>51</sup>, existe uma ampla autonomia local em todos os tipos de ensino e formação. A garantia da qualidade incumbe principalmente aos prestadores do ensino, assentando em grande medida na autoavaliação. Não obstante, o Conselho Nacional de Educação da Finlândia é, em última análise, o organismo responsável pela fiscalização dos prestadores do EFP, cujos requisitos são estabelecidos pela lei.

### **Fiscalização dos locais de formação**

Nos programas em alternância, as empresas são consideradas locais de aprendizagem, mas o ambiente de aprendizagem é diferente do de uma escola. Nem todos os locais de trabalho constituem locais de aprendizagem de boa qualidade.<sup>52</sup> As medidas de garantia (e/ou controlo) de qualidade relativas à componente da aprendizagem em contexto laboral dos programas em alternância variam nos diversos países europeus. Em geral, quanto maior é a proporção de aprendizagem em contexto laboral do programa, maior é a necessidade de uma garantia da qualidade clara. Os países onde a aprendizagem é a principal forma de EFP (por exemplo, DE e DK) tendem a ter sistemas claros de controlo da qualidade da aprendizagem nas empresas. Na Áustria e na Alemanha, esta responsabilidade cabe aos representantes do mercado de trabalho. Estas medidas são também uma realidade em certos sistemas de EFP que integram a aprendizagem como uma via paralela a outros programas de EFP (por exemplo, FR e NL).

Nos países em que o desenvolvimento da aprendizagem se encontra nas etapas iniciais, a garantia da qualidade da aprendizagem em contexto laboral revela-se, amiúde, uma questão sensível. As atividades principais das empresas estão ligadas à produção de determinados produtos ou à prestação de serviços, e é com essa finalidade que estão organizadas.<sup>53</sup> Porém, ao tornarem-se organizações de formação, poderão ter de empreender alguns ajustamentos, tais como a criação de funções de mentoria para os aprendizes, a rotação dos aprendizes pelas diferentes secções da empresa, a aplicação de um plano de formação para orientar a aprendizagem, etc. A aceitação destas obrigações por parte das empresas depende sobremaneira da forma como elas são explicadas e do equilíbrio correto entre controlo e desenvolvimento da qualidade.

### **Exemplos por país da garantia da qualidade da aprendizagem em contexto laboral**<sup>54</sup>

Em **França**, a qualidade da formação prestada nas empresas é controlada pelos serviços de inspeção do ministério da Educação Nacional (SAIA). Além disso, os prestadores de EFP efetuam visitas regulares à empresa formadora para verificar se a formação em contexto laboral decorre nas condições ideais.

<sup>50</sup> Investigação da ICF International nos países selecionados.

<sup>51</sup> Investigação da ICF International nos países selecionados.

<sup>52</sup> Ver uma síntese da discussão sobre os locais de trabalho enquanto locais de formação em Nijhof, W.J. e Nieuwenhuis L.F.M. (2008), *The learning potential of the workplace* ou em Poortman C. L. (2007), *Workplace learning processes in senior secondary vocational education*.

<sup>53</sup> Nijhof, W.J. e Nieuwenhuis L.F.M. (2008), *The learning potential of the workplace*.

<sup>54</sup> Investigação da ICF International nos países selecionados.

Na **Finlândia**, os prestadores de EFP são os principais responsáveis pela formação e a organização dos períodos de aprendizagem em contexto laboral. De igual modo, são obrigados a identificar as organizações apropriadas para prestar formação em contexto laboral aos estudantes.

Em **Portugal**, o prestador/escola de EFP escolhe a empresa em que a componente da aprendizagem em contexto laboral é assegurada e avalia a adequação da empresa no que toca aos recursos técnicos, humanos e materiais.

Na **Alemanha**, as câmaras, enquanto representantes das organizações empresariais, encarregam-se da garantia da qualidade e, enquanto instituições competentes, organizam, fiscalizam e acompanham as componentes da formação em contexto empresarial. O mesmo acontece em países onde a aprendizagem está menos desenvolvida, mas se insere igualmente na esfera de competências das câmaras (por exemplo, HR, PL e SI).

No âmbito da regulação da formação nas empresas, muitos países (por exemplo, DE, FI, FR, NL, PL) introduziram requisitos de qualificação dos formadores das empresas na sua legislação geral em matéria de formação. Esses requisitos estabelecem, por exemplo, que os formadores das empresas têm de deter uma determinada experiência prática a nível profissional ou de provar, através da realização de um exame, que reúnem as competências pedagógicas necessárias. Na Finlândia, as exigências que pesam sobre a formação dos formadores das empresas foram reforçadas por uma lei de reforma (ver secção 4 sobre as reformas).

## 3.2. Participação no EFP e nos programas em alternância

### 3.2.1. Participação no EFP geral

Na Europa, a participação no EFP a nível secundário varia entre os menos de 30 % na Hungria e os mais de 70 % na Eslováquia, Bélgica, República Checa e Áustria.

**Quadro 6: Participação em programas de EFP do nível secundário (% do total de inscrições no ensino secundário) de instituições públicas e privadas; vários países europeus, 2008. (ordenados pela maior taxa de participação no ensino profissional)**

< 40%	40 %-60 %	> 60%
HU, PT, EL, UK, IE,	ES, FR, PL, DK, SE, DE, IT,	LU, NL, FI, SK, BE, CZ, AT

**Fonte:** ICF International, com base nos dados do Cedefop (2014b)

Aparentemente, estas diferenças não são explicáveis pelo tipo de vias de EFP disponíveis. Os dados do quadro 6 não traçam um padrão claro entre o nível de participação no EFP e a existência de programas de EFP duais e programas em alternância.

- Uma elevada percentagem de estudantes opta pelo EFP em países com sistemas de EFP predominantemente escolares, tais como a República Checa, a Bélgica e a Eslováquia;
- Ao mesmo tempo, a Dinamarca, país que tem um sistema fortemente baseado na aprendizagem, regista uma participação marcadamente média no EFP.

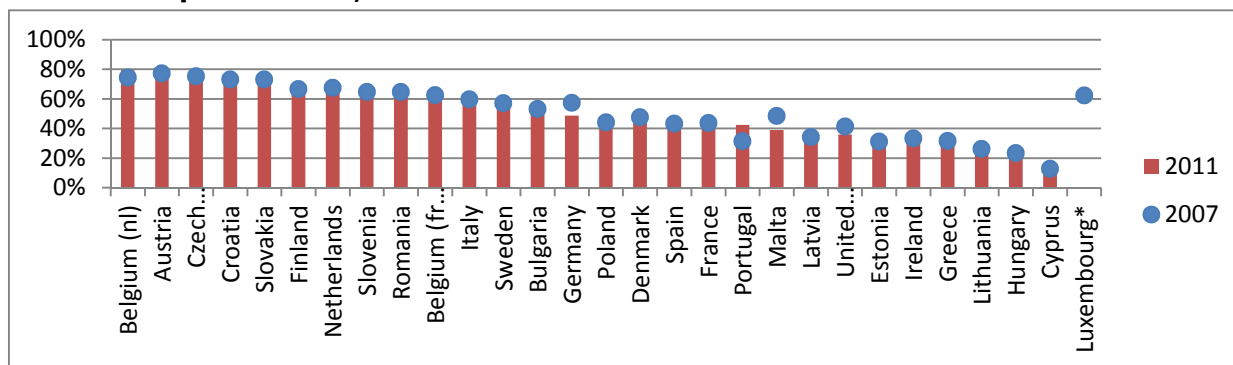


Dados suplementares dos países selecionados sublinham também as discrepâncias entre países ao nível das taxas de participação e a impossibilidade de interpretar as taxas de participação no EFP unicamente em função do tipo de vias de EFP existentes.

Por exemplo, na Alemanha, onde o ensino dual é bastante considerado, cerca de 65 % dos diplomados de todo os níveis do ensino geral (desde o *Hauptschule* ao *Abitur*) optaram pelo EFP em 2012.<sup>55</sup> No mesmo ano, nos **Países Baixos**, à volta de metade dos estudantes (53 %) inscreveram-se no ensino pré-profissional, ao passo que, em 2010, **na Finlândia**, dois terços dos estudantes preferiram o «EFP em contexto escolar» do ensino secundário aos estudos universitários.<sup>56</sup> No outro extremo, em 2012-2013, na **Grécia**, um quarto dos diplomados do terceiro ciclo do ensino básico optou pelo EFP do ensino secundário e 6 % enveredaram pela aprendizagem.<sup>57</sup>

Observando as tendências da participação no EFP antes e depois da crise económica de 2008, os resultados são semelhantes, ou seja, não parece haver uma correlação entre a intensidade do impacto da crise no país e a diminuição ou aumento da adesão dos estudantes ao EFP (Figura 1).

**Figura 1: Taxas de participação no ensino secundário profissional e pré-profissional, 2011 e 2007**



**Fonte:** Eurostat [educ\_enr11at]; \*Dados de 2011 relativos ao Luxemburgo não disponíveis

Por exemplo, na Alemanha, a crise não teve mais do que um ligeiro impacto na taxa de emprego e na produção, mas a taxa de participação no EFP caiu oito pontos percentuais. De acordo com fontes e especialistas nacionais, tal facto é imputável a um aumento das taxas de participação e conclusão do ensino superior<sup>58</sup>, mas certas tendências de natureza demográfica ajudam também a explicar esta evolução. Com uma economia e um sistema de EFP diversos dos da Alemanha, Malta registou igualmente um decréscimo assinalável (nove pontos percentuais). Paralelamente, a participação cresceu 10 pontos percentuais em Portugal mas, noutros países também fortemente atingidos pela crise (por exemplo, EL, ES e IT), não se verificou a mesma tendência.

<sup>55</sup> Bundesministerium fuer Bildung und Forschung (2013), *Berufsbildungsbericht 2013*.

<sup>56</sup> Kumpulainen T. (2011), *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011*.

<sup>57</sup> Programas de aprendizagem oferecidos pelo Serviço Público de Emprego nacional. Estatísticas fornecidas pelo ministério da Educação à ICF International.

<sup>58</sup> Explicação aventada durante as entrevistas realizadas no âmbito do presente estudo pela ICF International e Bundesministerium fuer Bildung und Forschung (2013), *Berufsbildungsbericht 2013*.



### 3.2.2. Participação nos programas em alternância/de aprendizagem

A participação nos programas em alternância é altamente variável nos países da UE. A Alemanha e a Dinamarca são os países com os níveis mais elevados de participação em programas que combinam a aprendizagem em contexto laboral e escolar (em ambos os casos, programas de aprendizagem). Outros países, como a Bélgica e a Finlândia, denotam uma elevada participação no EFP, mas a percentagem de estudantes em programas com uma forte componente de aprendizagem em contexto laboral é relativamente baixa. Por exemplo, na Finlândia, onde o EFP geral é bastante procurado, a aprendizagem atrai muito menos jovens do que outras vias: 70 % dos estudantes do EFP inicial escolhem a via equivalente a um sistema misto (na qual a formação em contexto empresarial é obrigatória, mas não corresponde a uma aprendizagem), perto de um quinto do sistema baseado nas competências e apenas cerca de 12 % optam pela aprendizagem.<sup>59</sup>

Contudo, importa usar de alguma prudência ao analisar os números disponíveis sobre a proporção de estudantes inscritos em programas de aprendizagem em contexto laboral. As variações na forma como os programas em alternância são desenvolvidos e executados na Europa e as diferentes características da aprendizagem em contexto laboral do EFP dificultam a recolha de dados relativos à participação dos alunos nos vários programas. Por exemplo, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos (OCDE) utiliza um indicador para medir a aprendizagem em contexto laboral que atrai a percentagem de alunos inscritos nos programas, segundo o qual menos de 75 % das atividades ocorrem em ambiente escolar. No entanto, este indicador considera também a formação prática prestada nas oficinas das escolas.

Interessa analisar as tendências ocorridas durante o período de 2006-2010, visto que a identificação das tendências de participação deste período pode permitir tirar conclusões sobre eventuais efeitos decorrentes da crise económica. Isto aplica-se às taxas de participação no EFP inicial em geral e às taxas observadas nos programas em contexto laboral em particular.

**Quadro 7: Variação, no período de 2006-2010, da participação dos estudantes no EFP inicial em percentagem de estudantes do ensino secundário e da participação dos estudantes em programas em contexto laboral em percentagem de estudantes do EFP inicial do ensino secundário; UE-28**

Varição percentual em 2006-2010	Estudantes do EFP inicial em % do total de estudantes do ensino secundário	Estudantes do EFP inicial em contexto laboral em % do total de estudantes do EFP inicial do ensino secundário <sup>60</sup>
Aumento 	BE, EE, ES, FI, FR, HU, IE, LT, LV, MT, PL, PT, SE	AT, DE, FI, FR, HU, IE, LU, NL
Diminuição 	AT, BG, CZ, CY, DE, DK, EL, HR, IT, LU, NL, RO, SI, SK, UK	BG, BE, DK, ES, PL, SK
Média da UE	-1,8	0,2

Fonte: ICF International, com base nos dados do Cedefop (2014a)

<sup>59</sup> Eurypedia (2013), *Finland: Upper Secondary and Post-Secondary Non-Tertiary Education*.

<sup>60</sup> Limitado aos dados disponíveis.

Tal como foi salientado anteriormente, os dados mostram (quadro 7) que as taxas de participação no EFP inicial geral não podem ter como explicação o tipo de vias disponíveis, situação que parece repetir-se quanto à participação nas vias de EFP em contexto laboral. Além disso, nos países com dados disponíveis, parece não haver correlação entre as tendências de participação no EFP inicial e a participação nas vias em contexto laboral. Na Alemanha, por exemplo, embora a proporção de estudantes no EFP inicial tenha descido 7,9 %, a dos estudantes participantes na formação em contexto laboral cresceu 14 %, o maior aumento nos países da UE.

### 3.3. Vias de acesso aos programas em alternância

Na maioria dos países europeus, antes de entrarem no EFP, os estudantes frequentam o ensino geral até aos 15-16 anos<sup>61</sup>. Normalmente, a formação profissional inicial insere-se no ensino secundário (nível 3 da CITE), o que faz com que a maioria dos estudantes do EFP se situe na faixa etária dos 15-18 anos.

#### 3.3.1. Vias de acesso ao EFP e aos programas em alternância

##### Identificação precoce das aptidões

Em certos países, como a Áustria, a Alemanha ou os Países Baixos, os alunos são direcionados para vias educativas específicas numa fase bastante precoce dos percursos de aprendizagem.

É cada vez mais abundante a literatura que denuncia o impacto e os efeitos negativos da **identificação precoce das aptidões** sobre o nível e a repartição do desempenho dos alunos no ensino obrigatório.<sup>62</sup> Nos países que praticam a identificação precoce das aptidões, o terceiro ciclo do ensino básico diferencia-se em várias vias. Normalmente, os estudantes de vias menos orientadas para os estudos superiores entram no EFP do ensino secundário após a conclusão do terceiro ciclo do ensino básico. No entanto, situações há em que os alunos e os seus pais são obrigados a escolher prematuramente uma de diferentes vias educativas numa idade precoce, o que torna os sistemas de ensino altamente seletivos e pode levar à desmotivação dos estudantes que sejam incorretamente orientados. Não obstante, a identificação precoce das aptidões é prática corrente em sistemas de ensino (por exemplo, AT, DE e NL) onde o EFP e a aprendizagem em particular são bastante procurados e atraem alunos com alto desempenho<sup>63</sup>, e que registam taxas de desempregos juvenil relativamente reduzidas.

É de salientar que, uma vez mais, não se observa uma relação clara entre a prática da identificação de aptidões<sup>64</sup> no terceiro ciclo do ensino básico e a participação no EFP ou em aprendizagens.<sup>65</sup> Por exemplo:

- Enquanto a Áustria e a Alemanha têm identificação precoce de aptidões e sistemas de aprendizagem sólidos, a Dinamarca, que apresenta também uma elevada participação nos programas de aprendizagem, tem um sistema de ensino geral abrangente sem identificação precoce.

<sup>61</sup> OCDE (2010a).

<sup>62</sup> Ver, por exemplo, Hanushek E.A. e Wößmann L. (2005), *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries*.

<sup>63</sup> Na Alemanha, 23,1 % dos novos estudantes do EFP em 2012 detinham uma qualificação permitindo o acesso à universidade. Fonte: Bundesministerium fuer Bildung und Forschung (2013), *Berufsbildungsbericht 2013*.

<sup>64</sup> Ver Eurydice (2013), *The structure of the European education systems 2013/14: schematic diagrams*.

<sup>65</sup> Relatórios por país da ReferNet (2012).

- A Lituânia pratica também a identificação precoce de aptidões no terceiro ciclo do ensino básico, mas regista uma baixa participação no EFP geral e uma proporção muito pequena de estudantes na aprendizagem.

### **Requisitos de acesso**

Os requisitos de acesso a um programa em alternância afetam diretamente o perfil dos alunos admitidos e, com isso, dos diplomados. Nos países da UE, o requisito mais comum para aceder à via do EFP é a conclusão do terceiro ciclo do ensino básico. Alguns programas de EFP admitem pessoas que tenham concluído apenas o ensino primário (por exemplo, BG). Contudo, a admissão num programa de aprendizagem nem sempre exige um nível de ensino mínimo. Por exemplo, na Alemanha, em vez da conclusão prévia de um nível de ensino específico, os estudantes têm de garantir um lugar de formação numa empresa para iniciar a sua aprendizagem, se bem que, na prática, a maioria dos estudantes conclua anteriormente o terceiro ciclo do ensino básico.

Os prestadores de EFP ou as empresas formadoras têm igualmente um papel importante na seleção dos estudantes. Normalmente, são livres de selecionar os estudantes com base nas suas capacidades e potencial. Porém, podem realizar testes ou entrevistas de admissão ou aptidão, bem como ter o desempenho escolar e a experiência profissional anteriores em consideração. Em certos países (por exemplo, EL e FI), os prestadores de EFP têm em conta determinados critérios sociais, dando assim prioridade aos estudantes provenientes de contextos sociais mais desfavorecidos.

O acesso a um programa de aprendizagem/em alternância pode também depender do perfil específico do candidato quanto aos conhecimentos adquiridos e à experiência profissional anterior. Quanto a este aspeto, há países (por exemplo, EL<sup>66</sup> e FI) em que o *reconhecimento do ensino não formal e informal* é parte integrante do processo de seleção dos aprendizes/estudantes. O quadro A3.6 do anexo 3 resume os requisitos de acesso e o processo de seleção dos programas em alternância dos 10 países selecionados. Os dados do quadro sublinham o importante papel dos prestadores de EFP/empregadores na seleção dos estudantes, o que pode resultar na marginalização dos estudantes mais carenciados, nomeadamente na aprendizagem, situação analisada abaixo.

Uma característica que explica também o papel das vias de aprendizagem num país é o tipo de população que estas atraem. Nesta vertente, existem grandes diferenças. Enquanto na Alemanha ou na Áustria a aprendizagem é, não raro, a primeira escolha dos estudantes e uma escolha positiva, noutros países (Itália, Bélgica francófona e neerlandófona, Países Baixos ou França), os programas de aprendizagem também atraem muitos jovens que abandonaram outros programas. Este dado significativo ilustra que, nestes países, a aprendizagem é socialmente encarada como uma segunda via. Assim, o desenvolvimento da aprendizagem nos países em causa precisa de superar estes estereótipos e promover uma imagem mais positiva da aprendizagem.

---

<sup>66</sup> Na Grécia, a reforma de 2013 estabeleceu uma aprendizagem ou estágio de caráter obrigatório para as Instituições do Ensino Profissional (IEK) e um período de aprendizagem de um ano para as Escolas de Formação Profissional (SEK). Os estudantes com experiência profissional mínima comprovada podem ser dispensados da formação obrigatória em contexto empresarial.

### 3.3.2. Encontrar um local de formação para admissão numa aprendizagem e noutros programas em alternância

Um dos desafios que se colocam a um candidato a aprendiz passa por assegurar um estágio junto de um empregador. Nem todos os jovens têm atributos (pontualidade, relações com os colegas, respeito pelas regras do local de trabalho, etc.) que lhes permitam assegurar um estágio. Para apoiá-los, em muitos países, a escola ou a principal organização nacional ligada aos empregadores assume a responsabilidade de encaminhar os futuros aprendizes para as empresas.

#### Quadro 8: Encontrar um estágio de aprendizagem: Quem é o principal

Indivíduo	Prestador de EFP	Organização intermediária
Alemanha, Itália, Polónia, Reino Unido (ENG)	Finlândia, Reino Unido (ENG), Dinamarca	França, Grécia, Países Baixos

**interveniante?**

**Fonte:** Investigação da ICF International nos países seleccionados

Quando são os estudantes a terem de encontrar um estágio de aprendizagem, existe o risco de, pelo facto de esse estágio ser uma condição prévia para iniciar a aprendizagem, um estudante que não consiga encontrar uma empresa disposta a acolhê-lo ficar impedido de dar início à sua aprendizagem. Este obstáculo pode levá-lo a abandonar a aprendizagem (por exemplo, este é um dos desafios que se deparam ao sistema de EFP norueguês<sup>67</sup>) ou o EFP em geral (por exemplo, na DK, onde a falta de um estágio foi assinalada como um dos fatores indutores do abandono escolar precoce)<sup>68</sup>, ou votar o estudante ao desemprego (IT), com efeitos severamente adversos. Na Alemanha, os estudantes que não consigam encontrar uma aprendizagem são inscritos num programa preparatório de transição<sup>69</sup>, denominado «sistema de transição».<sup>70</sup>

#### Estágios de aprendizagem: tendências da oferta e da procura

Em certos países, observa-se um desfasamento entre a oferta de oportunidades de aprendizagem e a procura de estágios de aprendizagem, que a crise económica veio acentuar ainda mais.<sup>71</sup> Por exemplo, na Irlanda e na Grécia, a contração do setor da construção, que tradicionalmente acolhia um grande número de aprendizes, levou a uma diminuição do número de estágios de aprendizagem. O equilíbrio entre a oferta e a procura de estágios de aprendizagem é ainda negativamente afetado pelo fato de as aprendizagens que permitem obter qualificações específicas poderem ser mais procuradas pelos estudantes do que as outras. Esta situação leva a um excesso de procura de certos programas de aprendizagem e a um acréscimo de custos dos programas com baixos números de aprendizes.

<sup>67</sup> Bäckman O. et al. (2011), *Dropping out in Scandinavia- Social Exclusion and Labour Market Attachment among Upper Secondary School Dropouts in Denmark, Finland, Norway and Sweden*.

<sup>68</sup> Koudahl P. (2005), *Drop-out of VET – causes and explanations*.

<sup>69</sup> Ver, por exemplo, Dietrich H. (2012), *Integrating young people into the labour market: apprenticeship training and pre-training courses*.

<sup>70</sup> Para consultar informações sobre o «sistema de transição» da Alemanha, ver o anexo 3.

<sup>71</sup> Brunello G. (2009), *The effect of economic downturns on apprenticeships and initial workplace training: A review of the evidence*.

Na **Alemanha**<sup>72</sup>, o desfasamento entre a oferta de estágios de aprendizagem e os futuros aprendizes é um problema tido como prioritário, suscitando debates sobre o modelo do processo de seleção, a necessidade de um maior envolvimento dos empregadores e a importância da melhoria da orientação profissional em todos os programas de aprendizagem.

No **Reino Unido (Inglaterra)**, a procura de programas de aprendizagem pelos jovens excede em muito a oferta. De acordo com o Serviço Nacional de Aprendizagem, em 2012, houve mais de 1,4 milhões de candidatos às 129 000 vagas publicadas em linha (mais 32 % do que no ano anterior), o que equivale a uma média de 11 candidatos por aprendizagem. Em certas áreas profissionais, cada jovem candidato competia com mais de 30 candidatos por lugar. Um jovem que pretenda entrar num dos melhores programas de aprendizagem a nível nacional tem pela frente um processo muito mais competitivo do que

o processo de candidatura às melhores universidades britânicas. O documento *Husbands Review of Vocational Education and Training* (2013) constata que, em 2012, cada jovem candidato à entrada na Universidade de Oxford tinha de competir com uma média de 5 candidatos, sendo que, no mesmo ano, a Rolls Royce atraiu 4 000 candidatos para apenas 200 vagas, ou seja, 20 candidatos por lugar.<sup>73</sup>

### 3.4. Igualdade de oportunidades

Se, por um lado, os programas em alternância são vistos como uma via de acesso à igualdade de oportunidades, por outro, podem ser o reflexo das desigualdades existentes no mercado de trabalho.

- A aprendizagem em contexto laboral proporciona uma experiência de trabalho real aos estudantes, acabando por reforçar a sua empregabilidade. Deste modo, a formação em alternância do EFP é encarada como uma oportunidade para apoiar os grupos em risco.
- A formação prática é vista como uma oportunidade pelos estudantes sem sucesso nas vias de ensino mais orientadas para a prossecução dos estudos até ao ensino superior, designadamente os pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos e estudantes com dificuldades de aprendizagem.
- A aprendizagem tende a reproduzir a discriminação baseada no género e outros padrões de discriminação. A tendência persistente de os estudantes escolherem profissões tradicionalmente ligadas ao género pode comprometer sua própria empregabilidade, bem como o conjunto de competências gerais do país (certas profissões podem ser atrativas para alguns grupos – por exemplo, determinadas profissões no setor dos serviços pessoais – por exemplo, cabeleireiro(a) –, mas pode haver um excesso de oferta de diplomados destes programas).<sup>74</sup>

<sup>72</sup> Euler D. (2013), *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?*

<sup>73</sup> Labour's Policy Review (2013), *A revolution in apprenticeships: a something-for-something deal with employers.*

<sup>74</sup> Investigação da ICF International nos países selecionados.

### 3.4.1. Programas em alternância e jovens desfavorecidos/em risco

Os jovens provenientes de contextos desfavorecidos (contexto familiar e socioeconómico ou minoria migrante ou étnica) estão mais representados nos programas do EFP<sup>75</sup> do que no ensino geral. Por exemplo, em França, os jovens oriundos da imigração têm mais probabilidades de ser orientados para programas do EFP do que os vindos de famílias em que ambos os pais são de origem francesa.<sup>76</sup> Esta tendência é também observável noutros países, tais como a Áustria<sup>77</sup>, a Bélgica e os Países Baixos.<sup>78</sup> Na Dinamarca<sup>79</sup>, os estudantes provenientes de minorias étnicas estão sobrerrepresentados no EFP em contexto escolar a tempo inteiro, pois sentem dificuldades em garantir um contrato de formação com vista a uma aprendizagem.

Simultaneamente, as perceções culturais e a forma como os programas em alternância são estruturados podem constituir um obstáculo efetivo à participação dos jovens desfavorecidos. Em diversos países (por exemplo, EL e PL<sup>80</sup>), o ensino geral é considerado a melhor opção para os estudantes com boas notas, sendo os programas em alternância recomendados aos alunos tidos como potencialmente menos capazes de prosseguirem os estudos até ao ensino superior (ver secção 5). Mesmo quando existem diferentes vias de EFP, a aprendizagem pode ser vista como a via indicada para os estudantes menos dotados (por exemplo, BE).

A perceção dos programas em alternância é diferente noutros países, nos quais o EFP e o ensino dual em particular cobrem um amplo espetro de qualificações e oferecem formação em profissões altamente respeitadas e com interessantes oportunidades de carreira em vários níveis de ensino. Interessará referir que, nestas circunstâncias, os estudantes com diplomas do terceiro ciclo do ensino básico e os afetados por problemas sociais enfrentam um maior risco de exclusão do ensino dual (por exemplo, DE<sup>81</sup>). Este risco decorre de um jovem ter de encontrar previamente um empregador disposto a celebrar com ele um contrato de aprendizagem para poder ingressar numa aprendizagem. Os requisitos deste processo são em tudo semelhantes aos de um recrutamento profissional real (no que diz respeito à apresentação do indivíduo, à prática de códigos sociais, etc.), pelo que os jovens de contextos sociais desfavorecidos enfrentam obstáculos similares tanto para aceder a uma aprendizagem como para encontrar emprego.<sup>82</sup>

Os jovens oriundos de contextos sociais desfavorecidos estão igualmente entre os grupos em maior risco de abandonarem o ensino e formação profissional sem obter uma qualificação (por exemplo, na AT<sup>83</sup>), situação que decorre muitas vezes da sua

<sup>75</sup> Em especial nas vias de nível inferior. Por exemplo, na Áustria, os jovens de origem migrante estão ligeiramente sobrerrepresentados no nível inferior do terceiro ciclo do ensino básico e sub-representados no nível superior. A seleção dos estudantes para ingresso nas vias de ensino/formação baseia-se no seu desempenho escolar. (ver OCDE (2012b)).

<sup>76</sup> Internet: [http://www.cairn.info/zen.php?ID\\_ARTICLE=FORM\\_118\\_0061](http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=FORM_118_0061), consultado em 9.6.14.

<sup>77</sup> OCDE (2012b).

<sup>78</sup> Relativamente à BE e aos NL, Tjaden J.D. (2013), *Migrants and Vocational Education in the European Union: A review of evidence on access and dropout*.

<sup>79</sup> Jørgensen CH. H. (2010), *Leonardo Project Hybrid qualifications-Increasing the value of Vocational Education and Training in the context of Lifelong Learning Country report Denmark*.

<sup>80</sup> Investigação da ICF International nos países selecionados.

<sup>81</sup> Nos últimos anos, as possibilidades de os estudantes com diplomas do terceiro ciclo do ensino básico (*Hauptschule*) entrarem no sistema do ensino dual diminuíram drasticamente, pois os empregadores tendem a preferir aprendizagens com diplomas do ensino secundário.

<sup>82</sup> Anderson K. et al. (2010), *Opening the door to apprenticeships: Reaching young people who are disadvantaged and disengaged from apprenticeships* e OCDE (2014), *G20-OECD-EC Conference on Quality Apprenticeships or Giving Youth a Better Start in the Labour Market*, Centro de Conferências da OCDE, Paris, 9 de abril de 2014, Internet: [http://www.oecd.org/els/emp/G20-OECD-EC%20Apprenticeship%20Conference\\_Issues%20Paper.pdf](http://www.oecd.org/els/emp/G20-OECD-EC%20Apprenticeship%20Conference_Issues%20Paper.pdf)

<sup>83</sup> Segundo Steiner M., os imigrantes da primeira ou segunda geração incorrem num maior risco de abandono escolar precoce do que os alunos cujos pais são ambos de origem austríaca. Steiner M. (2009), *Early School Leaving and School Failure*.

experiência escolar anterior. Tendem a acumular as desvantagens decorrentes da situação de desfavorecidos com um historial de insucesso escolar (notas fracas, repetição de um ano, abandono de um programa anterior).<sup>84</sup>

Contudo, há razões específicas que explicam o abandono dos programas em contexto laboral por parte destes jovens<sup>85</sup>:

- Conflitos com os empregadores – igualmente ligados à aquisição das competências necessárias para saber estar num local de trabalho (competências sociais e comportamento apropriado);
- Atração do mercado de trabalho, ou seja, os jovens abandonam os programas por necessitarem de encontrar meios para a sua própria subsistência;
- A oportunidade ou, em vez disso, a expectativa social de vir a trabalhar no pequeno estabelecimento dos pais (uma situação frequente em algumas comunidades migrantes).

Assim, confirma-se que os jovens provenientes de contextos sociais desfavorecido denotam uma maior propensão para abandonar os programas de aprendizagem, mas sucede o mesmo noutros tipos de ensino e formação.

Estes programas têm também um papel importante a desempenhar com a oferta de oportunidades aos jovens que tenham desistido de outros programas. Tal como já foi referido, os jovens desfavorecidos tendem a acumular o insucesso, abandonam progressivamente a formação e, em muitos casos, têm nos programas de aprendizagem em contexto laboral uma opção de último recurso (por exemplo, NL<sup>86</sup>). Estes programas são também uma oportunidade de os voltar a inserir no sistema de ensino e formação. Neste sentido, a aprendizagem em contexto laboral apresenta várias vantagens<sup>87</sup>:

- A participação num processo produtivo é, aos olhos dos jovens, algo motivador e importante (caso ela preencha certos requisitos mínimos de qualidade);
- A aprendizagem em contexto laboral é radicalmente diferente do ambiente escolar do qual se afastaram;
- A existência de relações positivas no local de trabalho pode sustentar uma imagem positiva de si próprio, muitas vezes machucada por anos de insucesso escolar, mas fundamental para dar continuidade a uma via de ensino e formação.

A investigação levada a cabo nos países selecionados destaca que todos os países assinalam a necessidade de apoiar os jovens desfavorecidos ou os grupos minoritários com programas específicos ou em alternância (quadro A3.7 do anexo 3). O enfoque parece centrar-se na aplicação dos programas em alternância para reinserir os jovens em situação de abandono escolar precoce (do ensino geral) no sistema de ensino/formação, prevenir o abandono escolar precoce e tornar a aprendizagem mais inclusiva.<sup>88</sup> Certos países, como a Alemanha e o Reino Unido, introduziram medidas

---

<sup>84</sup> Por exemplo, na Áustria (ver Steiner M. (2009), *Early School Leaving and School Failure*), em Chipre (Korelli Y. (2013), *Cyprus- Early leaving from vocational education and training*), em França (ver Alet El. e Bonnal L. (2013), *L'apprentissage: un impact positif sur la réussite scolaire des niveaux V*) e em Espanha (ver Enguita M.F. et al. (2010), *School Failure and Dropouts in Spain*).

<sup>85</sup> Cedefop (a publicar), *Early leaving from vocational education and training* (título do projeto).

<sup>86</sup> Traaga, T. e van der Velden, R. (2011), *Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education*.

<sup>87</sup> Cedefop (a publicar), *Early leaving from vocational education and training* (título do projeto).

<sup>88</sup> Por exemplo, na Áustria, o programa «*Integrative Berufsausbildung*» destina-se a estudantes com necessidades pedagógicas especiais, ajudando-os a concluir uma aprendizagem. Fonte: Relatório da ReferNet (2012).



específicas visando os jovens de grupos de migrantes. Os jovens destes grupos tendem a estar sub-representados nos programas de aprendizagem e em alternância<sup>89</sup>, podendo estes proporcionar aos primeiros uma boa base de transição do ensino para o mercado de trabalho (que, de outra forma, poderia ser sentido como adverso).

### 3.4.2. Programas em alternância e equilíbrio entre géneros

No âmbito do equilíbrio entre géneros, na Europa, as taxas de participação no EFP dos alunos do sexo masculino superam, em geral, as dos estudantes do sexo feminino. Aliás, observa-se um alargamento desta discrepância. Enquanto, em 2006, a taxa de participação de estudantes do sexo feminino era de 46,3 %, em 2011, tinha descido 2,1 %, para os 44,2 %.<sup>90</sup>

A investigação realizada nos 10 países selecionados constata que as taxas de participação de estudantes dos sexos masculino e feminino parecem estar fortemente relacionadas com escolhas de vias de aprendizagem em razão do género e o tipo de qualificações oferecidas por intermédio dos programas em alternância. Grande parte dos estudantes participantes nos programas em alternância relacionados com áreas técnicas e mecânicas pertence ao sexo masculino, ao passo que a maioria dos aprendizes do sexo feminino opta pelo setor dos serviços ou por atividades tipicamente «femininas», como cabeleireira, outras qualificações no setor da beleza e qualificações de acesso ao conjunto de profissões ligadas à educação e aos cuidados de saúde.<sup>91</sup>

A investigação realizada nos países selecionados evidenciou que a tendência de os estudantes europeus se concentrarem em qualificações bastante procuradas e específicas do género acarreta alguns riscos, tanto para o estudante em si como para o conjunto de competências a longo prazo:

- Se o enfoque dos estudantes for demasiado estreito, correm o risco de exclusão. É o que acontece, por exemplo, no domínio da mecânica automóvel, no qual a procura de aprendizagem supera largamente a oferta em muitos países (por exemplo, DE e UK (Inglaterra)).
- As empresas formadoras que oferecem vagas de formação em atividades e setores com menos procura têm dificuldade em encontrar aprendizes, isto apesar das qualificações oferecidas serem altamente relevantes no mercado de trabalho e proporcionarem oportunidades de carreira interessantes (por exemplo, DE).<sup>92</sup>

## 3.5. O abandono dos programas de aprendizagem e em alternância

Há falta de dados comparáveis sobre as taxas de conclusão dos programas de aprendizagem e em alternância. Muitos países com sistemas de aprendizagem implantados medem a taxa de resolução dos contratos e a taxa de sucesso dos exames. Contudo, a resolução de um contrato não implica necessariamente o abandono do

<sup>89</sup> Na Alemanha, Bundesministerium fuer Bildung und Forschung (2013), *Berufsbildungsbericht 2013*. No Reino Unido (Inglaterra), facto demonstrado pelos resultados do relatório de avaliação elaborado pelo Institute for Employment Studies (IES), em Newton B. *et al.* (2012), *Good practice evaluation of the diversity in Apprenticeship pilots*.

<sup>90</sup> Cedefop (2014a), indicador 1070 «Estudantes do sexo feminino do EFP inicial em % do total de estudantes do sexo feminino do ensino secundário».

<sup>91</sup> Ver, por exemplo, a investigação de Friese M. (2013), *Berufs und Studienorientierung*.

<sup>92</sup> Bundesministerium fuer Bildung und Forschung-BMBF (2013), *Berufsbildungsbericht 2013*, Internet: [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_2013.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2013.pdf)

programa de aprendizagem, pois o jovem pode firmar outro contrato de aprendizagem com um novo empregador. São poucos os países com dados comparáveis sobre as taxas de abandono de ambos os tipos de programas (AT e NL). No que respeita aos benefícios dos programas em alternância, seria interessante verificar se estes apresentam melhores resultados do que o EFP em contexto escolar na orientação dos jovens para uma qualificação completa.

Não existem tendências claras neste capítulo:

- As taxas de abandono dos programas de aprendizagem ou em alternância variam entre 16 % na Áustria a 60 % na Flandres (neste caso, o valor respeita especificamente à aprendizagem);
- As taxas de resolução de contratos são bastante elevadas (cerca de 25 % na Alemanha e em França);
- Existem grandes diferenças entre as taxas de abandono do EFP consoante o setor e as regiões<sup>93</sup>;
- Não é claro determinar se os programas em contexto laboral são mais ou menos bem-sucedidos na retenção de jovens. Uma tal comparação teria de levar em conta as vias anteriores dos estudantes e diferenciar a retenção entre os jovens que entram num programa como primeira escolha e os que o fazem depois de terem abandonado outro programa (que são mais propensos a um novo abandono). A título de exemplo, na Áustria, as aprendizagens supraempresas registam taxas de abandono mais elevadas do que a via de aprendizagem em sentido estrito<sup>94</sup>, embora seja de referir que as primeiras acolhem sobretudo grupos-alvo mais desfavorecidos.

O quadro 9 apresenta exemplos de taxas de abandono do EFP e, mais especificamente, das aprendizagens. Mais informação também disponível no anexo 3 (quadro A3.9).

---

<sup>93</sup> Cedefop (a publicar), *Early leaving from vocational education and training* (título do projeto).

<sup>94</sup> Dornmayr H. e Nowak S. (2013), *Overview of Apprenticeship training 2013*.

**Quadro 9: Exemplos de taxas de abandono de programas de aprendizagem (resolução de contrato) e de outros programas de EFP**

País (ano)	Taxas de resolução de contratos (aprendizagem) ou de abandono efetivo de programas de aprendizagem	Taxa de abandono (outros programas de EFP)
AT (2011)	16,6 %	13 % nas escolas de EFP e 6,7 % nos colégios de EFP
BE nl (2009)	Entre 55 % e 60 %	
DE (2012 e 2011)	Taxa de resolução dos contratos – 24,4 % Abandonos (baseado em inquérito) – 12 %	
DK (2012)	Todos os programas de EFP (na grande maioria são de aprendizagem) – 48 %	
FR (2009)	Taxa de resolução dos contratos – 25 %	
NL (2011-2012)	Nível 1 – formação auxiliar – 47 % Nível 2 – EFP básico – 13 %	Nível 1 – formação auxiliar – 34 % Nível 2 – EFP básico – 12 %

**Fonte:** AT: Statistik Austria (2013), *Bildung in Zahlen 2011/12*; BEnl: SYNTRA (2009), *Onderzoek naar Uitval in Leertijd*; DE: BIBB (2013a); DK: sítio *Web* do ministério da Educação (<http://statweb.uni-c.dk/Databanken/uvmdatabank/fullClient/Default.aspx?report=EAK-tilgang-erhudd&res=1440x717>); FR: Chambres de Commerce et d'Industrie (Internet: <http://www.localtis.info/cs/BlobServer?blobcol=urldata&blobtable=MungoBlobs&blobkey=id&blobwhere=1250166687062&blobheader=application%2Fpdf&blobnocache=true>); NL: Meng Chr. (2014), *Measuring early leaving from VET: Critical insights - The Netherlands*

### O que leva os estudantes a abandonar os programas em alternância?

O abandono da aprendizagem pode ser explicado pelas seguintes razões:

- Falta de estágios de aprendizagem. (Na DK<sup>95</sup>, os estudantes têm de inscrever-se primeiro num centro de formação e só depois, uma vez aprovados no curso de formação básica em contexto escolar, procuram encontrar um empregador. Muitos desistem nesta fase);
- Fraca qualidade do(a) programa/aprendizagem. Este aspeto pode estar relacionado com um apoio insuficiente durante a aprendizagem (por exemplo, SE<sup>96</sup>);
- Desempenho escolar anterior. Em certos países, o EFP atrai mais estudantes com fraco desempenho escolar do que o ensino geral (por exemplo, EL, FR e PL). Assim, estes estudantes podem enfrentar grandes dificuldades de progressão num programa de EFP/aprendizagem com um nível de exigência elevado, nomeadamente por parte dos empregadores;

<sup>95</sup> Koudahl P. (2005), *Drop-out of VET – causes and explanations*.

<sup>96</sup> Ahnborg M-H. e Hedwall K. (2011), *Apprenticeship in praxis – a quality assessment of VET*.

- Conteúdo e duração do programa de EFP. A oferta de cursos de índole mais académica em programas de EFP e o alargamento da duração do programa podem aumentar as taxas de abandono (por exemplo, SE)<sup>97</sup>;
- Fatores relacionados com as empresas. Mau relacionamento entre os aprendizes e os seus superiores (por exemplo, FR<sup>98</sup>); problemas de carácter geral na/com a empresa (por exemplo, DE<sup>99</sup>);
- O abandono de um empregador para ingressar num outro (por exemplo, UK<sup>100</sup>);
- Falta de capacidades para concluir a formação. Os estudantes podem considerar que lhes será difícil concluir a formação.<sup>101</sup> Algumas destas razões de natureza pessoal podem ser agrupadas na «aptidão para a aprendizagem», como é designada na Alemanha.

A questão da «aptidão para a aprendizagem» é um importante fator de abandono, mas também uma das razões principais que impedem os jovens de encontrar estágios de aprendizagem. Aos 15-16 anos, muitos jovens não estão aptos para assumir um posto num ambiente de trabalho e produção, o que poderá resultar em conflitos com os empregadores e mentores e, conseqüentemente, na resolução do contrato (ver também o anexo 3).

Além dos fatores pessoais e da «aptidão para a aprendizagem», a investigação levada a cabo nos países selecionados constatou que as taxas de abandono podem ser afetadas pelo setor e a dimensão da empresa formadora.

Na **Alemanha**, as taxas de abandono variam consoante os setores. São habitualmente elevadas no setor da hotelaria e restauração (até 50 % nas profissões de cozinheiro e gerente de restaurante), nos serviços de mudanças (por exemplo, até 50 % nas empresas de mudanças) e nos serviços de segurança (até 45 %). Por outro lado, as taxas de abandono são muito baixas na maioria das profissões dos serviços públicos (cerca de 4 %) e das tecnologias da informação (TI (cerca de 5 %)).<sup>102</sup>

Em **França**, o risco de resolução antecipada do contrato (pelo aprendiz, pelo empregador ou por ambos) é maior em determinados setores e nas pequenas empresas. A perceção da menor qualidade da informação, em especial nas PME, é também tida como um fator importante: a insuficiência de qualidade no ambiente de trabalho/aprendizagem está na origem de 40 % dos casos de resolução dos contratos pelos aprendizes.<sup>103</sup> Os setores com

maior frequência de resolução dos contratos de aprendizagem e onde esta é tida como um constrangimento importante são os que apresentam condições de trabalho mais adversas (por exemplo, longos horários de trabalho, condições de trabalho extenuantes, etc.). Estão neste grupo o setor da hotelaria e restauração (25 % a 40 % dos contratos são resolvidos, pois muitos jovens mudam de ideias depois de experimentarem a realidade do trabalho neste setor), o setor dos cabeleireiros e o setor da construção.

<sup>97</sup> Hall C. (2009), *Does making upper secondary school more comprehensive affect dropout rates, educational attainment and earnings? Evidence from a Swedish pilot scheme.*

<sup>98</sup> Alet El., Bonnal L. (2013), *L'apprentissage : un impact positif sur la réussite scolaire des niveaux V.*

<sup>99</sup> Ministério Federal da Educação e da Investigação (2009), *Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien, Band 6 der Reihe Berufsbildungsforschung*, Internet: [http://www.bmbf.de/pub/band\\_sechs\\_berufsbildungsforschung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/band_sechs_berufsbildungsforschung.pdf)

<sup>100</sup> Hogarth T. et al. (2009), *Maximising apprenticeship; Completion rates.*

<sup>101</sup> Investigação da ICF International nos países selecionados.

<sup>102</sup> Bundesministerium fuer Bildung und Forschung (2013), *Berufsbildungsbericht 2013*, pp. 35-37.

<sup>103</sup> CEREQ (2010), *Contrat d'apprentissage, les raisons de la rupture.*

### 3.6. Resultados dos programas em alternância e do EFP em geral

Tal como foi sublinhado na secção 1, as taxas de desemprego relativamente baixas de países com uma longa tradição de ensino dual (AT, DE e NL) despertaram o interesse por este tipo de formação numa conjuntura de crise económica.

Globalmente, a eficácia de uma via de ensino ou formação pode ser avaliada com base nas oportunidades de carreira dos seus diplomados, quer estes decidam entrar no mercado de trabalho ou prosseguir os seus estudos.

#### 3.6.1. Programas em alternância e empregabilidade

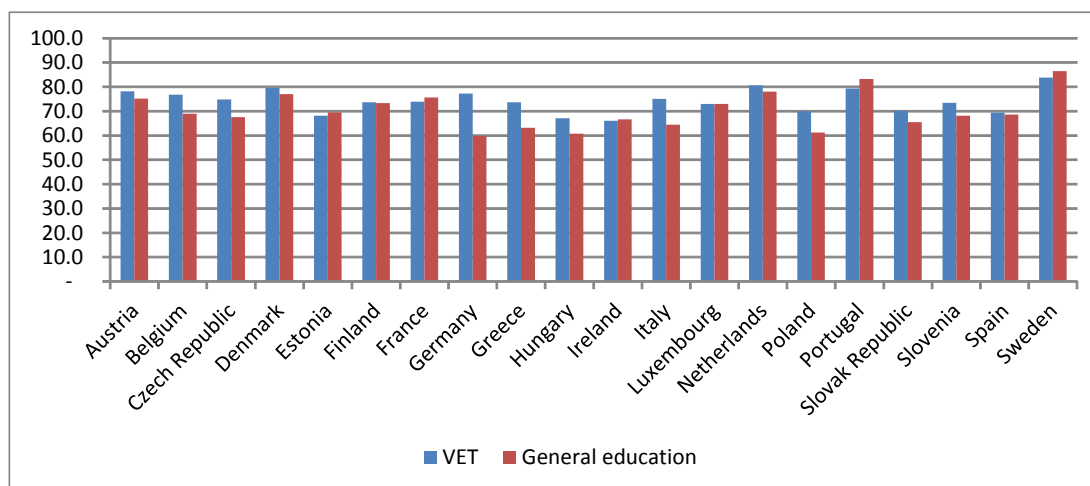
A **taxa de empregabilidade/emprego dos diplomados** é um dos fatores-chave que medem a eficácia e a qualidade de um programa de ensino, designadamente na atual conjuntura de crise económica e taxas de desemprego juvenil elevadas.

É possível avaliar a empregabilidade dos diplomados do EFP relativamente aos diplomados do ensino geral observando: i) quais é que demoram mais a encontrar o primeiro emprego e ii) o grau de correspondência desse emprego com as respetivas qualificações.

#### O EFP ou o ensino geral aumentam a empregabilidade?

Tal como salientam os dados da OCDE (2013)<sup>104</sup>, na maioria dos países da UE, os diplomados do EFP registam taxas de emprego mais elevadas do que os diplomados do ensino geral que não completam os estudos do ensino superior. Este dado tanto se observa nos países com sistemas de aprendizagem (DE) como nos que privilegiam um EFP em contexto escolar (CZ).

**Figura 2: Taxa de emprego<sup>105</sup> dos diplomados dos níveis 3-4 da CITE, dados de 2010**



**Fonte:** OCDE (2013), *Education at a Glance*. Não há dados disponíveis sobre o Reino Unido.

<sup>104</sup> OCDE (2013), *Education at a Glance*.

<sup>105</sup> Estatuto profissional dos indivíduos com 25-64 anos cujo nível de ensino mais elevado é o ensino secundário e pós-secundário não superior (níveis 3-4 da CITE).

Comparando os resultados, relativos ao emprego, dos diplomados do ensino geral com os diplomados de todos os tipos de EFP (níveis 3-4 da CITE), verifica-se que<sup>106</sup>:

- Na maioria dos países da UE, **os diplomados do EFP têm mais probabilidades de conseguir emprego após a sua formação**. A diferença de empregabilidade entre os dois grupos é maior nos países com uma longa tradição de EFP (CZ, DE, NL e SI).

Certos países conhecem tendências inversas. Por exemplo, em Portugal, os diplomados do ensino geral conseguem encontrar emprego mais cedo do que os do EFP. No entanto, o seu emprego tende a ser mais precário.<sup>107</sup>

- Além disso, **transitam bastante mais rapidamente do ensino para o emprego**.<sup>108</sup> Este dado aplica-se aos estudantes de ambos os sexos e é transversal a vários grupos etários.<sup>109</sup> A tendência inversa (os diplomados do ensino geral conseguem emprego mais rapidamente) ocorre em Chipre, na Irlanda e no Reino Unido. Porém, importa ressaltar que, na sua maioria, os diplomados do ensino geral continuam os seus estudos e, por conseguinte, entram no mercado de trabalho mais tarde. A aquisição de qualificações de nível superior permite aos diplomados do ensino geral melhorarem o seu estatuto no mercado de trabalho a longo prazo. As constatações do Cedefop (2013) salientam que a vantagem dos diplomados do EFP sobre os do ensino geral para entrar no mercado de trabalho diminui com a idade.

Constatou-se que os resultados acima, favoráveis ao EFP, se aplicam apenas às qualificações de nível médio (níveis 3-4 da CITE). Comparando, a nível do ensino superior, o ensino geral com o EFP, verifica-se que os diplomados do ensino geral logram transitar muito mais rapidamente do ensino para o primeiro emprego.<sup>110</sup>

- Em relação aos diplomados do ensino geral, os diplomados de nível médio do EFP têm claramente mais probabilidades de conseguir um emprego (atual<sup>111</sup>) com **contratos permanentes e a tempo inteiro**, o que permite uma maior estabilidade profissional. Esta situação pode ser especificamente associada aos programas de aprendizagem, cujos contratos podem evoluir para contratos de trabalho permanentes após a conclusão do programa. Por exemplo, na **Alemanha**, em 2010, 61 % dos diplomados do EFP tiveram uma oferta de trabalho da empresa que assegurou a sua formação.<sup>112</sup>

### **Empregabilidade e tipo de programa de EFP**

O tipo de programa de EFP influi também de forma relevante no emprego futuro<sup>113</sup>, reforçando os argumentos a favor do ensino dual:

---

<sup>106</sup> Cedefop (2013a).

<sup>107</sup> Figueiredo *et al.* (2013), Observatório do Quadro de Referência Estratégico Nacional.

<sup>108</sup> A diferença entre os diplomados do EFP e do ensino geral não é estatisticamente significativa na BG, DK, FR, LU, MT, NL, PL, SE e SK.

<sup>109</sup> O Cedefop (2013a) analisou a diferença estatística com base nos resultados de três grupos etários: 20-24, 25-29 e 30-34.

<sup>110</sup> O Cedefop (2013a) não analisou as tendências por áreas de estudos/diplomas específicos.

<sup>111</sup> Não o primeiro emprego pós-diploma.

<sup>112</sup> Dados estatísticos nacionais de acordo com o Bundesministerium fuer Bildung und Forschung (2013), *Berufsbildungsbericht 2013*.

<sup>113</sup> Cedefop (2013a).

- **As componentes de aprendizagem em contexto laboral do EFP têm uma correlação positiva com uma transição rápida para o mercado de trabalho.**<sup>114</sup> Os diplomados dos programas em contexto laboral entram pela primeira vez no mercado de trabalho 14 % mais rapidamente do que os dos programas de EFP em contexto escolar.<sup>115</sup> No outro extremo, os diplomados do EFP sentem mais dificuldades no mercado de trabalho nos países onde a aprendizagem em contexto laboral está menos desenvolvida. A transição para o mercado de trabalho é igualmente facilitada pelo facto de se considerar que a aprendizagem oferece competências de carácter mais geral<sup>116</sup> e mais fáceis de transferir para outros empregadores/ambientes de trabalho do que as competências específicas de uma empresa ou setor. Por exemplo, na Alemanha, apenas cerca de 12 % das competências adquiridas através da aprendizagem são tidas como específicas de uma empresa.<sup>117</sup>

Em Itália, os resultados relativos ao emprego dos diplomados do EFP são considerados positivos. As vias do IF (programa misto que integra a aprendizagem em contexto laboral) apresentaram melhores resultados no capítulo do emprego do que o IS integral (programa em contexto escolar): 85 % e 78 % dos diplomados, respetivamente, estavam empregados dois anos após a conclusão do programa.

Em **França**, sete meses após a conclusão da formação, as taxas de emprego dos aprendizes com um diploma CAP/BEP ou Bac Pro eram 21,7 % e 23,7 % superiores às dos estudantes que tinham obtido o mesmo tipo de qualificações através do EFP em contexto escolar.<sup>118</sup>

Em **Portugal**, os diplomados dos cursos profissionais têm mais facilidade em encontrar emprego a tempo inteiro com contratos por tempo indeterminado do que os diplomados do ensino secundário geral que não prosseguem os estudos.<sup>119</sup>

As taxas de emprego dos diplomados do EFP podem diferir entre **setores e/ou regiões** no mesmo país. A nível setorial, as diferenças das taxas de emprego dos aprendizes podem ser atribuídas às condições económicas e do mercado de trabalho: os diplomados podem encontrar emprego mais rapidamente em setores com fortes crescimento e procura de mão-de-obra (por exemplo, o turismo na Grécia). Mais especificamente, nos anos que se seguiram à crise económica de 2008, foi nos setores menos vulneráveis às oscilações do clima económico geral que os aprendizes diplomados encontraram emprego com mais facilidade (por exemplo, na DE<sup>120</sup>). A transição mais célere para o mercado de trabalho observada em certos setores pode dever-se ao desenvolvimento histórico da aprendizagem como via de formação e recrutamento nos mesmos (por exemplo, no setor da construção e obras públicas em França<sup>121</sup>).

<sup>114</sup> O quadro A3.10 do anexo 3 apresenta uma síntese da empregabilidade dos diplomados da aprendizagem nos países selecionados com dados disponíveis.

<sup>115</sup> Cedefop (2013a).

<sup>116</sup> Acemoglu D. e Pishke J.S. (1998), *Why do firms train? Theory and Evidence*.

<sup>117</sup> Pfeiffer H. et al. (2011), *How large is the firm-specific component of German apprenticeship training?*

<sup>118</sup> DEPP (2013b).

<sup>119</sup> Figueiredo et al. (2013), Observatório do Quadro de Referência Estratégico Nacional.

<sup>120</sup> Autorengruppe Bildungsbericht (2013), *Bildung in Deutschland 2012*.

<sup>121</sup> Investigação da ICF International por país.

Existem também diferenças de empregabilidade dos diplomados do EFP entre as **regiões** de países da UE com um elevado grau de descentralização administrativa (DE e IT). Pode-se afirmar que estas diferenças advêm das variações regionais ao nível do desenvolvimento e estrutura económicos, da oferta de vias de EFP, etc. (ver a secção 5).

### **3.6.2. Progressão e permeabilidade com outras vias e níveis de ensino**

Dar aos diplomados do EFP (incluindo os que concluíram programas em alternância) a possibilidade de progredir para obterem qualificações de níveis mais elevados é uma forma de indicar que esta qualificação não só é valorizada pelo mercado de trabalho como pode também ser uma via de aprendizagem futura. Tal como refere o Cedefop<sup>122</sup>, na grande maioria dos países da UE, a formação profissional constitui uma via paralela à via de ensino que termina nos estudos universitários. Embora, em teoria, existam possibilidades de transitar entre ambas as vias, na prática, essa mudança pode revelar-se difícil de concretizar. Dá-se ênfase à transição de uma via de ensino para outra do mesmo nível (por exemplo, do EFP em contexto escolar para a aprendizagem ou de uma via de EFP para uma via de ensino que conduz aos estudos universitários) para apoiar a orientação e a evolução dos estudantes. Em muitos países, os diplomados do EFP podem ingressar no ensino superior universitário depois de concluírem um curso de reconversão ou alcançarem a qualificação final do ensino secundário que permite o acesso ao ensino superior.<sup>123</sup>

#### **3.6.2.1. Transição entre as vias profissionais e conducentes ao ensino superior**

Países como a Alemanha e a Áustria permitem a transição entre as duas vias com base no princípio dos diplomas e qualificações obtidos. Depois de obter um diploma ou qualificação, o estudante pode passar para nível de ensino seguinte (por exemplo, de um nível inferior do ensino secundário para um nível mais elevado). Além disso, se o seu desempenho escolar o permitir, os estudantes podem ter a oportunidade de mudar para outra via de programas do ensino secundário. Na Alemanha, por exemplo, os estudantes podem transitar do *Gymnasium* (ensino geral) para o ensino dual ou o EFP em contexto escolar, ao passo que os estudantes do EFP podem prosseguir o *Abitur*, se as suas notas assim o permitirem. As políticas seguidas evoluíram também no sentido de facilitar a transição entre vias, como no caso do modelo da «nova escola secundária» (*Neue Mittelschule*, NMS) implantado na Áustria. A NMS dá acesso tanto às escolas do ensino secundário que conduz à universidade (AMS) como aos colégios e escolas de EFP.<sup>124</sup>

Depois de concluírem uma aprendizagem, os diplomados procuram emprego ou formação complementar. Se quiser obter outra qualificação, disponível apenas noutras vias, o estudante pode transitar para estas últimas (por exemplo, EFP em contexto escolar), mas isso raramente acontece. Não existem muitas opções de transição com a formação em curso. De igual modo, os estudantes podem inscrever-se em programas de aprendizagem de outras vias do EFP mas, na maioria dos casos, é-lhes exigido que comecem o programa de aprendizagem desde o início. Na Alemanha ou em França, por exemplo, existe a possibilidade de reconhecimento das qualificações obtidas noutras vias para abreviar a aprendizagem. Contudo, não é claro até que ponto são estas opções (previstas na legislação nacional) tomadas na prática.

---

<sup>122</sup> Cedefop (2008b).

<sup>123</sup> Cedefop (2008b).

<sup>124</sup> bm:uk (2011), *Austrian EQF Referencing Report*.



Na Alemanha, o importante papel da aprendizagem no sistema de EFP parece ter eliminado a «comunicação» com as outras vias: apesar de as escolas de EFP a tempo parcial frequentadas pelos aprendizes e as escolas de EFP a tempo inteiro (do sistema em contexto escolar) funcionarem não raro debaixo do mesmo teto, não existe ligação entre as duas vias respetivas. Também na Alemanha, é bastante comum os jovens que não conseguem garantir um estágio de aprendizagem ingressarem no EFP em contexto escolar. Porém, continuam a procurar a aprendizagem, conseguindo parte deles encontrar um empregador disposto a acolhê-los. Por lei, os empregadores podem encurtar o período de formação dos aprendizes se estes tiverem as qualificações necessárias, mas faltam os instrumentos para que tal aconteça. Neste momento, a Alemanha tem várias experiências em curso visando a resolução deste problema.<sup>125</sup> Um dos argumentos contrários a esta abordagem defende que as qualificações dos sistemas de aprendizagem em sentido estrito se baseiam na perspetiva «holística» do «*Beruf*», que deixa pouca margem de manobra para a modularização.<sup>126</sup>

Por sua vez, a Áustria facilitou a modularização da aprendizagem a partir de 2006. Esta opção torna a formação mais flexível e reativa à mutação das necessidades do mercado de trabalho.<sup>127</sup>

Outros sistemas, como os da Dinamarca, Países Baixos e Finlândia, mostram-se mais flexíveis e oferecem mais opções de transição entre vias, por exemplo, entre o EFP e o ensino geral. Além disso, oferecem igualmente opções para finalizar a formação com uma qualificação parcial, mas ainda assim valorizada no mercado de trabalho.

A fim de criar pontes entre o ensino geral e o EFP, certos países estão a desenvolver qualificações híbridas. As qualificações híbridas combinam componentes de ambas as vias de ensino e permitem o acesso ao ensino superior, sendo também reconhecidas pelo mercado de trabalho em profissões específicas, o que assegura a empregabilidade dos diplomados.<sup>128</sup> É de prever que estas qualificações venham a reforçar a articulação do EFP quer com o ensino geral quer com o ensino superior.

### 3.6.2.2. Acesso ao ensino superior

O EFP e os programas de aprendizagem existem no EFP do ensino superior de vários dos países selecionados (por exemplo, DE, FI, FR, IT e UK [Inglaterra]). No entanto, nem em todos os países os programas de EFP/em alternância dão acesso ao ensino superior geral.

A permeabilidade entre o EFP e o ensino superior deveria ser facilitada, porquanto pode atrair mais estudantes, nomeadamente estudantes com alto desempenho, para o EFP, o que, por sua vez, pode melhorar a perceção social do EFP. As perspetivas de emprego dos diplomados salientam também a necessidade de permitir e facilitar o acesso ao ensino superior por parte dos diplomados do EFP: os diplomados do ensino superior geral têm melhores resultados relativos ao emprego do que os do EFP superior (ver a secção 3.6.1), pelo que é extremamente importante garantir o acesso ao ensino superior

<sup>125</sup> Ministério Federal da Educação e da Investigação (2010), *The DECVET pilot initiative, Crediting competences – improving permeability*.

<sup>126</sup> Deissinger Th. (2012), *Reforming the VET System via National Qualification Frameworks ? A Comparison of Germany and Austria*.

<sup>127</sup> Ministério Federal da Economia, da Família e da Juventude/ibw - Instituto para a Investigação sobre as Qualificações e a Formação na Economia Austríaca (2012), *Apprenticeship Dual Vocational Education and Training in Austria Modern Training With a Future*.

<sup>128</sup> Projeto Leonardo «Hybrid qualifications - Increasing the value of Vocational Education and Training in the context of Lifelong Learning». Relatório por país do parceiro do projeto austríaco. «Illustration, analysis and reflection of the structure of the vocational education on secondary level II».

por parte dos diplomados do EFP. Além disso, no contexto do desafio demográfico com que a Europa se defronta, as baixas taxas de natalidade deixam antever uma falta de trabalhadores qualificados no futuro. O reforço da permeabilidade entre o EFP e o ensino superior pode constituir uma forma de enfrentar este desafio, facilitando o crescimento do número de trabalhadores altamente qualificados. Foi neste incentivo que assentou, na Alemanha, a regulamentação de 2009 relativa à transição entre o EFP e o ensino superior.<sup>129</sup>

Os diplomados dos programas em alternância/de aprendizagem não têm acesso direto ao ensino superior em alguns dos 10 países selecionados (quadro A3.11 do anexo 3) (EL, IT<sup>130</sup> e PL). Só podem ingressar no ensino superior mediante a obtenção de outra qualificação que lhes confira o direito de acesso. Caso o acesso seja possível, os diplomados poderão, mesmo assim, ter de realizar exames (PT) ou satisfazer determinados requisitos. As diferenças são notórias entre os tipos de ensino superior visados, como no caso dos Países Baixos: a admissão aos cursos académicos de bacharelato e mestrado exigem uma aprendizagem adicional, mas os diplomados são diretamente elegíveis para os bacharelatos profissionais. O direito de acesso pode igualmente diferir consoante os diferentes tipos de qualificações pretendidas (FR). Interessa referir que, mesmo nos países com uma forte tradição de EFP/aprendizagem (por exemplo, DE), nem todas as vias ligam diretamente ao ensino superior. Já na Finlândia e em Portugal, o ensino superior é igualmente acessível para os diplomados do EFP e do ensino geral.

Por outro lado, países há em que esta possibilidade existe e é praticada. Em França, os estudantes que obtêm o diploma profissional do liceu (BAC Pro) através da aprendizagem gozam dos mesmos direitos, no que diz respeito à progressão para o ensino superior, que os restantes titulares deste diploma (que pode ser obtido através da via em contexto escolar). Em 2012, 13,2 % dos estudantes inscritos na qualificação pós-secundária superior (BTS) tinham concluído programas de aprendizagem.<sup>131</sup>

Outra questão que se coloca é a de saber até que ponto têm os jovens que concluíram a sua aprendizagem boas possibilidades de sucesso no ensino superior, caso optem por esta via. Na **Comunidade Neerlandófona da Bélgica**, os diplomados do EFP podem aceder ao ensino superior. Porém, as suas notas finais são significativamente inferiores às dos diplomados do ensino geral (apenas cerca de 20 % dos diplomados do BSO<sup>132</sup> concluem os seus estudos no ensino superior geral).<sup>133</sup> As dificuldades de sucesso dos aprendizes na via académica podem ser vistas de dois ângulos.

- Por um lado, as instituições (académicas) deverão argumentar que os aprendizes não têm bases teóricas suficientes para se adaptar às exigências e ao tipo de ambiente de aprendizagem dos programas universitários;
- Por outro, os defensores dos sistemas de aprendizagem frisarão que os programas universitários devem ser mais inclusivos e adaptar-se a estudantes com diferentes estilos de aprendizagem.

---

<sup>129</sup> Internet: [http://ankom.his.de/pdf\\_archiv/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://ankom.his.de/pdf_archiv/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf)

<sup>130</sup> Em Itália, a aprendizagem é vista como um contrato de trabalho e não como uma via de formação.

<sup>131</sup> DEPP (2013), *Repères et références statistiques* 2013.

<sup>132</sup> Nível 3 da CITE, Ensino profissional com forte componente prática.

<sup>133</sup> OCDE (2010b).

## 4. REFORMAS RELATIVAS AOS PROGRAMAS EM ALTERNÂNCIA

### PRINCIPAIS CONSTATAÇÕES

- A maioria dos países da UE introduziu recentemente reformas no seu sistema de EFP geral ou nos programas de aprendizagem/em alternância. A medida mais comum consistiu em instituir novos programas de aprendizagem/em alternância (12 países da UE), ao passo que 11 países tomaram medidas destinadas a melhorar os sistemas já existentes. Cinco países introduziram novos programas e reformas nos já existentes.
- Nos 10 países selecionados, a investigação efetuada identificou vários fatores subjacentes às reformas:
  - Discrepância entre o EFP e o mercado de trabalho;
  - Desafios no plano da qualidade e da eficiência dos programas do EFP/em alternância;
  - Elevado desemprego juvenil;
  - Os programas de EFP/em alternância são menos atrativos do que outras vias;
  - Elevadas taxas de abandono escolar precoce e de abandono da aprendizagem;
  - Desafio demográfico/população em envelhecimento.
- Embora as reformas aplicadas nos vários países possam ter subjacentes um mesmo fator, cada país define o problema em causa e as medidas a tomar à luz das suas especificidades. Deste modo, mesmo que o fator subjacente seja o mesmo, as abordagens das reformas podem variar consideravelmente em função do país.
- A observada necessidade de melhorar a orientação dos estudantes em matéria de programas do EFP/em alternância deu origem a reformas destinadas a aumentar e aperfeiçoar essa orientação.
- Independentemente destes fatores, as principais preocupações indutoras das reformas podem resumir-se a um desajustamento ao mercado de trabalho, ou seja, certas vagas de emprego continuam por ocupar mesmo com o desemprego juvenil num nível alarmante. A oferta de um EFP de alta qualidade e valorizado no mercado de trabalho junto de um maior número de estudantes pode atenuar este desequilíbrio. Em muitos casos, as reformas procuram resolver estes problemas e melhorar a atratividade e a qualidade dos programas de EFP/em alternância.
- Globalmente, as reformas foram bem acolhidas nos países que as aplicaram. As dificuldades de aplicação derivam das especificidades de cada país e, na maior parte dos casos, respeitam à necessidade de um maior envolvimento dos empregadores, através da oferta de estágios para os programas de aprendizagem/em alternância. Este desafio é acentuado pelos constrangimentos que, em virtude da crise económica, pesam sobre os recursos financeiros e outros.

A apresentação dos sistemas de EFP e programas em alternância constante da secção 3 atesta a diversidade de vias de alternância e de aprendizagem. Estas inscrevem-se num contexto socioeconómico mais amplo, também ele diferente de país para país. Perante desafios como o desemprego juvenil, a reestruturação económica e as rápidas mutações na procura de competências, muitos dos sistemas de EFP existentes na UE estão a ser objeto de reformas. Esta secção analisa a amplitude e os fatores determinantes das reformas aplicadas nos programas em alternância e de aprendizagem.

#### 4.1. Fatores subjacentes às reformas

A análise evidencia que as reformas nos sistemas de EFP em curso na Europa visam sobretudo:

- componentes do sistema de EFP, por exemplo, alterações dos conteúdos curriculares; alterações ao nível da estrutura/administração; o reforço do papel dos empregadores/parceiros sociais; a articulação entre o EFP e o ensino geral;
- o aperfeiçoamento/reforço dos programas de aprendizagem/em alternância existentes;
- a introdução de novos programas de aprendizagem/em alternância.

Olhando para os 10 países selecionados para análise, é possível identificar mais de um fator indutor das reformas por país, sendo que, além dos fatores específicos de cada país, há fatores comuns a muitos contextos. Os fatores determinantes das reformas são apresentados no quadro 10 e depois abordados em pormenor.

**Quadro 10: Seis fatores determinantes das reformas nos 10 países da UE selecionados**

	Fatores determinantes das reformas	Países
1	Discrepância entre o EFP e o mercado de trabalho/ maior envolvimento dos empregadores	CZ, FI, IT, PL, PT CZ, DE, UK (ENG)
2	Desafios ao nível da qualidade e da eficiência dos programas de EFP/em alternância	DE, FI, NL, UK (ENG)
3	Desemprego juvenil elevado	EL, FR, IT, PT
4	Programas de EFP/em alternância menos atrativos do que outras vias	CZ, FI, NL
5	Elevadas taxas de abandono escolar precoce e de abandono da aprendizagem	FI, PT
6	Desafio demográfico/população em envelhecimento	DE, CZ

**Fonte:** Investigação da ICF International nos países selecionados

Embora haja fatores subjacentes às reformas comuns aos vários países, estes podem tomar medidas diversas para lhes dar resposta, as quais dependerão também da sua situação inicial. Importa aqui frisar que as medidas de reforma devem ser sempre entendidas no contexto de um determinado país. Tal como foi referido atrás, esse contexto está longe de ser convergente no domínio do EFP e, mais especificamente, da aprendizagem e da alternância na UE. Além dos fatores comuns, a decisão de encetar

uma reforma alicerçou-se igualmente nas características específicas de cada país (por exemplo, ao nível da legislação) (Ver a secção 4.1.8). As subsecções seguintes debruçar-se-ão sobre os fatores determinantes das reformas.

#### 4.1.1. Discrepância entre o EFP e o mercado de trabalho

No que toca ao mercado de trabalho, a Europa enfrenta um problema bicudo: o desemprego elevado coexiste com uma **desadequação das competências**. Os empregadores dão conta de dificuldades para preencher certos postos, mesmo em países com uma taxa de desemprego acima da média da UE.<sup>134</sup> Assim, a **necessidade de uma melhor articulação entre o EFP e as necessidades do mercado de trabalho** ocasionou várias reformas. Existe a expectativa de que o reforço da articulação entre, por um lado, a aprendizagem e a formação proporcionadas no âmbito do EFP e, por outro, as necessidades do mercado de trabalho permita aumentar a empregabilidade futura dos diplomados e colmatar as lacunas e desajustamentos no plano das competências. Neste fator, foram identificados dois objetivos prioritários nos vários países.

- **Melhorar a resposta às necessidades do mercado de trabalho.** Inserem-se neste fator a reforma da estrutura curricular e da carga horária de cada disciplina dos «cursos de tipo aprendizagem» operada em **Portugal**. A nova legislação relativa aos «cursos de tipo aprendizagem» sublinha que estes visam a melhoria da empregabilidade.<sup>135</sup>

Na **Polónia**, a reforma de 2012 procurou responder à necessidade de melhorar a eficácia e a relevância do sistema de EFP em contexto escolar e de adaptá-lo com vista a uma melhor satisfação das atuais necessidades dos empregadores e do mercado de trabalho. As mudanças principais consistiram em:

- alterar a classificação das profissões do ensino profissional;
- instituir novas estruturas curriculares para as profissões;
- reestruturar o sistema de exames externos que atribui as qualificações.

- **Melhorar a colaboração entre os estabelecimentos de EFP e os empregadores.** O reforço da articulação com o mercado de trabalho é tido como um fator de melhoria do sistema de EFP na **República Checa**. O sistema de EFP nacional assenta quase exclusivamente no contexto escolar. A colaboração entre as escolas e os empregadores acontece pontualmente e depende da iniciativa e da boa vontade destas duas partes interessadas. O Plano a Longo Prazo para a Educação e o Desenvolvimento do Sistema Educativo (2011-2015)<sup>136</sup> prevê a aplicação, nos próximos dois anos, de várias medidas destinadas a melhorar essa colaboração.

Na **Finlândia**, foi a criação de uma ligação mais sólida e sistemática com o mundo do trabalho que motivou as reformas de 1998<sup>137</sup> que estiveram na génese

<sup>134</sup> Fórum Económico Mundial (2014), *Matching Skills and Labour Market Needs*; e Grupo Manpower (2013), *Talent Shortage Survey*.

<sup>135</sup>

Internet: <http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosAprendizagem/Paginas/CursosAprendizagem.aspx> and [http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosAprendizagem/Documents/Cursos\\_Aprendizagem\\_Regulamento\\_Especifico/2013-10-02\\_Regulamento\\_Espec%C3%ADfco\\_Cursos\\_Aprendizagem\\_2013.pdf](http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosAprendizagem/Documents/Cursos_Aprendizagem_Regulamento_Especifico/2013-10-02_Regulamento_Espec%C3%ADfco_Cursos_Aprendizagem_2013.pdf)

<sup>136</sup> Internet: <http://www.msmt.cz/file/27137/>

<sup>137</sup> Lei (630/1998) e Decreto-Lei (811/1998) relativos ao Ensino Profissional.

das atuais vias de EFP. A formação em contexto laboral foi integrada em todos os programas de EFP inicial durante o período de 1999-2001.<sup>138</sup> Uma medida de 2006 substituiu maioritariamente os exames feitos em papel por demonstrações de competências profissionais mais valorizadas pelos empregadores.

Em **Itália**, o novo sistema de aprendizagem<sup>139</sup> entrou em vigor em 2012, introduzindo três novos tipos de contratos de aprendizagem.<sup>140</sup> Os principais fatores subjacentes à reforma residem na necessidade de fortalecer as relações com o mercado de trabalho e reforçar o papel dos parceiros sociais através de acordos entre confederações.<sup>141</sup>

Mesmo quando a colaboração entre as escolas de EFP e os empregadores não é tida como um dos fatores determinantes das reformas, a necessidade de aprofundar e melhorar a colaboração entre o EFP e os empregadores é colmatada envolvendo os parceiros sociais (associações patronais incluídas) nos planos de ação e reformas do EFP a nível nacional (EL) e no desenvolvimento e aplicação dos conteúdos curriculares e planeamento do EFP (EE, EL e LT).

O **envolvimento dos empregadores** desencadeou reformas em países com sistemas de EFP bastante diferentes (por exemplo, CZ e UK (ENG)), mas também em países nos quais os empregadores desempenham um papel importante e bem definido nos programas de EFP/em alternância (por exemplo, DE). Isto é atribuível ao facto de a oferta de estágios de formação ser um dos possíveis desafios a superar por esses programas, em especial em tempos de crise económica.<sup>142</sup>

As reformas levadas a cabo na **República Checa** visam aperfeiçoar o sistema de ensino escolar existente reformando sobretudo a presentemente débil colaboração entre as escolas e o mercado de trabalho. Devido à ausência de legislação sólida que determine os termos dessa colaboração, a nova reforma pretende impulsionar o desenvolvimento de tais parcerias.

Apesar do alto nível de envolvimento dos empregadores e do papel fundamental assumido pelas câmaras no sistema dual **alemão**, o fator principal que motivou o lançamento do «Pacto da Educação» de 2004 foi a criação de mais estágios de formação. Ao abrigo do objetivo estratégico «aproximar os jovens e as empresas» do Pacto, as câmaras incentivam as empresas formadoras a proporcionar oportunidades aos jovens com dificuldades de aprendizagem, promovendo instrumentos de financiamento para estudantes com necessidades especiais. Outro dos objetivos do Pacto, «conquistar novos lugares de formação e empresas formadoras», inscreve-se no programa nacional «JOBSTARTER». Este programa apoia projetos regionais desenvolvidos com o fito de conseguir mais lugares de formação junto das empresas. Além disso, as empresas foram convidadas a oferecer vagas (financiadas) para uma «qualificação de acesso»<sup>143</sup> direcionada para os jovens do «sistema de transição», ou seja, os que não conseguem encontrar um estágio numa empresa.

<sup>138</sup> Koramo, M. (2011), *Työssäoppiminen ja ammattiosaamisen näytöt ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Opetushallitus.

<sup>139</sup> TUA (D. Lgs n.º 167/2011) foi posteriormente alterado pela Lei n.º 92/2012 e pela D. Lgs n.º 76/2013, e aplicado em cada região de acordo com o quadro legislativo regional.

<sup>140</sup> Relatório por país da ReferNet de 2012 - Itália.

<sup>141</sup> Isfol (2012a).

<sup>142</sup> Brunello G. (2009), *The effect of economic downturns on apprenticeships and initial workplace training: A review of the evidence*.

<sup>143</sup> Internet: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Vermittlung/EQ-Arbeitgeber.pdf>. Ver também «Enfrentar o desafio demográfico» abaixo.

No **Reino Unido (Inglaterra)**, com apenas 13 % dos empregadores envolvidos em programas de aprendizagem, o reforço do papel dos empregadores é o fator determinante da reforma em curso a nível da aprendizagem. Os novos programas de aprendizagem serão conduzidos pelos empregadores, porquanto<sup>144</sup>:

- Terão de corresponder às necessidades de competências das pequenas empresas;
- Terão por base normas elaboradas pelos empregadores e tendo em conta as necessidades setoriais;
- Cumprirão, quando necessário, os requisitos aplicáveis ao registo profissional;
- Incluirão uma nova avaliação final, na qual os empregadores terão um papel essencial.

Mais importante ainda, está prevista uma reforma do financiamento. No novo sistema, o financiamento será direcionado para os empregadores por intermédio de um modelo atualmente a ser delineado. A reforma apoiará ainda o aumento do investimento direto dos empregadores na aprendizagem, por forma a comprometê-los com a prestação de uma formação de qualidade.

#### **4.1.2. Desafios ao nível da qualidade e da eficiência dos programas de EFP/em alternância**

Os mecanismos de garantia da qualidade do EFP ou da aprendizagem geram expectativas de uma maior empregabilidade dos diplomados, pois uma formação de qualidade resulta em profissionais mais qualificados<sup>145</sup>. Esta garantia da qualidade engloba processos, resultados e partes interessadas. A qualidade é identificada como uma preocupação comum nos países da UE selecionados e, como tal, engendrou várias medidas de reforma em diversos sistemas de EFP. Porém, importa realçar que a necessidade de aumentar a qualidade e eficiência é encarada de maneira diferente nos vários países. Mais especificamente, alguns dos países analisados (DE, IT e NL) introduziram reformas viradas para a melhoria da qualidade do EFP em geral. Por outro lado, outros focalizaram-se na garantia da qualidade dos programas de EFP/em alternância. Foi o caso da Finlândia (formação de formadores das empresas), dos Países Baixos (Quadro de Inspeção do EFP) e do Reino Unido (Inglaterra) (introdução de novas normas aplicáveis aos programas de aprendizagem). O anexo 4 contém mais informações sobre as reformas por país.

#### **4.1.3. Elevado desemprego juvenil e aumento da empregabilidade dos jovens**

Os efeitos adversos da crise económica, nomeadamente o **elevado desemprego juvenil**, estão a motivar reformas por toda a Europa. Os programas em alternância, nomeadamente os centrados na alternância/aprendizagem, são vistos pela Comissão Europeia como um instrumento de melhoria das competências e promoção da empregabilidade dos jovens.<sup>146</sup> Contudo, isto faz com que, em certos países, a

<sup>144</sup> Internet: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/223919/bis-13-1071-funding-reform-for-apprenticeships-in-england.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/223919/bis-13-1071-funding-reform-for-apprenticeships-in-england.pdf)

<sup>145</sup> Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no EFP (2009), *Study on quality assurance systems in work-based learning and assessment in European VET*.

<sup>146</sup> Por exemplo, a «Garantia para a Juventude» da Comissão Europeia e a Aliança Europeia para a Aprendizagem.

aprendizagem seja tida sobretudo como uma medida orientada para o emprego. O seu potencial de apoio à inovação e à inclusão nem sempre é visível na agenda política.

Não constitui surpresa que o combate ao elevado desemprego juvenil tenha desencadeado importantes reformas no EFP, principalmente nos países atingidos de forma mais severa pela crise (EL, IT e PT).

**Quadro 11: 5 maiores taxas de desemprego juvenil (15-24 anos) em 2012 em relação a 2007**

Países	2007	2012	variação em %
<b>EL</b>	22,9	55,3	141 %
ES	18,2	53,2	192 %
HR	24,0	43,0	79 %
<b>PT</b>	20,4	37,7	85 %
<b>IT</b>	20,3	35,3	74 %

**Fonte:** Eurostat. A negrito os países selecionados para uma investigação aprofundada

As reformas destinadas a combater o elevado desemprego juvenil procuraram aumentar as taxas de participação dos jovens nos programas em alternância/de aprendizagem, dado que se considera que estes programas contribuem para aumentar o emprego dos diplomados. De igual modo, as reformas almejam melhorar a qualidade dos programas. Países previamente com poucos ou nenhuns programas em alternância/de aprendizagem decidiram instituí-los (por exemplo, EL<sup>147</sup>) ou criar mais programas deste tipo (por exemplo, os «cursos vocacionais» em Portugal<sup>148</sup>). Quando os programas já existiam, as reformas centraram-se na sua melhoria. Com o intuito de aumentar a participação, os governos procuraram tornar os programas mais atrativos junto dos empregadores (por exemplo, em França, concedendo incentivos financeiros e diminuindo a burocracia) e dos jovens (por exemplo, em França, alargando o limite de idade para o acesso às aprendizagens, oferecendo regalias aos aprendizes, etc.). As medidas com vista à melhoria dos programas incidiram também sobre a qualidade e a relevância no mercado de trabalho dos mesmos. Consistiram, por exemplo, no aumento da componente da aprendizagem em contexto laboral («cursos de aprendizagem» em Portugal) e na formulação de um quadro jurídico sólido (programas já existentes na Grécia).

No entanto, os países que visam combater o desemprego juvenil com a introdução de programas de aprendizagem/em alternância devem ter presente que, **além do EFP, vários outros fatores influem no desemprego juvenil**, tais como a legislação laboral, os salários mínimos, as tendências demográficas, as políticas de proteção social e, obviamente, os ciclos económicos e o ambiente macroeconómico. Assim, apesar do seu reconhecido impacto positivo, a introdução ou melhoria dos programas existentes não irá, necessariamente, reduzir o desemprego juvenil. Ao mesmo tempo, os países em

<sup>147</sup> De acordo com o ministério da Educação, o objetivo estratégico consiste em aumentar os aprendizes de 6 % em 2013 para cerca de 30 % até ao ano letivo de 2019-2020 (dados fornecidos ao ICF International numa entrevista no ministério da Educação em janeiro de 2014).

<sup>148</sup> Os «cursos vocacionais» visam satisfazer a necessidade de ter mais pessoas com qualificações técnicas para apoiar o desenvolvimento das economias regionais e nacional.



dificuldades devem equacionar a necessidade de abordagens a longo prazo para atingir uma taxa de desemprego baixa e sustentável, oferecer soluções aos jovens que correspondam às suas aspirações e ir ao encontro das necessidades do mercado de trabalho. Finalmente, se os países se focalizarem apenas na empregabilidade da aprendizagem, existirá um certo risco de o potencial desta última<sup>149</sup> não ser plenamente aproveitado.

#### 4.1.4. Programas de EFP/em alternância menos atrativos do que outras vias de ensino

O EFP e, em particular, os programas em alternância e de aprendizagem precisam de se tornar **mais atrativos** para atingir os seus objetivos educativos e de emprego. Em muitos países, os estudantes com bom desempenho escolar encaram o EFP não como a primeira opção, mas como a «segunda escolha». Os especialistas de vários países sublinham que o EFP é visto como sendo de baixa qualidade ou potencial, sendo por isso maioritariamente escolhido por jovens oriundos de contextos socioeconómicos específicos e com fraco desempenho escolar no ensino obrigatório (ver a secção 5). As reformas do EFP empreendidas por toda a UE foram determinadas pela visível necessidade de criar programas de EFP/em alternância mais atrativos e que sejam a primeira escolha de mais estudantes, inclusive dos que registam um melhor desempenho escolar. Este fator surge geralmente associado a medidas destinadas a adaptar a qualidade e/ou a relevância da formação às necessidades do mercado de trabalho, o que demonstra a relação entre a melhoria da qualidade e o reforço da atratividade do EFP.

Um dos objetivos principais do «Plano a Longo Prazo para a Educação e o Desenvolvimento do Sistema Educativo 2011-2015» da **República Checa** passa por melhorar a imagem do EFP.<sup>150</sup> A necessidade de captar mais estudantes para o EFP é atestada pelo facto de, não obstante a tendência demográfica negativa, o número total de estudantes nas universidades ter crescido nos últimos seis anos<sup>151</sup>. Este dado explica por que está o ensino secundário geral, enquanto via preferencial de acesso ao ensino superior, a tornar-se mais popular em detrimento do ensino secundário profissional. O objetivo de tornar o EFP mais atrativo motivou a tomada de várias medidas para garantir informação e orientação sistemáticas e de qualidade. De igual modo, são concedidos incentivos financeiros aos estudantes que escolham especializações do EFP para as quais se prevê uma escassez de competências no futuro (por exemplo, engenharia e áreas técnicas).

Será interessante salientar que, nos **Países Baixos**, a qualidade e a atratividade do EFP não são vistas como dois fatores distintos, cada um com as suas políticas e medidas de reforma específicas. Prevalece a ideia de que, se a qualidade aumentar, o EFP passará a ser mais atrativo. Esta perceção decorre dos problemas qualitativos do EFP assinalados em 2006 e 2007, altura em que foram criados grandes institutos de EFP (resultantes da fusão de institutos de menor dimensão), tendo os estudantes ficado insatisfeitos com as

<sup>149</sup> Ver a discussão sobre os benefícios da aprendizagem em Fundação Europeia para a Formação (ETF) (2013), *Work-based learning: Benefits and obstacles - A literature review for policy makers and social partners in ETF partner countries*.

<sup>150</sup> Com base em: Internet: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-1>

<sup>151</sup> Com base nos dados do Serviço de Estatística da República Checa. Internet: [http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparamzdr.jsp?cislotab=VZD0030CU&&kapitola\\_id=17&voa=graf](http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparamzdr.jsp?cislotab=VZD0030CU&&kapitola_id=17&voa=graf)

estruturas resultantes. Embora, desde então, os estudantes tenham passado a avaliar mais positivamente os seus estudos do EFP<sup>152</sup>, as medidas das reformas em curso, já analisadas mais atrás, são também determinadas pela necessidade de tornar o EFP mais atrativo.

#### 4.1.5. Elevadas taxas de abandono escolar precoce e de abandono da aprendizagem

Um dos maiores problemas enfrentados por muitos dos países da UE reside no abandono do sistema de ensino/formação pelos jovens (secção 3.6). A investigação levada a cabo nos países selecionados sublinha que, no caso em apreço, os programas de EFP/em alternância e as respetivas reformas podem ser orientados para concretização de dois objetivos:

- Recuperar os jovens em situação de abandono escolar precoce para o sistema educativo (PT), o que reforça a ideia de que a existência de um bom sistema de EFP pode ajudar a combater os efeitos negativos do abandono escolar precoce;
- Minimizar a taxa de abandono no domínio da aprendizagem (FI).

Em **Portugal**, as vias de EFP dão grande importância ao abandono escolar precoce, destacando que este é um desafio fundamental para o país. Efetivamente, Portugal depara-se com a mais alta taxa de abandono escolar precoce da UE-28<sup>153</sup>. Segundo um estudo recente publicado pelo Observatório do Quadro de Referência Estratégico Nacional<sup>154</sup>, os cursos de EFP têm impacto sobre a redução do abandono escolar precoce e a conclusão do ensino secundário. Por conseguinte, tanto os «cursos de educação e formação» como os recém-criados «cursos vocacionais» (experiência-piloto) dirigem-se aos jovens em risco de abandono escolar precoce.

Na **Finlândia**, está em curso a reforma do sistema de financiamento dos programas em alternância. A reforma futura prevista terá como objetivo reduzir a taxa de abandono e tornar mais eficiente o tempo de estudos necessário para obter uma qualificação do EFP. O novo sistema de financiamento deverá colocar uma maior ênfase nas taxas de conclusão e na prevenção do abandono escolar, dado que o financiamento se baseará no número de qualificações recém-concluídas.<sup>155</sup>

#### 4.1.6. Desafio demográfico/população em envelhecimento

As tendências demográficas de um país exercem uma influência significativa sobre todos os aspetos do desenvolvimento socioeconómico (ver a secção 5.3). A composição demográfica da maioria dos países europeus aponta para uma contração das coortes mais jovens<sup>156</sup>, o que gerará discrepâncias entre a oferta e a procura de ensino/formação e, ulteriormente, de emprego. Quanto aos programas de EFP/em alternância, o desafio demográfico implicará um menor número de jovens a entrar para o ensino e, conseqüentemente, a optar pelo EFP. A fim de enfrentar este desafio, as

<sup>152</sup> Turkenburg M. (2014), *Kansen voor vakmanschap in MBO*. Internet: [http://www.scp.nl/Publicaties/Alle\\_publicaties/Publicaties\\_2014/Kansen\\_voor\\_vakmanschap\\_in\\_het\\_mbo](http://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2014/Kansen_voor_vakmanschap_in_het_mbo)

<sup>153</sup> Dados do Eurostat relativos a 2012. Os jovens em situação de abandono escolar precoce são definidos pelo Eurostat como a «percentagem da população entre os 18 e os 24 anos cujo nível de estudos não ultrapassa o primeiro ciclo do ensino secundário e que não participa em ações de educação ou formação».

<sup>154</sup> Observatório do Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN).

<sup>155</sup> Investigação da ICF International na Finlândia.

<sup>156</sup> Departamento dos Assuntos Económicos e Sociais das Nações Unidas, Divisão da População (2013), *World Population Ageing 2013*. ST/ESA/SER.A/348.

reformas visam tornar o EFP e os programas em alternância acessíveis a um maior número de jovens e melhorar o ajustamento das vias de EFP e aprendizagem existentes às necessidades do mercado de trabalho. Isto deverá fazer com que os futuros diplomados (que serão em menor número) tenham melhores perspetivas profissionais e possuam as competências necessárias para satisfazer as necessidades de competências (futuras) dos empregadores.

O desafio demográfico foi já identificado como questão prioritária na **Alemanha**, que é o país mais envelhecido da UE. Assim, enfrentar o desafio demográfico constituiu um dos fatores determinantes do «Pacto da Educação», nomeadamente das medidas de 2010. Este pacto definiu como objetivos melhorar o sistema dual em geral e, mais importante ainda, encontrar soluções para os problemas atuais e futuros em torno da disponibilidade de aprendizes. Estes objetivos demonstram a necessidade de facilitar a participação de mais jovens na aprendizagem e de assegurar a sua rápida transição da escola para um estágio num empregador.

Na **República Checa**, o Plano a Longo Prazo para a Educação e o Desenvolvimento do Sistema Educativo 2011-2015 realça que a atual tendência demográfica negativa obriga à otimização da rede do ensino secundário profissional. Foram fixadas duas regras para proceder a essa otimização a nível das regiões:

- Apoiar ou criar apenas escolas com programas educativos ajustados às necessidades previstas do mercado de trabalho, em detrimento dos programas menos ajustados;
- Suspender apenas os programas educativos que enfrentem elevadas taxas de desemprego.

## 4.2. Introdução de novos programas em alternância

Tal como foi sublinhado anteriormente, os países que registam taxas de desemprego juvenil bastante elevadas (EL, ES, IT e PT) introduziram novos programas de aprendizagem ou outros programas em alternância, entendidos como uma forma de melhorar as perspetivas de empregabilidade. De igual modo, foram introduzidos novos programas em países com uma taxa que, embora não esteja entre as mais altas da Europa, aumentou significativamente entre os períodos pré e pós-crise (por exemplo, DK).<sup>157</sup> O quadro A4.1 do anexo 4 apresenta uma síntese dos novos programas introduzidos em 12 países europeus (CY, DK, EL, ES, FI, HU, IE, IT, LT, PT, SE e SI).

### 4.2.1. Pontos fortes e pontos fracos dos novos programas

De acordo com a investigação realizada nos países selecionados, de um modo geral, a introdução de novos programas em alternância é acolhida de forma positiva, dada a associação destes programas a uma maior empregabilidade dos diplomados. É possível observar **pontos fortes** comuns às reformas empreendidas nos vários países.<sup>158</sup>

<sup>157</sup> Na Dinamarca, a taxa de desemprego juvenil cresceu quase 100 %, de 7,3 % em 2007 para 14,0 % em 2012. Fonte: Eurostat. Internet: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do;jsessionid=9ea7d07e30e474931a734a764c019260fc4f21a5efe4.e340a8N8Pc3mMc40Lc3aMaNyTb3qRe0>. Consultado em 16.2.14.

<sup>158</sup> Foi possível pesquisar e analisar informação sobre os pontos fortes, pontos fracos e desafios à implantação dos programas nos 10 países selecionados, a qual se baseia nas fontes consultadas e entrevistas realizadas a nível nacional.

- **Reforço dos programas em alternância existentes no país.** Isto aconteceu principalmente na **Grécia**, onde o EFP assentava sobretudo no contexto escolar e, até à reforma, os programas de aprendizagem eram escolhidos apenas por uma pequena fração de estudantes. Em **Portugal**, os novos cursos vocacionais (experiência-piloto) alargam também as possibilidades dos estudantes potenciais do EFP.
- **Oferta de soluções de formação para os jovens em risco.** Em **Portugal**, os novos cursos vocacionais (experiência-piloto) visam especificamente os jovens em risco de abandono escolar precoce. Os cursos oferecem a este grupo de estudantes a oportunidade de obterem uma dupla certificação<sup>159</sup> no espaço de dois anos, incluindo também uma maior componente de aprendizagem em contexto laboral do que os restantes cursos disponíveis. Deste modo, permitem uma entrada mais rápida no mercado de trabalho, facto que representa um forte motivo de participação para os alunos.
- **Envolvimento dos parceiros sociais.** Na **Grécia**, a lei de reforma estabelece a participação de todos os parceiros sociais relevantes no processo de decisão do EFP e na seleção das especializações oferecidas nas prefeituras, através das comissões municipais do ensino e formação profissional. Esta participação assegurará o ajustamento da oferta do EFP às necessidades das empresas a nível nacional e local, as quais, por sua vez, podem aumentar a disponibilização de estágios de aprendizagem.
- **Maior envolvimento dos empregadores.** Na **Finlândia**, o novo modelo de alternância 2+1 foi saudado pelos empregadores. Constitui para eles uma evolução positiva, visto que os estudantes iniciam a aprendizagem nas empresas no seu terceiro ano de estudos, necessitando por isso de menos supervisão e formação.

Apesar de as reformas que introduziram novos programas em alternância terem sido bem acolhidas, é possível apontar-lhes vários **pontos fracos** no que se refere à conceção, à integração nas vias de EFP existentes e a outras especificidades por país. Mais especificamente, e segundo as fontes consultadas e as entrevistas efetuadas a nível nacional, as reformas acima referidas podem ser alvo de várias críticas:

- **Falta de ousadia.** Na **Grécia**, o ciclo de aprendizagem introduzido no EFP do secundário será opcional. Assim, continuarão a existir diplomados sem qualquer experiência em contexto laboral;
- **Podem entrar em conflito com os programas existentes.** Em Portugal, os diplomados dos «cursos vocacionais» do ensino secundário obterão qualificações logo ao fim de dois anos, enquanto os estudantes dos «cursos profissionais», também oferecidos sob a tutela do ministério da Educação, as obterão após três anos. Por esta razão, os «cursos vocacionais» foram apelidados de «via *low-cost*»<sup>160</sup>, visto que a sua aplicação exige menos recursos do que as restantes vias. Por conseguinte, receia-se que estes novos cursos possam afetar negativamente a participação nos «cursos profissionais»;
- **Novas vias ou uma forma de identificação precoce de aptidões?** Existe também o perigo de os «cursos vocacionais» criados em Portugal serem uma

---

<sup>159</sup> Em Portugal, todas as vias de EFP conduzem a uma dupla certificação: a certificação final do percurso escolar («académica») e a certificação da profissão em causa (por exemplo, carpinteiro).

<sup>160</sup> Internet: <http://www.anespo.pt/anespo-noticias-desc.php?id=163>; Consultado em 18/02/2014.

forma de identificação precoce de aptidões. Destinada aos estudantes que não haviam completado o ensino básico, a experiência-piloto dos «cursos vocacionais» começou pelos níveis 1 e 2 da CITE. Os «novos cursos vocacionais»<sup>161</sup> (nível 3 da CITE) foram criados para permitir que os diplomados dos cursos dos níveis inferiores continuassem a frequentar o mesmo tipo de cursos.<sup>162</sup> Os diplomados dos «cursos vocacionais» dos níveis 1 e 2 da CITE não são obrigados a avançar para o nível 3 da CITE no mesmo tipo de cursos. Não obstante, é de prever que a maioria dos diplomados prefira fazê-lo a enveredar por outra via com exigências de aprendizagem mais avançadas.

#### 4.2.2. Dificuldades de aplicação

A aplicação plena destas reformas defronta-se com várias dificuldades importantes.

- **Mobilizar os empregadores para a oferta de estágios.** Tal como foi referido anteriormente, a oferta de mais programas em alternância/de aprendizagem aumenta automaticamente a procura de estágios nas empresas. O envolvimento das PME no processo representa um maior desafio, visto que, devido à sua pequena dimensão, estas empresas precisam de apoio suplementar para começar a aceitar aprendizes e prestar uma formação de qualidade. Nos países com pouca ou nenhuma tradição de aprendizagem, as expectativas dos empregadores em relação aos programas de aprendizagem podem ser erradas. Por outro lado, os empregadores podem mostrar-se relutantes em comprometer-se com os procedimentos e requisitos administrativos em matéria de garantia da qualidade. Por fim, os empregadores podem pura e simplesmente ignorar a existência dos novos programas e as potenciais vantagens que estes lhes oferecem.
- **Contornar o acréscimo de custos e a pouca disponibilidade de financiamento.** A aplicação das reformas exige a afetação de recursos, quer financeiros quer humanos. Além disso, o maior número de programas em alternância acarreta mais estudantes nas escolas de EFP, o que resulta também num acréscimo de financiamento público e investimento em infraestruturas e materiais, bem como de, naturalmente, professores e formadores.
- **Garantir a qualidade.** Se a aplicação das reformas estiver ainda na sua fase inicial e houver que satisfazer rapidamente uma procura contínua de estágios, a garantia da qualidade da formação prestada pelas empresas pode revelar-se um grande desafio.

Os países que estão a introduzir novos programas, nomeadamente de aprendizagem, devem antecipar os possíveis efeitos de substituição. A importância atribuída à aprendizagem, a oferta de vias de aprendizagem entre pares/nacionais e o apoio financeiro da Comissão Europeia facilitam a melhoria e a introdução dos programas nos vários países. Este interesse crescente na aprendizagem deve ser acompanhado por exigentes controlos de qualidade, pois alguns empregadores poderão servir-se da aprendizagem como fonte de mão-de-obra barata, nomeadamente em países com pouca experiência no domínio da aprendizagem e altas taxas de desemprego juvenil. Estas empresas poderão substituir trabalhadores pouco qualificados por aprendizes, situação que irá acentuar as perceções negativas de pais e estudantes e dificultar o

<sup>161</sup> Início da experiência-piloto em 2013/2014.

<sup>162</sup> Segundo as entrevistas realizadas durante a investigação da ICF International em Portugal.

estabelecimento da aprendizagem, designadamente em países pouco experientes neste domínio. Não deixa de ser curioso verificar que esta substituição ocorre até na Alemanha (estima-se que seja praticada por 18,5 % dos empregadores).<sup>163</sup>

### 4.3. Aperfeiçoar os sistemas existentes

Foram encetadas reformas em 11 países (AT, DE, DK, EL, FI, FR, IT, NL, PT, PL e UK (ENG)) que vieram alterar a estrutura, componentes da docência e da formação, formas de organização e administração, etc., dos respetivos programas de aprendizagem/em alternância já existentes. Estas reformas incidiram sobre um vasto conjunto de elementos e desafios dos programas em alternância nacionais, tais como as dificuldades iniciais dos estudantes para encontrarem um estágio (AT), o quadro jurídico (EL, IT) e a colaboração entre as autoridades (FR), o sistema de financiamento (FI, UK [Inglaterra]), a componente da aprendizagem em contexto laboral (PT), etc. O quadro A4.2 do anexo 4 mostra uma síntese das reformas operadas nos programas em alternância existentes.

#### 4.3.1. Pontos fortes e pontos fracos dos programas reformados<sup>164</sup>

Os especialistas e/ou autoridades nacionais salientam que as reformas deverão trazer benefícios significativos e identificam os seus principais pontos fortes.

- **Um quadro jurídico mais estruturado.** Na **Grécia**, a nova reforma enquadra juridicamente o estágio existente nos Institutos de Formação Profissional (IEK).<sup>165</sup> De acordo com os especialistas, a ausência de um quadro sólido foi uma das razões da fraca participação no estágio (opcional).
- **O novo ímpeto dado à ligação do EFP ao mercado de trabalho.** A oferta de formação capaz de corresponder às aptidões e competências valorizadas no mercado de trabalho será, talvez, o principal objetivo dos programas de EFP. As medidas de reforma podem tornar mais evidente a importância desta ligação e dar um maior relevo ao debate sobre a mesma na agenda política. Por exemplo, nos **Países Baixos**, a reforma que está a ser preparada abrange várias componentes do sistema de EFP e considera-se que a articulação com o mercado de trabalho no que diz respeito à eficiência do EFP a longo prazo está a ser tida em consideração.

De igual modo, a reforma em curso no **Reino Unido (Inglaterra)** reforça a ligação da aprendizagem ao mercado de trabalho, dado que os empregadores têm um papel mais importante em matéria de tomada de decisões, normas e financiamento.

- **Melhoria da qualidade da formação prestada.** Nos **Países Baixos**, a consolidação de competências de carácter geral, como a matemática, o holandês e o inglês, é vista como um dos pontos fortes da reforma, porquanto permitirá que os estudantes desenvolvam competências gerais e transferíveis, a par das de natureza profissional, e facilitará a aquisição de aprendizagem ao longo da vida.
- **Melhor informação do mercado de trabalho sobre os resultados do EFP.** Nos **Países Baixos**, prevê-se que a introdução de exames nacionais nos cursos

---

<sup>163</sup> Mohrenweiser J. e Backes-Gellner U. (2008), *Apprenticeship Training – What for? Investment in Human Capital or Substitution of Cheap Labour?*

<sup>164</sup> Existe informação sobre os pontos fortes, pontos fracos e desafios à aplicação dos programas reformados nos 10 países selecionados.

<sup>165</sup> EFP inicial não formal do secundário, nível 4 da CITE.

gerais das vias de EFP (matemática, inglês e holandês) resulte numa melhor informação do mercado de trabalho sobre o nível de proficiência dos estudantes.

Paralelamente, alguns aspetos destas reformas suscitaram algumas preocupações.

- **EFP mais eficiente, mas também mais restritivo?** No caso dos **Países Baixos**, o sistema de financiamento será alterado (ver a secção 6), de modo que desincentive os alunos a mudar para um curso/profissão diferente ou a seguir percursos de formação mais prolongados devido à progressão interna nas vias de EFP. Os estudantes sublinham que os estudantes do bbl<sup>166</sup> começavam por obter qualificações inferiores e podiam depois optar por prosseguir para qualificações superiores. Após a entrada em vigor da reforma, as escolas irão encaminhar os estudantes para qualificações mais elevadas que poderão revelar-se também mais difíceis de obter. Assim, o novo «modelo de funcionamento em cascata»<sup>167</sup> poderá reter os estudantes do bbl nas qualificações de nível inferior.

Aplicáveis apenas aos aprendizes dos empregadores não pertencentes à Associação do Artesanato da **Polónia**, as alterações introduzidas pela reforma limitam alegadamente o conjunto de profissões nas quais pode haver aprendizagem.

- **Normas da aprendizagem definidas pelos empregadores.** De acordo com a nova reforma do Reino Unido (Inglaterra), serão os empregadores a definir as normas a cumprir por todas as ações de formação de tipo aprendizagem. Apesar das suas eventuais vantagens, existe o receio de que, com esta alteração, as novas normas sejam definidas com base no mínimo denominador comum aceitável para os empregadores menos ambiciosos. Esta preocupação é sustentada pelo facto de as normas anteriores, estabelecidas pelas autoridades públicas<sup>168</sup>, aplicáveis aos aprendizes terem sido consideradas demasiado exigentes e pouco flexíveis por parte de alguns empregadores.<sup>169</sup>

#### 4.3.2. Dificuldades de aplicação

- **Encontrar mais estágios.** A necessidade de um maior número de estágios para os programas em alternância novos/revistos (por exemplo, EL e PT) é entendida como a maior dificuldade para os pôr em prática<sup>170</sup>, em especial numa altura de estrangimentos de ordem financeira e dada a escassa ou inexistente cultura/tradição de envolvimento dos empregadores.
- **Recursos limitados (financeiros e humanos).** Esta limitação é destacada sobretudo no Reino Unido (Inglaterra), onde, atualmente, o grosso dos programas de aprendizagem é assegurado por entidades prestadoras de formação. A reforma coloca o financiamento, a conceção e a definição das normas nas mãos dos empregadores. Os especialistas argumentam que, para transferir as maiores responsabilidades de gestão da aprendizagem para os empregadores, o Serviço Nacional de Aprendizagem e o governo irão precisar de recursos suplementares para gerir de forma intensiva o processo de formação, sendo questionável a capacidade de ambas as entidades para o efeito. Os

<sup>166</sup> Via em alternância.

<sup>167</sup> Mais informação sobre a reforma do modelo de financiamento no anexo 4.

<sup>168</sup> Especificações Normativas da Aprendizagem em Inglaterra (*Specification of Apprenticeship Standards for England*, SASE).

<sup>169</sup> Keep E. (2013), *The Richard Review and refreshed thinking – promoting excellence?*

<sup>170</sup> Segundo os especialistas consultados na Grécia e em Portugal.

especialistas questionam até que ponto têm as duas entidades capacidade para assegurar essa gestão.<sup>171</sup>

## **4.4. Desenvolvimento da orientação**

### **4.4.1. Existência de orientação nos países selecionados**

A escolha das vias do EFP é influenciada por muitos fatores (contexto socioeconómico, desempenho escolar anterior, aspirações pessoais, etc.).<sup>172</sup> A disponibilidade de informação, aconselhamento e orientação de qualidade e oportunos constitui um fator importante com influência nas vias escolhidas pelos alunos e na sua participação nos programas de aprendizagem/em alternância. O estudo do Eurobarómetro (2011) deu conta de que a maioria dos inquiridos da UE (52 %) considera que os jovens recebem aconselhamento suficiente a respeito das suas oportunidades de aprendizagem e de carreira nas escolas e nos serviços de emprego. No entanto, esta asserção é contestada em certos países (FR, LT, LU e RO).

Contudo, relativamente à orientação, a inscrição num programa de EFP nem sempre representa uma escolha positiva. Apesar de vários estudos demonstrarem os efeitos negativos de uma escolha determinada por falta de perspetivas<sup>173</sup> (desmotivação, abandono escolar precoce), muitos jovens são orientados para certos programas mais por defeito do que por sua própria opção. Ao invés, uma escolha positiva, a par de uma boa orientação durante a transição para o EFP, surge associada a melhores taxas de conclusão.<sup>174</sup>

Todos os países selecionados indicaram os organismos e entidades responsáveis pela orientação aos estudantes. Na sua maioria, trata-se de escolas do ensino geral ou prestadores de EFP, mas também, em certos casos, de serviços/organismos públicos de emprego (por exemplo, DE, EL e IT) ou de câmaras empresariais (por exemplo, DE e EL). O anexo 4 apresenta vários exemplos interessantes da orientação prestada nos países selecionados.

Embora existam mecanismos formais, importa que a orientação inclua informações suficientes e atualizadas sobre os programas de EFP/em alternância. Neste contexto, os especialistas nacionais dos países selecionados frisam que é possível melhorar a orientação prestada. A oferta pode carecer de coordenação ou não se adequar às necessidades individuais do jovem em causa, principalmente no que toca à facultação de uma informação sistemática aos estudantes sobre todas as opções de carreira disponíveis. Assim, os estudantes podem não ter uma ideia clara das exigências e especificidades de uma determinada profissão e ser largamente influenciados na sua escolha pelos seus colegas. Além disso, no que respeita à promoção dos programas de EFP/em alternância, poderá ser necessário melhorar os serviços de orientação do ponto de vista da coordenação ou da existência de um número suficiente de orientadores. Noutros países (por exemplo, EL, IT e PT), não existirá uma grande disponibilidade de serviços de informação e orientação profissional que esclareçam os jovens e as suas famílias sobre os programas de EFP/em alternância. Esta lacuna é reconhecida, estando a ser envidados esforços para melhorar a situação no âmbito das reformas em curso.

---

<sup>171</sup> Keep E. (2013), *The Richard Review and refreshed thinking – promoting excellence?*

<sup>172</sup> Ver a secção 5.

<sup>173</sup> Ver, por exemplo, Alet El. e Bonnal L. (2013), *L'apprentissage : un impact positif sur la réussite scolaire des niveaux V.*

<sup>174</sup> Alet El. e Bonnal L. (2013), *L'apprentissage : un impact positif sur la réussite scolaire des niveaux V.* Ver também Bourdon J. (2012), *Sécuriser les parcours des apprentis.*



#### 4.4.2. Reformas visando a prestação e a qualidade da orientação

A disponibilização de aconselhamento e orientação profissional de qualidade pode tornar as vias de EFP mais atrativas aos olhos dos estudantes, bem como desmistificar as imagens negativas e ideias feitas sobre o EFP.<sup>175</sup> Tal como se observou na secção 3. 4, foram identificadas, na maioria dos países selecionados, lacunas e áreas suscetíveis de melhoria na orientação prestada. Assim, não é de admirar que a orientação seja tida como prioritária nas reformas empreendidas em vários países. A investigação efetuada nos países selecionados constatou que a orientação é um objetivo essencial em vários tipos de EFP/ensino dual, como atestam as reformas correspondentes levadas a cabo na Alemanha (aprendizagem em sentido estrito), em França (sistema de EFP misto) e na República Checa (sistema quase exclusivamente assente no contexto escolar).

Na **Alemanha**, um dos objetivos estratégicos do «Pacto da Educação» de 2010 consiste em garantir a «aptidão para a aprendizagem» dos jovens estudantes. Assim, foi lançada uma nova iniciativa de âmbito geral, designada «Cadeias Educativas» («*Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss*»<sup>176</sup>), para apoiar a transição do meio escolar para o EFP. Esta iniciativa inclui a análise do potencial do aluno, medidas de orientação profissional e orientação e ajuda a nível pessoal. A fim de analisar o seu potencial, os estudantes do 7.º ou 8.º ano submetem-se a uma análise de competências que identifica as suas qualidades e debilidades. Esta medida é aplicada principalmente no *Hauptschule*' (ciclo inferior do ensino secundário na Alemanha) e em alguns ramos de escolas para necessidades especiais. Os estados federados (*Laender*) são livres de escolher o tipo de teste da sua preferência e podem conceber a orientação em função das suas necessidades. Os estudantes em risco de abandono são individualmente aconselhados e apoiados por «orientadores de início de carreira». Nos últimos três anos, os testes tiveram a participação de mais de 200 000 alunos e foram nomeados cerca de 1 000 orientadores de início de carreira.

Na **República Checa**, um dos objetivos das medidas de reforma passa por *motivar os estudantes a escolherem áreas do ensino profissional que correspondam às necessidades do mercado de trabalho*. Nesse sentido, estão previstas ações em matéria de aconselhamento e orientação profissional, tais como<sup>177</sup>:

- Finalizar a metodologia da orientação profissional até 2016;
- Aplicar de forma coerente o domínio temático «O indivíduo e o mundo do trabalho» no ensino primário. Esta medida foi lançada em 2013, estando ainda em curso.
- Promover e garantir uma orientação profissional distinta por parte de psicólogos e educadores, e alargar o seu alcance. Atualmente em aplicação, esta medida envolve todas as autoridades responsáveis pela administração das escolas, tais como regiões, municípios e outras.

<sup>175</sup> BUSINESSEUROPE (2012), *How to improve the quality and image of apprenticeships*.

<sup>176</sup> Disponível na Internet (<http://www.bmbf.de/de/14737.php?>).

<sup>177</sup> Internet: <http://www.msmt.cz/file/27137/>



## 5. FATORES COM INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DOS PROGRAMAS EM ALTERNÂNCIA

### PRINCIPAIS CONSTATAÇÕES

- Os programas de aprendizagem ou em alternância são moldados pelo contexto socioeconómico e estrutural em que se inserem.
- A perceção que estudantes, pais, professores e empregadores têm da aprendizagem determina a participação nestes programas. Enquanto em alguns países as perceções são positivas, noutros, a aprendizagem ainda é vista como uma via de segunda escolha para os jovens que não têm sucesso em percursos mais académicos. Além disso, o contexto familiar do jovem (nível de qualificações dos pais), o género e a localização geográfica influenciam as suas possibilidades de ingresso numa aprendizagem.
- Se, por um lado, o EFP, e em particular a aprendizagem, é tido como um destino para os estudantes de menor desempenho, por outro, os empregadores podem mostrar-se relutantes em envolver-se nos programas em alternância e oferecer emprego de alta qualidade aos seus diplomados.
- Paralelamente, num contexto marcado por tendências de declínio demográfico, os programas de aprendizagem e em alternância competem para atrair alunos do ensino geral e do EFP em contexto escolar, mas também do ensino superior. Como nem todos os programas de aprendizagem dão acesso ao ensino superior, os jovens que pretendam fazer percursos estudantis mais longos podem hesitar em optar pelos programas em alternância.
- Nas vontades e disponibilidade das empresas para acolher aprendizes ou formandos oriundos dos programas em alternância reside um fator-chave para o seu desenvolvimento futuro. Na Alemanha, estima-se que mais de metade das empresas acolham aprendizes. Embora estes dados sobre o acolhimento não estejam disponíveis na maioria dos outros países, a percentagem deverá ser consideravelmente menor nos países onde a aprendizagem não é a via de EFP mais generalizada.
- O facto de a aprendizagem ser fortemente associada a determinados setores pode obstar ao seu posterior desenvolvimento. Em vários países, reina a perceção de que os programas de aprendizagem e em alternância se adequam sobretudo a profissões da indústria e do artesanato, que não são os setores de maior crescimento na economia atual. Se bem que estes setores tenham, de facto, fortes tradições de formação baseada na aprendizagem, a verdade é que existem exemplos muito bem-sucedidos de países que oferecem programas de aprendizagem no setor dos serviços (nomeadamente nos domínios comercial ou empresarial). Em vários países, os programas de aprendizagens e em alternância estão também altamente desenvolvidos em níveis superiores, o que lhes permite chegar a grupos populacionais e tipos de empregadores diferentes.
- As PME são um pilar fundamental das economias na UE. Asseguram uma percentagem significativa dos postos de trabalho e têm igualmente um papel fundamental na oferta de estágios de aprendizagem e em alternância. Muitas das empresas de artesanato que acolhem aprendizes são microempresas. Embora estas empresas de microdimensão sejam importantes agentes de oferta de estágios, cada uma delas consegue acolher apenas um pequeno número de

aprendizes (amiúde, não mais do que um). Por conseguinte, nos países com pouca tradição na aprendizagem, será de ponderar o lançamento de atividades de sensibilização para desenvolver uma rede de empresas formadoras capaz de absorver um número significativo de jovens.

- Igualmente importante é a qualidade do ambiente de aprendizagem proporcionado pelas empresas aos aprendizes e formandos. Nem todas as empresas conseguem oferecer condições que resultem numa aprendizagem eficaz e no desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos, aptidões e competências. As entidades responsáveis pelo desenvolvimento dos programas de aprendizagem e em alternância devem tentar mobilizar os «campeões» de cada setor profissional para elevar o nível qualitativo dos programas.
- Apesar das suas diferenças, os países podem aprender uns com os outros em matéria de melhoria dos sistemas de EFP e introdução de programas em alternância. No entanto, os «exemplos de sucesso» de países como a Alemanha devem servir de referência e não ser integralmente importados para outros países com estruturas económicas e laborais, sistemas educativos e valores culturais diferentes.

O sistema educativo de um país ou região é influenciado por fatores económicos e sociais interligados, bem pela sua evolução histórica. Na Europa, o EFP surgiu inicialmente em consequência da Revolução Industrial, que reformulou radicalmente a estrutura da economia e do mercado de trabalho. Além disso, os sistemas educativos (entre os quais o do EFP), as relações laborais e as profissões são enformados pelos «valores, normas, atitudes, convicções e ideais de uma sociedade»<sup>178</sup>. A presente secção aborda alguns destes fatores-chave e a forma como estão a moldar os programas de aprendizagem e em alternância, frisando o papel das perceções sociais/individuais, a influência da escola e da estrutura do sistema de ensino, bem como as características económicas e sociais de cada país no contexto do EFP. A análise apresenta algumas explicações sobre os entraves que dificultam o desenvolvimento dos programas em alternância num determinado país e os motivos pelos quais os programas em alternância, e a aprendizagem em particular, estão bem desenvolvidos noutros. No âmbito das recentes ações a nível da UE com vista a promover a cooperação entre países do país no domínio da aprendizagem, a compreensão da importância destes fatores determinantes pode também mostrar de que forma podem os vários países aprender uns com os outros e até que ponto pode um país introduzir sistemas de EFP «estrangeiros».

### **5.1. Fatores da aprendizagem a nível individual e a influência da família e dos colegas**

As razões que levam um estudante a seguir a via do EFP, mais especificamente os programas em alternância (tais como os seus perfil, perceções, crenças e objetivos profissionais) podem fornecer pistas úteis aos decisores políticos quanto aos grupos de estudantes que importa orientar e atrair para o EFP. As razões principais aqui focadas são o perfil e o género do estudante, a empregabilidade futura dos diplomados de um programa e as influências familiares. A atratividade dos programas desempenha igualmente um papel importante na escolha de uma via de ensino. A análise realça que

<sup>178</sup> Greinert W. D. em Cedefop (2002), *European vocational training systems: the theoretical context of historical development*.

a atratividade é *um elemento transfatorial*, ou seja, respeita a e pode ser afetada por todos os fatores acima mencionados.

A investigação conduzida nos países selecionados identificou alguns padrões do **perfil** do estudante médio do EFP, designadamente, que tipo de estudante escolhe os programas em alternância e porquê. Embora, em certos países (por exemplo, DE e NL), a aprendizagem seja atrativa para estudantes com alto desempenho escolar, noutros (por exemplo, EL<sup>179</sup>, FR<sup>180</sup>, PL e UK<sup>181</sup>), os estudantes dos programas de EFP/em alternância registam normalmente um fraco desempenho escolar e/ou provêm de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Nestes países, o EFP é encarado como uma «segunda escolha» e é menos atrativo para os estudantes do que o ensino geral.

Teoricamente, pode gerar-se aqui um círculo (vicioso ou virtuoso): se os programas de EFP/em alternância forem considerados uma via de «segunda escolha», não serão escolhidos pelos estudantes com alto desempenho escolar. Isto pode afetar o nível dos resultados finais obtidos pelos estudantes nos programas e, conseqüentemente, a qualidade dos seus diplomados. Se os empregadores tiverem uma imagem negativa da qualidade e do nível dos diplomados destes programas, hesitarão em oferecer-lhes postos de trabalho com boas perspetivas profissionais e bem remunerados. Conseqüentemente, os diplomados das outras vias registarão melhores resultados no domínio da empregabilidade, o que, uma vez mais, afastará os estudantes (sobretudo, os que apresentam melhor desempenho) e os pais dos programas de EFP/em alternância.

Importa, portanto, melhorar a qualidade e a imagem da aprendizagem, de modo que se torne uma opção mais atrativa junto dos jovens, nomeadamente nos países onde é alvo de perceções negativas.<sup>182</sup> Cientes da necessidade de melhorar a imagem do EFP, diversos países tomaram medidas, tais como a introdução de concursos de demonstrações de competências e campanhas publicitárias, para ajudar a promover os programas de aprendizagem/em alternância (por exemplo, FI, PT e UK [Inglaterra]<sup>183</sup>).

O **género** é outro fator determinante. Os estudantes do sexo masculino frequentam, na sua maioria, programas em alternância, sendo que, na maior parte dos países selecionados, se observam preferências por aprendizagens específicas em razão do género<sup>184</sup>. Assim, os estudantes do sexo masculino preferem aprendizagens «mais tradicionais» e técnicas, tais como as da indústria transformadora e da engenharia, ao

<sup>179</sup> Ioannidou A. e Stavrou St. (2013), *Prospects for reform of vocational education in Greece* (em EL).

<sup>180</sup> Alet E. and Bonnal L. (2013), *L'apprentissage: un impact positif sur la réussite scolaire des niveaux V*. Em França, tanto os jovens como os seus pais consideram o EFP e a aprendizagem uma opção menos prestigianete (ver Lauer C. (2002), *Family Background, Cohort and Education A French-German Comparison*).

<sup>181</sup> Unwin et al. (2004), *What Determines The Impact Of Vocational Qualifications? A Literature Review*.

<sup>182</sup> Business Europe (2012).

<sup>183</sup> Relativamente à Finlândia, ver na Internet: <http://www.skillsfinland.fi>; relativamente a Portugal, com base nas declarações dos entrevistados; relativamente ao Reino Unido (Inglaterra), ver na Internet: <http://www.apprenticeships.org.uk/ambassadorsnetwork.aspx> e, a título de exemplo, a Campanha da Aprendizagem em Londres, Internet: <https://www.london.gov.uk/priorities/business-economy/for-business/recruitment/apprenticeships> e <http://www.london.gov.uk/moderngov/documents/s28571/London%20Apprenticeships%20Campaign.pdf>

<sup>184</sup> Em França (Alet E. e Bonnal L. (2013), *L'apprentissage: un impact positif sur la réussite scolaire des niveaux V*); na Grécia (de acordo com as entrevistas a especialistas); em Portugal (ver Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, *Estatísticas da educação 2011/2012*. Quadro 2.0.1.); na República Checa (ver dados do Serviço de Estatística da República Checa, Internet: [http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/kapitola/1413-11-r\\_2011-13](http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/kapitola/1413-11-r_2011-13)); na Alemanha, existe um ligeiro desequilíbrio a favor dos aprendizes masculinos (ver Bundesministerium fuer Bildung und Forschung (2013), *Berufsbildungsbericht 2013*); em Itália (ver Isfol (2012a)); no Reino Unido (Inglaterra) (ver Newton et al. (2012), *Good practice evaluation of the diversity in Apprenticeship pilots*).

passo que as estudantes optam em maior número pela aprendizagem no setor dos serviços, por exemplo, na atividade de cabeleireira.

A investigação realizada no Reino Unido constatou que, para alguns jovens, a motivação que leva à escolha da aprendizagem pode passar pela vontade de concretizar as **aspirações profissionais** futuras e obter uma maior empregabilidade, bem como de adquirir qualificações para desenvolver competências, experiência e conhecimentos, por uma questão de gosto e interesse, e pela necessidade de satisfazer as exigências do empregador.<sup>185</sup> Deste modo, em vários países, verificou-se que os jovens procuram qualificações (e, logicamente, vias que permitam obtê-las) apreciadas pelos empregadores e que facilitem o acesso a um dado setor profissional.<sup>186</sup> A atestá-lo, o Cedefop (2014) observou que as perspetivas de emprego dos programas denotam, em termos estatísticos, uma correlação significativa com o nível geral de atratividade e o indicador de estima relativa (ou seja, a forma como o EFP compara com o ensino geral).<sup>187</sup>

Interessa registar que o estudo do Eurobarómetro<sup>188</sup> revela que, em certos Estados-Membros, até três quartos dos inquiridos consideram que o EFP é uma via para um emprego bem pago, enquanto, noutros, apenas um terço dos inquiridos comunga desta opinião. Porém, em general, a maioria dos inquiridos da UE (55 %) concorda que a formação profissional conduz a empregos bem remunerados.<sup>189</sup> Curiosamente, quanto menor é o nível de habilitações dos inquiridos e mais alto estes se posicionam na escala social, mais evidente é a concordância com esta afirmação. Assim, são os indivíduos que abandonaram o ensino até aos 15 anos de idade e que se posicionam num lugar cimeiro da escala social que exprimem as opiniões mais positivas sobre os rendimentos dos empregos obtidos via EFP.

Além disso, as escolhas dos estudantes podem ser influenciadas pelos seguintes fatores:

**Pais/família:** Estudos efetuados em vários países têm vindo a demonstrar sustentadamente que, quanto mais elevado é o nível de habilitações dos pais, melhor é o desempenho escolar dos jovens.<sup>190</sup> Em França, constatou-se que o nível de habilitações dos pais influía negativamente na probabilidade de ingresso numa aprendizagem.<sup>191</sup> Paralelamente, ficou provado que a convivência próxima com outras pessoas, tais como **familiares, amigos e professores**, afeta de forma significativa as perceções e decisões dos estudantes.<sup>192</sup> Mais ainda, o inquérito do Eurobarómetro (2011) revela que as fontes de aconselhamento mais habituais são os pais ou outros familiares. Curiosamente, constata-se que os pais/familiares aconselham preferencialmente os jovens a optar pelo ensino e formação profissional<sup>193</sup> (22 %), contra 19 % dos pais que aconselham os jovens a escolher o ensino geral ou o ensino superior.<sup>194</sup> O Cedefop (2014)<sup>195</sup> salienta também a importância das pessoas ligadas ao

<sup>185</sup> Gambin L. (2013), *Review of Apprenticeship research – final report, an updated review*.

<sup>186</sup> Millar L. et al. (2001), *Factors influencing the choice of Initial Qualifications and Continuing Development in Australia and Britain for individuals in Britain and Australia*.

<sup>187</sup> Cedefop (2014c). O Cedefop aborda e analisa os fatores que influenciam a atratividade geral do EFP inicial e elabora um indicador de estima.

<sup>188</sup> Comissão Europeia (2011), *Relatório Especial Eurobarómetro n.º 369, Atitudes em relação ao Ensino e Formação Profissional*.

<sup>189</sup> França (34 %) e Eslováquia (36 %) registam as taxas mais baixas de respostas positivas.

<sup>190</sup> Lauer C. (2002), *Family Background, Cohort and Education A French-German Comparison*.

<sup>191</sup> Alet E. e Bonnal L. (2013), *L'apprentissage: un impact positif sur la réussite scolaire des niveaux V*.

<sup>192</sup> Cedefop (2014c).

<sup>193</sup> A pergunta teve a seguinte formulação: «QA5.1 Alguma das seguintes pessoas o(a) aconselhou a optar por uma via educacional específica? Os seus pais ou alguém da sua família».

<sup>194</sup> Os números referem-se à UE-27.

<sup>195</sup> Cedefop (2014c).

mundo do trabalho, da Internet, das redes sociais e dos meios de comunicação social como fontes de informação dos estudantes, moldando as suas perceções e influenciando as suas decisões no plano educacional.

**Perceções dos programas de EFP/em alternância:** Como seria de prever, nos países onde as perceções da qualidade do EFP são positivas a imagem do EFP é igualmente positiva. Normalmente, os Estados-Membros onde as vias de EFP são uma escolha menos popular entre os estudantes correspondem aos países onde os programas do EFP não são tidos em grande consideração pelo público em geral, nomeadamente pelos jovens e os seus pais.<sup>196</sup>

## 5.2. Fatores ao nível do contexto escolar e do sistema de ensino

Os programas de EFP/em alternância fazem parte do sistema educativo geral de um país ou região, pelo que o seu desenvolvimento é por ele influenciado. De igual modo, aspetos como a decisão dos estudantes em seguir tais programas e a perceção da qualidade da oferta de formação podem ter um impacto elevado no estabelecimento escolar ou prestador da formação.

### O papel dos professores, técnicos de orientação profissional, escolas e prestadores de formação

No tocante aos estabelecimentos escolares/prestadores de formação, entre os fatores determinantes podem estar a reputação dos estabelecimentos de EFP, a perceção da qualidade da oferta de formação e a qualidade dos professores. Consoante o tipo de programa em alternância, os estudantes passam pelo menos uma pequena parte do tempo de aprendizagem nas escolas, a receber formação dos professores do EFP. A qualidade de um programa em alternância e a perceção que se tem da mesma podem ser influenciadas por aspetos como os conhecimentos e a capacidade de ensino dos professores, o seu nível de informação, a sua capacidade para prestar assistência a estudantes com dificuldades de aprendizagem, o seu papel ativo no apoio a alunos com eventuais problemas na sua aprendizagem em contexto laboral, etc.

Tal como se mencionou anteriormente, os professores têm uma influência significativa nas decisões dos estudantes, razão pela qual os docentes dos níveis de ensino inferiores, assim como os técnicos de orientação profissional, desempenham também um papel fundamental na escolha dos programas em alternância por parte dos estudantes. Tal como observam a OCDE (2011)<sup>197</sup> e a investigação realizada nos países selecionados, muitos dos agentes que prestam orientação – sejam eles professores ou orientadores – possuem um conhecimento limitado do «mundo do trabalho» e das vias em alternância, incluindo a aprendizagem, o que afeta a sua capacidade para prestar uma orientação adequada e imparcial. Este problema é reconhecido, por exemplo, na Polónia, que elege como um dos seus grandes desafios garantir um maior contacto de professores e orientadores com o «mundo do trabalho», para que eles possam prestar um aconselhamento imparcial e dissipar as perceções do EFP como uma opção menos ambiciosa para os jovens. De igual modo, no Reino Unido<sup>198</sup>, apenas 15 % dos trabalhadores com filhos<sup>199</sup> indicaram que os professores tinham prestado, a eles ou aos seus filhos, informações sobre alternativas ao ensino universitário. Muitos mais (43 %)

<sup>196</sup> Comissão Europeia - DG Emprego (2012c).

<sup>197</sup> OCDE (2011b).

<sup>198</sup> Estudo conduzido pelo Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD) (2013), *Employee outlook: Focus on Apprenticeships*, citado em Gambin L. (2013), *Review of Apprenticeship Research*.

<sup>199</sup> Com filhos de idade igual ou inferior a 18 anos.

declararam que os professores não tinham prestado tais informações.<sup>200</sup> A falta de informação por parte dos professores sobre as alternativas aos estudos do ensino superior pode contribuir para gerar incertezas sobre o valor dos programas de aprendizagem/em alternância. Mesmo nos países, como a Finlândia, onde existe uma forte incorporação da aprendizagem em contexto laboral no EFP, observa-se<sup>201</sup> que a aprendizagem pode não estar a ser equitativamente promovida pelos orientadores nas escolas ao nível do terceiro ciclo do ensino básico, pois esses orientadores poderão não estar familiarizados com este e outros tipos de formação, contribuindo assim para a fraca perceção da aprendizagem entre os jovens.

A qualidade da docência é igualmente um fator relevante para a atratividade do EFP enquanto objetivo de carreira dos professores. Os melhores professores em formação escolhem o EFP ou o ensino geral? Como são formados? Melhores condições de trabalho e uma maior remuneração podem levar os professores mais qualificados do EFP a preferir procurar emprego na profissão ou setor correspondente à sua área ou no setor social, em detrimento do ensino. Importa, portanto, recrutar os melhores professores para o EFP, tornando a profissão mais atrativa.<sup>202</sup> A atratividade da docência no EFP pode ser influenciada pelas perceções, por parte dos professores, do estatuto profissional, pelo nível remuneratório, pelas condições de trabalho, por eventuais discrepâncias entre salários e/ou regalias, estatutos dos diplomados do EFP e dos do ensino geral, etc.

### **O papel do sistema de ensino geral**

O sistema de ensino pode influenciar o desenvolvimento dos programas em alternância de duas maneiras: na estruturação dos programas em alternância e no posicionamento do EFP, em geral, e dos programas em alternância, em particular, relativamente ao ensino geral ou às outras vias do EFP.

Em certos países, o desenvolvimento do EFP tem sido deveras negligenciado e alvo de atenção insuficiente em comparação com outras componentes do sistema de ensino, sendo, por isso, muitas vezes conotado com um estatuto inferior.<sup>203</sup> Esta situação pode dar azo a uma deterioração da qualidade da oferta de programas, encaminhando os jovens para postos de trabalho de baixo nível, com poucas perspetivas de progressão ou sem continuação dos estudos, e lesando ao mesmo tempo o estatuto do EFP aos olhos do público em geral. Nos países onde a aprendizagem constitui uma forte componente do sistema de ensino, a imagem e as perspetivas de empregabilidade são muito mais sólidas (por exemplo, AT, DE e CH). A importância dos programas de EFP/em alternância no sistema de ensino pode ser avaliada pela fatia do orçamento do Estado investida nas várias vias de ensino, a qual, inevitavelmente, influencia a qualidade da componente escolar dos programas em alternância e afeta de forma significativa a atratividade do EFP em geral.<sup>204</sup>

De igual modo, a questão do *acesso ao ensino superior* pode influenciar a atratividade dos programas, ou seja, os estudantes que pretendam continuar os estudos podem não optar por programas que não deem acesso ao ensino superior.

---

<sup>200</sup> Gambin L. (2013), *Review of Apprenticeship Research*.

<sup>201</sup> Segundo as entrevistas realizadas durante a investigação da ICF International na Finlândia.

<sup>202</sup> CSEE (2012), *Policy Paper on Vocational Education and Training in Europe*.

<sup>203</sup> OCDE (2011b).

<sup>204</sup> Cedefop (2014c).



A comprová-lo, em **Portugal**, os programas em alternância do EFP ofereceram oportunidades de progressão para o ensino superior no âmbito do ensino geral, facto que é tido como um fator positivo na perceção do EFP.<sup>205</sup> Efetivamente, os novos «cursos vocacionais» estão a ser elaborados em cooperação com o sistema politécnico (ou seja, o ramo do ensino superior voltado para a formação profissional e a formação técnica avançado) para facilitar a transição dos estudantes para o ensino superior.

**A evolução dos acontecimentos nas outras vias de ensino, geral ou não**, podem igualmente ter o seu impacto. Por exemplo, o aumento das propinas universitárias no Reino Unido pode afetar as preferências dos pais, que poderão preferir ver os filhos a enveredarem pela aprendizagem em vez da universidade.<sup>206</sup>

Naturalmente, **as políticas e objetivos no domínio da educação** (a nível nacional ou regional) moldam o desenvolvimento dos programas de EFP/em alternância. Por exemplo:

- **Objetivos que promovem a participação no ensino superior.** Se um dos objetivos nacionais em matéria de educação for o aumento da participação no ensino superior, os programas de EFP que não permitirem o acesso este nível de ensino serão, provavelmente, negativamente afetados (por exemplo, EL).
- **Políticas de promoção da participação, nomeadamente de grupos desfavorecidos.** Neste contexto, importa considerar as políticas e práticas que permitem aos Estados-Membros combater as desigualdades intrínsecas associadas a determinadas características do sistema de ensino. De igual modo, convém atentar no alcance das abordagens adotadas pelos Estados-Membros em apoio aos jovens, sob a forma de bolsas, empréstimos ou subsídios para cobrir despesas de deslocação e estadia ou de incentivos à participação no EFP, nomeadamente nos programas em alternância. Em particular nos países onde o EFP atrai principalmente estudantes oriundos de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, a atratividade dos programas pode ser apoiada com medidas de âmbito sistémico e escolar destinadas a colmatar eventuais insuficiências no desempenho dos estudantes, por exemplo, políticas centradas nos pais para apoiá-los e envolvê-los na aprendizagem dos filhos.<sup>207</sup>
- **As políticas educativas que promovem o envolvimento dos empregadores nos programas em alternância** melhoram a qualidade e, conseqüentemente, a atratividade dos mesmos. Estas políticas podem influenciar a colaboração entre escolas/prestadores, por um lado, e o mercado de trabalho, por outro, ou mesmo a duração das aprendizagens, com base nas necessidades dos empregadores.

Em **França**, de acordo com um inquérito junto de 1 500 empregadores de aprendizes realizado em junho de 2011<sup>208</sup>, 25 % dos empregadores manifestaram a sua relutância em contratar aprendizes por mais de três anos. Assim, a reforma dos diplomas do ensino secundário profissional introduziu uma qualificação Bac Pro de três anos (nível V).

<sup>205</sup> Segundo as entrevistas realizadas durante a investigação da ICF International em Portugal.

<sup>206</sup> Gambin L. (2013), *Review of Apprenticeship research – final report, an updated review*.

<sup>207</sup> Goodman A. e Gregg P. (2010), *Poorer children's educational attainment: how important are attitudes and behaviour*.

<sup>208</sup> Associação das Câmaras Francesas do Comércio e da Indústria (ACFI). Inquérito patrocinado pelo ministério da Economia, das Finanças e da Indústria. Internet: [http://www.cci.fr/c/document\\_library/get\\_file?uuid=06da117d-5cdf-4f4c-853e-504fcffd18fb&groupId=10958](http://www.cci.fr/c/document_library/get_file?uuid=06da117d-5cdf-4f4c-853e-504fcffd18fb&groupId=10958)

**A estrutura e as características dos programas de aprendizagem/em alternância** podem também ter a sua influência. Por exemplo, os estudantes e os pais podem mostrar-se relutantes em relação à aprendizagem se tiverem de ser eles a *encontrar um estágio* num empregador, o que para eles não é fácil. Tal como já foi referido, a impossibilidade de assegurar um estágio aumenta o abandono e o desinteresse dos estudantes.

Igualmente importante é o **conjunto de profissões e oportunidades de carreira proporcionadas através dos programas de aprendizagem/em alternância**. Nos países (por exemplo, DE, CH, NL, FR) em que a aprendizagem é também uma possibilidade noutros setores que não os tradicionalmente abrangidos por este tipo de programas (ofícios ou profissões industriais), o grupo-alvo corresponde a um número mais alargado de jovens. A título de exemplo, a oferta de aprendizagem em níveis de ensino e formação mais elevados tem o potencial de influenciar positivamente a perceção deste tipo de programas. Pode também atrair jovens com outros perfis, nomeadamente estudantes com um percurso estudantil mais sólido.

### **A prestação de informação, aconselhamento e orientação (IAO)**

Nem todos os estudantes do EFP podem recorrer a uma orientação profissional de qualidade e bem informada sobre o mercado de trabalho.<sup>209</sup> Na ausência de serviços de orientação profissional, os estudantes viram-se para fontes informais, como a família e os amigos, que poderão não ser fiáveis e acentuar o desfavorecimento social.<sup>210</sup> Uma IAO adequada deve dar a conhecer aos jovens toda a série de opções à sua disposição, bem como os benefícios potenciais das mesmas, incluindo da aprendizagem. Por exemplo, em França, numa dada região, um inquérito junto de 434 diretores de escolas ao nível do terceiro ciclo do ensino básico revelou que apenas 51 % dos inquiridos prestavam aconselhamento aos estudantes sobre a aprendizagem. Na grande maioria dos casos, esse aconselhamento ocorria quando os estudantes o solicitavam ou um professor detetava a necessidade de encaminhar um determinado estudante para a aprendizagem. Ainda no mesmo inquérito, os professores fizeram saber que lhes faltavam conhecimentos sobre o mundo do trabalho e as vias profissionais.<sup>211</sup> Esta confissão sugere que **devem existir recursos adequados** que assegurem que os professores e/ou os orientadores estejam devidamente informados os programas de aprendizagem/em alternância, bem como sítios Web informativos disponíveis para os estudantes e para campanhas. Devido à sua importância, diversos países (CZ<sup>212</sup>, EL<sup>213</sup>, NL<sup>214</sup> e UK (Inglaterra)<sup>215</sup>) têm iniciativas em curso para promover a IAO nas escolas.

## **5.3. Fatores socioeconómicos mais abrangentes com influência no desenvolvimento dos programas de EFP/em alternância**

A economia influi no desenvolvimento dos sistemas de ensino em geral de várias formas:

<sup>209</sup> OCDE (2011b).

<sup>210</sup> Musset P. e Field S. (2013), *A Skills beyond School Review of England, OECD Reviews of Vocational Education and Training*; e OCDE (2010a).

<sup>211</sup> Benhaïm-Grosse J. (2008), *Les pratiques d'éducation à l'orientation des professeurs de troisième* in Ministère de l'Éducation nationale (2008), *Éducation & formations n° 77, L'orientation*. ([http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue\\_77/07/2/E&F77\\_Orientation\\_43072.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_77/07/2/E&F77_Orientation_43072.pdf)).

<sup>212</sup> Projeto VIP Kariera II, Internet: <http://www.nuv.cz/projekty/karierove-poradenstvi/o-projektu>

<sup>213</sup> Conduzidas sobretudo pela Organização Nacional para a Certificação das Qualificações e a Orientação Profissional (EOPPEP). Internet: <http://www.eoppep.gr>

<sup>214</sup> No âmbito do programa «Aanval op de Uitval», Internet: <http://www.aanvalopschooluitval.nl/>

<sup>215</sup> Descritas no documento do Governo do Reino Unido intitulado *Inspiration Vision Statement* (2013). Internet: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/238841/bis-13-1176-inspiration-vision-statement-R2.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/238841/bis-13-1176-inspiration-vision-statement-R2.pdf)

- **As grandes mutações económicas** alteram a importância dos setores ou levam à emergência de novos setores.<sup>216</sup>
- **As mudanças na orientação da economia** afetam também o tipo de ensino e formação oferecidos e procurados. Por exemplo, na Grécia, a mudança da orientação da economia nacional da agricultura para os serviços produziu um impacto significativo na atratividade do EFP. Efetivamente, esta mudança originou um interesse acrescido nos serviços e no trabalho intelectual e, simultaneamente, um decréscimo de agricultores e técnicos qualificados. As autoridades que tutelam a educação fomentaram esta tendência com a criação de um grande número de universidades.
- São os **principais setores económicos** no que toca ao emprego, e/ou que detêm as maiores percentagens do PIB, que atraem mais a atenção dos decisores políticos e dos estudantes. Assim, tanto a oferta como a procura de ensino e formação propõem-se satisfazer as necessidades destes setores no domínio do emprego.

### 5.3.1. Principais setores económicos no domínio do emprego

Os setores económicos que impulsionam a economia nacional são, normalmente, os que mais contribuem para a geração de emprego e valor acrescentado.<sup>217</sup> Assim sendo, deverão ser estes setores a oferecer um maior número de estágios de formação e/ou oportunidades de aprendizagem para formar os seus futuros trabalhadores, bem como a promover o desenvolvimento de programas nestes domínios. Os especialistas consultados nos países selecionados destacam que a estrutura da economia, nomeadamente os seus setores-chave, influi fortemente na oferta de ensino/formação e na atratividade dos programas escolhidos pelos jovens. É, pois, possível desenvolver um ciclo virtuoso. Os setores que precisam de jovens para formar são os mais suscetíveis de ter interesse no desenvolvimento dos programas de aprendizagem/em alternância. Nesse caso, os estudantes podem escolher profissões valorizadas nestes setores com o fito de se empregarem rapidamente após a obtenção do diploma. No entanto, isso requer que estes setores tenham uma perceção suficientemente favorável da aprendizagem. Mais especificamente, se as empresas em crescimento operarem na área dos serviços, mas as aprendizagens forem vistas sobretudo como uma via de aprendizagem adequada para os setores do artesanato e da indústria, será necessário convencer os empregadores de que as aprendizagens estão igualmente ajustadas às suas necessidades.

Nos 10 países selecionados, os setores que oferecem mais emprego são, principalmente, os que proporcionam o maior número de aprendizagens na maioria dos países (ver o quadro A5.1 do anexo 5 para saber quais os setores-chave no domínio do emprego e quais os setores que proporcionam a maioria dos estágios de aprendizagem/alternância nos 10 países selecionados). Do ponto de vista das políticas, este dado pode influir nas decisões sobre os setores que deverão beneficiar de incentivos financeiros e os setores prioritários para o desenvolvimento de programas em alternância. Na maioria dos países, os comércios grossista e retalhista, a indústria transformadora e a construção

<sup>216</sup> «European vocational training systems: the theoretical context of historical development», por Wolf-Dietrich Greinert, em Cedefop (2002), *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective*.

<sup>217</sup> Segundo a definição do Eurostat.  
Internet:([http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Glossary:Value\\_added](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:Value_added);  
Consultado em 3.6.2014).

são os setores que mais contribuem para o emprego e que, deste modo, asseguram a maior parte dos estágios.

A ligação **entre os principais setores económicos e os estágios de aprendizagem** pode também colocar vários desafios. Quando as economias mudam de orientação e/ou ocorrem acontecimentos económicos e políticos imprevistos e repentinos (como a crise de 2008), a estrutura económica é afetada, sendo por isso previsíveis alterações na oferta de estágios para programas em alternância. Por exemplo, Biavaschi C. *et al.* (2012)<sup>218</sup> salientam que, na Alemanha, os empregadores estão a diminuir a oferta de estágios de aprendizagem, visto que a mudança da orientação da economia para os serviços acarretou uma contração da indústria transformadora, o setor que mais oferece estágios de aprendizagem. Ao mesmo tempo, o setor dos serviços debate-se com algumas dificuldades para implantar o sistema dual nos mesmos moldes da indústria transformadora.

Contudo, observam-se discrepâncias nos países selecionados entre a taxa de emprego e os estágios de aprendizagem/em alternância oferecidos nos diversos setores. Consoante o país e o setor, estas discrepâncias são imputáveis à estrutura do setor (por exemplo, a agricultura na Grécia e na Polónia é dominada por pequenas explorações familiares), à dimensão das suas empresas (indústria transformadora em França) e às tradições existentes em matéria de programas de aprendizagem/em alternância.

A oferta de estágios de aprendizagem/em alternância pode ser afetada pela **evolução e os desafios específicos dos vários setores**, independentemente dos números económicos registados.

Na **Finlândia**, no setor «social e da saúde», a disponibilidade de lugares de formação em contexto laboral diminuiu (temporariamente) devido ao aumento proporcional de novos funcionários no setor (por força do número crescente de reformas de trabalhadores nascidos no pós-II Guerra Mundial), que fez com que o restante pessoal ficasse sob pressão para formar os novos funcionários, em vez dos estudantes. No setor das «ciências naturais», o maior grau de exigência dos novos requisitos de qualificação e a rápida evolução das TI vieram dificultar a tarefa de encontrar locais de trabalho que satisfaçam os requisitos de qualificação. A região de Helsínquia enfrenta o desafio específico do rápido aumento do número de trabalhadores estrangeiros que, por não deterem competências linguísticas suficientes, revelam incapacidade para exercer a função de formador no seio da empresa.<sup>219</sup>

Em **França**<sup>220</sup>, os cinco setores que mais acolhem aprendizes são os do comércio e empresas (19,6 %), transformação (16,4 %), construção, obras públicas e madeira (16,3 %), mecânica, eletricidade e eletrónica (16,2 %) e serviços pessoais (16,1 %). Porém, existem grandes diferenças segundo o nível de qualificação. Os setores que acolhem a maioria dos aprendizes com o nível de qualificação mais baixo (equivalente ao nível 3 do Quadro Europeu de Qualificações, QEQ) são o da transformação e o da construção, obras públicas e madeira (à volta de 26 % cada), sendo que estes setores acolhem menos de 10 % dos aprendizes com uma qualificação correspondente ao nível 6 do QEQ. Quanto aos níveis de qualificação mais elevados, o setor comercial e empresarial é, de longe, o que acolhe mais aprendizes (55,6 % com qualificação de nível 6 do QEQ).

<sup>218</sup> Biavaschi C. *et al.* (2012), *Youth Unemployment and Vocational Training*.

<sup>219</sup> Salonen S. (2012), *Työssäoppimisen tilannekatsaus 2011*. Opetushallitus. Apresentação não publicada do autor.

<sup>220</sup> DEPP (2012), *Repères et références statistiques - édition 2012, Les apprentis*.

### 5.3.2. Dimensão das empresas: o papel das PME

A aplicação dos programas em alternância e, em particular, de aprendizagem, depende em larga medida dos empregadores. Assim, as características das empresas, entre as quais a dimensão, estão estreitamente relacionadas com o desenvolvimento, aplicação e qualidade destes programas. A estreita relação das PME com o EFP e a formação em alternância é evidenciada pela relação positiva constatada entre «o crescimento da proporção da população ativa com uma qualificação de nível básico e secundário na formação profissional e técnica avançada e o crescimento do emprego no setor das PME».<sup>221</sup>

Na Europa, a grande maioria das empresas (92,2 %) corresponde a PME<sup>222</sup>, ou seja, empresas que não empregam mais de 250 trabalhadores. Este dado diz bem do **papel fundamental das PME na economia europeia**. Em todos os setores assinalados como importantes nos países selecionados (quadro A5.1 do anexo 5), as PME prevalecem em termos do número de empresas e/ou do nível de emprego. Porém, os efeitos adversos da crise foram consideráveis, em especial para as microempresas, que foram severamente atingidas e cujo número decresceu pelo menos 20 % em 2011.<sup>223</sup>

Dada a elevada proporção de PME na Europa é deste tipo de empresas que parte a maior oferta de estágios em alternância/de aprendizagem. Se subdividirmos os vários tipos de PME, é visível que estas são, na sua grande maioria, microempresas, ou seja, empregam um máximo de nove pessoas. A sua pequena dimensão faz com que as microempresas ofereçam poucos estágios e tenham uma infraestrutura limitada. Além disso, podem não estar aptas a proporcionar uma aprendizagem com a formação necessária para a atribuição de uma qualificação completa.

Mas a verdade é que as microempresas asseguram uma parcela importante dos estágios oferecidos a aprendizes ou estudantes inseridos em programas em alternância.<sup>224</sup> É o que acontece, nomeadamente, nos setores dos serviços pessoais (por exemplo, salões de cabeleireiros), da hotelaria e restauração (restaurantes), da manutenção automóvel ou da construção. De acordo com um inquérito representativo das empresas sobre a oferta de formação e aprendizagem, na Alemanha, em 2011, 19,5 % dos aprendizes eram acolhidos por microempresas.<sup>225</sup> Contudo, este valor representa um decréscimo em relação a 1999. A percentagem de aprendizes acolhidos por pequenas, médias e grandes empresas é bastante semelhante (entre 26,1 % e 27,2 %). Estes dados mostram que as microempresas são uma componente crucial dos programas de aprendizagem e em alternância. No entanto, podem acolher apenas um número limitado de jovens (em muitos casos, apenas um). Assim, para criar um número significativo de estágios de aprendizagem, é necessário empreender uma sensibilização ativa e em larga escala nos países onde a aprendizagem é menos comum.

#### ***Dimensão da empresa versus contexto cultural***

<sup>221</sup> «A variável "proporção da população ativa com uma qualificação de nível básico e secundário na formação profissional e técnica avançada" é definida como a "percentagem de trabalhadores com um nível de habilitações isced97\_3\_4" (variação no período de 2009–2011). A classificação CITE97 equipara os níveis de habilitações 3 e 4 aos níveis secundário e pós-secundário, mas não ao nível superior (ou seja, não ao nível universitário da licenciatura ou superior). O nível 3 corresponde à formação técnica e profissional de nível secundário, enquanto o nível 4 equivale à formação profissional e técnica avançada» (fonte: Comissão Europeia (2013b).

<sup>222</sup> Comissão Europeia (2012a).

<sup>223</sup> Comissão Europeia (2013b).

<sup>224</sup> Frigul N. (2005), *Etude sur les conditions favorables à l'apprentissage en hôtellerie-restauration*.

<sup>225</sup> BIBB (2013b).

Dada a sua elevada proporção no número total de empresas e a nível do emprego no mercado de trabalho, o envolvimento das PME nos programas em alternância é de grande importância. Além das suas características estruturais, a participação das PME nos programas em alternância depende também da mentalidade/cultura existente num país em relação ao papel, e ao envolvimento, dos empregadores no EFP.

A **Alemanha** constitui um exemplo inspirador, visto que o sistema de EFP nacional depende em grande medida da participação dos empregadores e da colaboração com todas as partes interessadas envolvidas. O reconhecimento da importância dos empregadores é sublinhado pelo facto de o sistema dual alemão ter sido especificamente desenvolvido para assegurar aos empregadores um certo grau de influência no conteúdo da formação, a fim de garantir a satisfação das necessidades do mercado de trabalho. No entanto, o sistema dual assenta igualmente num elevado nível de envolvimento (voluntário) das empresas. Este envolvimento advém tradicionalmente das PME, que são muitas vezes empresas de cariz familiar (cerca de 95 % das empresas alemãs são familiares e, destas, à volta de 85 % são geridas pelo proprietário). As PME alemãs tendem a adotar uma abordagem a muito longo prazo dos negócios, baseada em relações estáveis com os clientes, numa política continuada em matéria de recursos humanos e no estabelecimento de fortes laços com a região de implantação. Esta abordagem poderá também explicar a sua sólida aposta no ensino e na formação: Em 2011, as PME alemãs empregavam 83,2 % dos aprendizes.<sup>226</sup>

### 5.3.3. Qualidade do ambiente no seio das empresas

Um dos aspetos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem é a qualidade do ambiente de aprendizagem que as empresas nacionais podem proporcionar. Isto tem a ver com:

- por um lado, os materiais e os equipamentos;
- por outro, a gestão dos recursos humanos e a cultura da empresa.

Nem todas as empresas podem oferecer as condições materiais necessárias para preparar um aprendiz para uma qualificação completa. Por exemplo, certas empresas podem operar especificamente para um determinado segmento de mercado e, por via disso, lidar só com algumas das competências necessárias (por exemplo, podem trabalhar apenas com determinados materiais, tais como janelas de plástico e não de madeira, etc.). Em certos países, como a Áustria, os Países Baixos ou o Reino Unido, por exemplo, estão a ser desenvolvidos programas nos quais várias empresas empregadoras partilham um aprendiz em regime de rotatividade.

A Bélgica (Valónia) investiu no desenvolvimento de oficinas de ponta (mais concretamente, em equipamento) nas escolas, que são partilhadas por vários centros de formação em conjunto com as empresas (incluindo, empresas formadoras).

Uma aprendizagem em contexto laboral de boa qualidade exige o preenchimento de determinadas condições. Nijhof e Nieuwenhuis (2008)<sup>227</sup> estudaram as condições de aprendizagem em vários locais de trabalho, tendo concluído que, para otimizar a aprendizagem em contexto laboral, é necessário:

- garantir a conjugação das três dimensões do desenvolvimento necessário para a aprendizagem, ou seja, a cognitiva (aquilo que se aprende), a emocional (motivação, prazer, etc.) e a social (processo de interação e prática);

<sup>226</sup> Ministério Federal da Economia e da Tecnologia (2012), *German 'Mittelstand' – Engine of the Economy. Facts and figures about small and medium-sized German firms.*

<sup>227</sup> Nijhof, W.J. e Nieuwenhuis L.F.M. (2008), *The learning potential of the workplace.*

- assegurar o equilíbrio entre a assimilação (elaborar as novas impressões e integrá-las nas impressões anteriores) e a acomodação (a qual requer que a pessoa reconstrua as estruturas previamente aprendidas pelo facto de os novos impulsos não se ajustarem aos anteriores)<sup>228</sup>;
- evitar a não-aprendizagem (mecanismos de resistência e defesa no contexto em questão).<sup>229</sup>

Idealmente, os programas em alternância devem procurar mobilizar os empregadores em condições de oferecer as melhores condições relativas ao equipamento e ao apoio à aprendizagem. Não deverá ser esse o caso em todas as estruturas, pois certos empregadores podem sentir-se motivados a envolver-se nos programas de aprendizagem mais por causa dos custos laborais favoráveis do que por qualquer outra razão. Nos países que estão a modernizar e desenvolver a aprendizagem, um dos desafios existentes consiste em chegar aos grandes empregadores e promover o seu envolvimento na aprendizagem.

Finalmente, em certas regiões ou zonas locais, o desenvolvimento da aprendizagem pode ser prejudicado pelo desenvolvimento da economia informal.

#### 5.3.4. Diferenças regionais

As especificidades regionais/locais determinam a oferta do EFP. Sobretudo nos países com um forte poder regional, a oferta de EFP é (co)determinada pelas regiões: em todos os 10 países analisados de forma aprofundada, as necessidades locais são tidas em consideração para decidir a oferta de ensino e formação. Por exemplo, o desenvolvimento dos programas em alternância pode diferir grandemente entre regiões do mesmo país, em função das taxas de desemprego e setores económicos dominantes. Em todos os países, as variações nas economias locais frisam as diferentes necessidades de emprego e formação a nível regional passíveis de afetar a decisão política. Essas variações foram observadas em todos os países selecionados. Como seria de esperar, as diferenças regionais são mais evidentes nos países com uma estrutura administrativa descentralizada e em que as autoridades regionais têm elevadas competências na formulação e/ou oferta do EFP. É o que sucede em **Itália**, onde as regiões são responsáveis pelo EFP e o fosso entre o nível de desenvolvimento económico entre o Norte e o Sul do país se reflete no nível de desenvolvimento do EFP. Por exemplo, as vias profissionais estão disseminadas nas regiões setentrionais, onde pujantes economias industriais geram um alto nível de procura de mão-de-obra e cujos mercados de trabalho estão cada vez mais necessitados de perfis técnico-profissionais altamente especializados. Deste modo, os estudantes seguem em maior número cursos técnicos no Norte<sup>230</sup>, onde mais de metade dos contratos de aprendizagem foram celebrados em 2011.<sup>231</sup> Em França<sup>232</sup>, existem igualmente grandes diferenças regionais no número de aprendizes. Assim, havia (em 2010-2011) mais de 20 000 aprendizes nas regiões (segundo a divisão regional do ensino nacional francês) ligadas a cidades como Creteil, Lille, Lyon, Paris e Versalhes, mas menos de 10 000 aprendizes em Auvergne (Clermont Ferrand), Córsega, Champagne-Ardenas (Reims) e Limousin (Limoges).

<sup>228</sup> Poortman C. L. (2007), *Workplace learning processes in senior secondary vocational education*.

<sup>229</sup> Poortman C. L. (2007), *Workplace learning processes in senior secondary vocational education*.

<sup>230</sup> Isfol (2012b).

<sup>231</sup> Isfol (2012a).

<sup>232</sup> DEPP (2012), *Repères et références statistiques - édition 2012, Les apprentis*.

### 5.3.5. Localização da residência dos estudantes

O ajustamento da oferta do EFP às especificidades locais/regionais fortalece a ligação das qualificações do EFP às necessidades do mercado de trabalho local, aumentando assim a empregabilidade dos diplomados. Por outro lado, esse ajustamento pode limitar as escolhas dos jovens em relação à qualificação/aprendizagem a seguir. O local de residência de um estudante pode ser um dos fatores com influência na participação nos programas em alternância e, não raro, na escolha da via e qualificação do EFP. Nas zonas rurais em particular, as escolhas dos alunos são influenciadas pelas oportunidades que têm disponíveis a uma distância relativamente limitada.<sup>233</sup> A melhoria da mobilidade dos aprendizes ao nível do país podia ajudar a superar estes obstáculos.

A localização pode também afetar a qualidade do programa de aprendizagem/em alternância disponível. Dadas as diferenças regionais no domínio do emprego e do desenvolvimento económico, não constitui surpresa que os potenciais estudantes/aprendizes do EFP residentes em zonas desfavorecidas tenham menos oportunidades de encontrar estágios, visto haver menos empregadores na zona/região em condições de oferecer estágios de alta qualidade. A insuficiência de empregadores e, portanto, de estágios, não só afeta as zonas com dificuldades económicas e de emprego como também as zonas geograficamente remotas. Por exemplo, esta é uma dificuldade observada na Finlândia e em Portugal.<sup>234</sup> Porém, em França, alguns dos especialistas entrevistados adiantam que, em certas zonas rurais, os estudantes têm uma melhor perceção da aprendizagem (devido a tradições familiares nos ofícios artesanais ou na agricultura), havendo por isso mais alunos a escolher a aprendizagem como primeira opção ou orientação.

### 5.3.6. Evolução demográfica

A composição demográfica de um país tem impacto na sua economia, no seu potencial de crescimento e em todos os subsistemas respetivos, desde o sistema de ensino aos regimes de pensões. O envelhecimento da população europeia afeta diretamente a dimensão e a composição da coorte jovem e a população ativa futura. De entre os países da UE, a Alemanha e Itália<sup>235</sup> são, neste domínio, os que enfrentam maiores desafios, já que, a par do Japão, são os países com as idades medianas mais altas a nível mundial.<sup>236</sup> A contração das coortes mais jovens implica uma maior competição entre o EFP e o ensino geral/superior<sup>237</sup>. Isto realça a necessidade de remover eventuais obstáculos no acesso ao EFP e de melhorar a qualidade da formação prestada para atrair estudantes.

As tendências demográficas passadas têm também impacto na disponibilidade atual e futura de mão-de-obra e estudantes. Na **Finlândia**, a aposentação em massa, em 2010, dos «*baby-boomers*»<sup>238</sup> resultou numa diminuição posterior da parcela da população

<sup>233</sup> Champollion P. (2008), *La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards: des impacts du territoire à l'effet de territoire* in Ministère de l'Éducation nationale (2008), *Éducation & formations n° 77*, L'orientation [http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue\\_77/07/2/E&F77\\_Orientation\\_43072.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_77/07/2/E&F77_Orientation_43072.pdf).

<sup>234</sup> Investigação da ICF International nos países selecionados.

<sup>235</sup> Buhler P. (2011), *The shrinking North. Project Syndicate*. Extraído de <http://www.project-syndicate.org/commentary/the-shrinking-north>, em 23.5.14.

<sup>236</sup> Nações Unidas, Departamento dos Assuntos Económicos e Sociais/Divisão da População (2013), *World Population Ageing 2013*. ST/ESA/SER.A/348.

<sup>237</sup> OCDE (2011b).

<sup>238</sup> Os «*baby-boomers*» são as pessoas nascidas após a II Guerra Mundial, desde meados de 1946 a 1964. O termo exprime o aumento significativo do número das taxas de natalidade depois do fim da guerra. «The



ativa. Com o início da reforma das pessoas nascidas no pós-II Guerra Mundial por toda a Europa, este é um desafio que importa enfrentar com políticas e medidas à altura, nomeadamente em matéria de ensino e formação.

## 5.4. O papel do intercâmbio de políticas e ensinamentos entre países

As taxas de desemprego juvenil relativamente baixas da Alemanha, Áustria e Países Baixos, mesmo no meio de uma crise económica, fizeram com que o papel da aprendizagem e do EFP com aprendizagem em contexto laboral adquirisse uma maior importância na agenda política. Nos países europeus, na UE e na Organização Internacional do Trabalho (OIT), existe um interesse crescente quanto às formas de os países unirem esforços e aprenderem uns com os outros em matéria de promoção da aprendizagem e encontrarem soluções viáveis para o desemprego juvenil.<sup>239</sup> O intercâmbio de ensinamentos, experiências e colaboração ativa entre os países europeus parece ter um impacto significativo na introdução ou melhoria dos programas em alternância e nas formas por eles assumidas.

### 5.4.1. Intercâmbio de ensinamentos e experiências

Lançada em 2013, a Aliança Europeia para a Aprendizagem visa estimular o desenvolvimento e a melhoria contínuos da aprendizagem na UE. No âmbito desta iniciativa, vários países estabeleceram compromissos com vista a um desenvolvimento aprofundado neste domínio.<sup>240</sup> Nesse sentido, a Alemanha e vários outros países (Espanha, Grécia, Portugal, Itália, Eslováquia e Letónia) assinaram um Memorando de Entendimento sobre a cooperação para o desenvolvimento da aprendizagem.<sup>241</sup> Nesta rede, o modelo alemão da aprendizagem é visto como uma importante fonte de inspiração.

A instituição da Aliança Europeia para a Aprendizagem foi antecedida da organização, ao abrigo do Programa de Aprendizagem Mútua (PAM) da Estratégia Europeia para o Emprego, de diversas análises entre pares sobre o tema.<sup>242</sup> Este trabalho analítico centrou-se no desemprego juvenil, insistindo na aprendizagem em contexto laboral do EFP e na aprendizagem em sentido estrito como soluções possíveis.<sup>243</sup>

De igual modo, a **OIT** reúne os países para discutir a aprendizagem e formas de promovê-la. Assim, em dezembro de 2013<sup>244</sup>, a OIT organizou um *Workshop* Sub-regional sobre os Sistemas de Aprendizagem na Europa, o qual juntou especialistas de países com programas de aprendizagem bem desenvolvidos e baixas taxas de desemprego juvenil (AT e DK) e de países que enfrentam grandes desafios no domínio do emprego (CY, EL, ES, LT, PL e PT). Além dos seus *workshops*, a OIT oferece consultoria especializada aos países que pretendam melhorar ou expandir os seus programas de aprendizagem (por exemplo, EL<sup>245</sup>).

---

Older Population: 2010». U.S. Census Bureau. Novembro de 2011. Internet: (<http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-09.pdf>)

<sup>239</sup> Internet: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=1047&newsId=1989&furtherNews=yes>

<sup>240</sup> Internet: [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/alliance\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/alliance_en.htm)

<sup>241</sup> Internet: <http://www.bmbf.de/en/17127.php>

<sup>242</sup> Internet: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1047>

<sup>243</sup> Comissão Europeia (2013c); Comissão Europeia (2013f); Comissão Europeia (2013i).

<sup>244</sup> Internet: [http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/activities/event-coverage/WCMS\\_232391/lang--en/index.htm](http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/activities/event-coverage/WCMS_232391/lang--en/index.htm)

<sup>245</sup> Em dezembro de 2013, altura em que decorreram as entrevistas com especialistas e partes interessadas na Grécia, este projeto ainda não tinha sido oficialmente lançado e não havia informações suplementares

#### 5.4.2. A influência do sistema de ensino dual alemão

O sistema de ensino dual da Alemanha está constantemente na mira das iniciativas de intercâmbio de ensinamentos entre os países da UE. Esta atenção não constitui surpresa alguma, dado que o sistema de ensino dual alemão existe há muitos anos, remontando as suas origens à Idade Média. O sistema alemão inspirou e continua a inspirar os programas em alternância de outros países.

Em **Portugal**, os «cursos de tipo aprendizagem» foram criados durante a década de 1980, inspirados nos modelos alemão e francês da formação em alternância. Patrocinada por várias empresas alemãs e pela Câmara de Comércio e Indústria Luso-Alemã, a Associação de Formação para a Indústria (ATEC) oferece «cursos de tipo aprendizagem» com estágios em grandes empresas alemãs e portuguesas, bem como noutras empresas estrangeiras.<sup>246</sup>

A pujante situação económica da Alemanha, no meio de uma crise económica na Europa, acentuou a influência do sistema dual alemão na evolução dos sistemas e programas congéneres de outros países. Assim, os acordos e memorandos de entendimento bilaterais entre a Alemanha e vários Estados-Membros (ES<sup>247</sup>, EL, IT<sup>248</sup>, LV, PT<sup>249</sup> e SK) sublinham o papel central da Alemanha no atual contexto de reformas do EFP na Europa.<sup>250</sup>

O impacto do sistema alemão foi igualmente evidenciado pelo **Memorando de Berlim de 2012**<sup>251</sup>, assinado conjuntamente pelos ministros que tutelam o EFP da Alemanha, Grécia, Itália, Letónia, Portugal, Eslováquia e Espanha.<sup>252</sup> Este memorando não só estabeleceu as bases da colaboração entre a Alemanha e os outros países signatários como é visto como um dos fatores que desencadearam a reforma do EFP na Grécia (ver a secção 4.1). A colaboração entre os sete?? países visa abrir caminho para a criação de um Espaço Europeu do Ensino Profissional comum<sup>253</sup> e contribuir para a realização dos objetivos da Aliança Europeia para a Aprendizagem da Comissão Europeia. A declaração do memorando<sup>254</sup> identifica as altas taxas de desemprego juvenil como o fator que motivou a colaboração e aponta a «formação dual ou em contexto laboral» como um meio de reduzir o desemprego e um possível «modelo dos sistemas de ensino e formação profissional na Europa».<sup>255</sup>

##### 5.4.2.1. O paradigma alemão: modelo a copiar ou fonte de inspiração?

Não é de estranhar que países confrontados com sérios desafios em matéria de desemprego, nomeadamente ao nível do desemprego juvenil, procurem encontrar soluções rápidas e eficientes. Uma das formas de o conseguir passa por «aprender com

---

disponíveis. De acordo com a Confederação Helénica de Profissionais, Artesãos & Comerciantes (GSEVEE), o arranque do projeto estava previsto para janeiro de 2014.

<sup>246</sup> Para obter informações sobre os cursos e as empresas participantes, consulte a página Web da ATEC: Internet: <http://www.atec.pt/en/qualificacao-profissional/em-destaque/escolhe-o-teu-curso.html>

<sup>247</sup> Internet: [http://www.bmbf.de/pubRD/absichtserklaerung\\_deutschland\\_spanien\\_berufliche\\_bildung\\_esp.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/absichtserklaerung_deutschland_spanien_berufliche_bildung_esp.pdf)

<sup>248</sup> Isfol (2012a).

<sup>249</sup> Internet: <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20121105-mec-alemanha.aspx>

<sup>250</sup> O anexo 5 contém mais informações sobre os memorandos de entendimentos assinados entre a Alemanha e Itália, Portugal e Espanha.

<sup>251</sup> Mais informação sobre o Memorando de Berlim no anexo 5.

<sup>252</sup> Internet: [http://www.bmbf.de/pubRD/memorandumvocalional\\_education\\_and\\_training\\_2012.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/memorandumvocalional_education_and_training_2012.pdf)

<sup>253</sup> Internet: <http://www.bmbf.de/en/17127.php>

<sup>254</sup> Internet: [http://www.bmbf.de/pubRD/memorandumvocalional\\_education\\_and\\_training\\_2012.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/memorandumvocalional_education_and_training_2012.pdf)

<sup>255</sup> Internet: <http://www.bmbf.de/en/17127.php>

os melhores». Contudo, será o sistema dual alemão «o melhor»? Deve ser ele adotado por outros países?

### ***Nenhum sistema de EFP é uma panaceia...***

Não é possível afirmar que exista um sistema de EFP «ideal». Parte integrante do sistema de ensino, um sistema de EFP nacional ou regional é um dos vários subsistemas socioeconómicos de um país ou região. Assim, um sistema de EFP bem-sucedido é o que serve as necessidades dessa economia e sociedade em particular. Devido às diferentes estruturas económicas e sociais que existem mesmo entre países europeus relativamente semelhantes, é indubitável que *o sistema de EFP deve ser concebido à medida de cada país.*

A comparação das abordagens de formação dual reforça este argumento. Existem sistemas desenvolvidos de EFP dual noutros países além da Alemanha, por exemplo, na Áustria, Dinamarca e Suíça. Mas, mesmo entre sistemas duais, as abordagens não são idênticas, porquanto são adotadas em países com diferenças em matéria de legislação, mercado de trabalho/estrutura da economia, vias de EFP predominantes, etc. Além disso, o facto de o sistema alemão não ter sido adotado por muitos países sublinha quão difícil se torna importá-lo para outros contextos nacionais. Por exemplo, um dos reconhecidos fatores de sucesso da abordagem alemã do EFP consiste no papel central dos parceiros sociais, nomeadamente das câmaras. O estabelecimento deste papel em países onde o mercado de trabalho está estruturado e organizado de forma diferente, ou onde os representantes dos empregadores não têm uma capacidade equivalente à das câmaras alemãs, pode ser potencialmente ineficaz.

### ***...ou dispensa aperfeiçoamentos***

A Alemanha tem uma longa e incontestável tradição de sistema dual, tido como bem-sucedido no cumprimento dos objetivos que lhe são atribuídos nos planos da economia, da sociedade e do indivíduo. No entanto, o sistema dual é apenas parte do sistema de EFP alemão, pelo que se pode inferir que a eficiência destas vias e do sistema de ensino geral contribuem igualmente para as baixas taxas de desemprego juvenil.

Além disso, o sistema dual alemão não é *infalível* e também enfrenta alguns desafios.

- A evolução demográfica do país deixa antever os desafios que haverá em breve que enfrentar (ver as secções 4.1.6 e 5.3.6).
- Outra debilidade do sistema alemão reside no período/sistema de transição delineado para os jovens que não encontram lugares no sistema dual. Embora proporcione aos jovens formação suplementar para aumentar as suas possibilidades de serem aceites como aprendizes, o sistema é criticado por constituir alegadamente uma «fila de espera».<sup>256</sup>
- A estrutura do processo de seleção dos aprendizes tem outra implicação negativa, ou seja, embora as empresas possam escolher aprendizes mesmo sem qualificações, na prática, a maioria dos empregadores exige um diploma escolar. este requisito marginaliza os jovens em situação de abandono escolar precoce, para os quais se revela problemático encontrar locais de formação.<sup>257</sup>

<sup>256</sup> Hoeckel K. e Schwartz R. (2010), *Learning for Jobs: OECD reviews of Vocational Education and Training – Germany* and Bundesministerium fuer Bildung und Forschung-BMBF (2013) *Berufsbildungsbericht*.

<sup>257</sup> Bundesministerium fuer Bildung und Forschung-BMBF (2013), *Berufsbildungsbericht*, p. 29.

- É possível melhorar a orientação prestada aos estudantes: a grande maioria dos jovens escolhe aprendizagens relacionadas com apenas uma pequena fração das aprendizagens/profissões existentes.<sup>258</sup>
- O sistema enfrenta dificuldades no que se refere à transição de outras vias de ensino e formação para o sistema dual. Na prática, os diplomas ou qualificações anteriores dos estudantes raramente são reconhecidos, o que os obriga a principiar o programa desde o início (mesmo que tenham frequentado previamente uma determinada área de estudos).
- As críticas ao sistema dual tal como existe na Alemanha podem sustentar a ideia de que a aprendizagem depende fortemente das competências desenvolvidas numa determinada empresa ou indústria. Ao mesmo tempo, constata-se uma necessidade crescente de os indivíduos combinarem competências profissionais específicas com competências essenciais de natureza transversal (por exemplo, capacidade para analisar e organizar informação complexa, assumir responsabilidades, gerir riscos e tomar medidas concretas).<sup>259</sup> A economia do conhecimento e a permeabilidade da tecnologia em todos os setores exigem uma melhoria sistemática das competências, donde a necessidade de os trabalhadores possuírem competências mais amplas (no sentido de mais teóricas e flexíveis).<sup>260</sup> Algumas das constatações da investigação realizada<sup>261</sup> sustentam estes pontos de vista: os aprendizes podem beneficiar de períodos de transição mais curtos entre a formação e o emprego em comparação com os diplomados do ensino geral ou do EFP em contexto escolar, mas esta vantagem é anulada com o passar do tempo, especialmente em países com fortes tradições de aprendizagem (CH, DE e DK). Uma das razões possíveis para que tal aconteça pode ser a maior propensão dos diplomados do ensino geral para participar numa formação mais orientada para a continuidade da carreira durante a vida ativa do que os diplomados do EFP, o que lhes dá a oportunidade de atualizarem as suas competências para facilitar a sua empregabilidade na economia do conhecimento. Porém, convém ressaltar que se considera que a aprendizagem confere sobretudo competências gerais (ou seja, competências que os aprendizes podem utilizar noutros ambientes de trabalho)<sup>262</sup> e não competências específicas para a realidade de uma empresa, passíveis de limitar a empregabilidade/mobilidade do indivíduo para outras empresas. Mais especificamente, verificou-se que a empresa-tipo alemã confere apenas 12 % de competências específicas.<sup>263</sup> Os perfis de competências foram enriquecidos com aspetos mais teóricos, o que levou a um aumento da duração da formação (em média, passou de menos de 34 meses em meados da década de 1980 para quase 37 meses a partir de 1990).<sup>264</sup>

Por conseguinte, tal como sucede com todos os sistemas de ensino, o sistema dual alemão precisa de encontrar formas de se aperfeiçoar e de enfrentar os desafios do futuro. Uma vez mais, a introdução de alterações significativas deve ter em conta as

---

<sup>258</sup> Declaração durante a discussão que se seguiu à apresentação de Euler. D. (2013), *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* Apresentação em 26/11/2013, em Bruxelas.

<sup>259</sup> Comissão Europeia (2010c).

<sup>260</sup> Thelen K. (2007), *Contemporary challenges to the German vocational training system*.

<sup>261</sup> Hanushek et al. (2011), *General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle*.

<sup>262</sup> Acemoglu D. e Pischke J.S. (1998), *Why do firms train? Theory and Evidence* and Mohrenweiser, J. e Zwick, Th. (2008): *Why Do Firms Train Apprentices? The Net Cost Puzzle Reconsidered*.

<sup>263</sup> Segundo Pfeifer H. et al. (2011), *How large is the firm-specific component of German apprenticeship training?*, a empresa-tipo alemã confere apenas 12 % de competências específicas aos aprendizes.

<sup>264</sup> Thelen K. (2007), *Contemporary challenges to the German vocational training system*.

---

especificidades de cada país e evitar ser uma mera importação de um sistema para outros países, mesmo que estes enfrentem desafios similares.

***Fonte de inspiração, não um modelo a importar***

Em jeito de conclusão, a abordagem alemã do sistema dual pode inspirar outros países nos seus processos de aperfeiçoamento e/ou reforço da componente dual dos seus sistemas de EFP. Contudo, não deve ser importada enquanto tal para um quadro legislativo, político e cultural já existente e diferente. Tal como observou um estudo recente sobre este tema, importa que os países identifiquem os elementos passíveis de ser facilmente integrados num quadro já existente e, seguidamente, os adaptem e modifiquem conforme for necessário.<sup>265</sup> No âmbito do Memorando de Berlim e dos acordos bilaterais de alguns Estados-Membros com a Alemanha, os primeiros podem colher grandes benefícios tirando partido dos conhecimentos e experiência dos especialistas alemães, identificando as boas práticas passíveis de ser adaptadas aos respetivos contextos nacionais, aproveitando a oportunidade para aumentar a mobilidade dos seus estudantes, etc.

---

<sup>265</sup> Euler D. (2013), *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?*



## 6. O FINANCIAMENTO DOS PROGRAMAS EM ALTERNÂNCIA

### PRINCIPAIS CONSTATAÇÕES

- O EFP em contexto escolar é financiado pelos orçamentos públicos (a nível nacional ou regional). A componente em contexto laboral da aprendizagem ou de outros programas em alternância é financiada sobretudo pelos empregadores. Este financiamento cobre custos como a remuneração, seguros, horas de trabalho de tutores/formadores, materiais e equipamentos. Em vários países da UE, os programas em alternância são também cofinanciados pelo Fundo Social Europeu (FSE).
- Os critérios utilizados para determinar o nível de financiamento público a conceder aos prestadores de EFP devem ser cuidadosamente definidos, por forma a evitar descurar o fator da qualidade da formação ministrada. Por exemplo, fazer depender o financiamento principalmente do número de alunos formados na escola/prestador incentiva o aumento do número de estudantes, mas não necessariamente a qualidade da formação.
- A fim de estimular a oferta de estágios, os governos procuram mobilizar os empregadores com a concessão de incentivos financeiros (subvenções, subsídios, benefícios fiscais, etc.). Paralelamente, são atribuídos incentivos/benefícios financeiros aos estudantes para tornar a participação nos programas de EFP/em alternância mais atrativa, bem como para apoiar grupos sociais mais desfavorecidos.
- A eficácia das medidas e instrumentos financeiros depende sobremaneira das especificidades do contexto nacional/local e do sistema fiscal vigente. Os incentivos financeiros destinados aos empregadores devem também ser concebidos de forma a evitar os efeitos de inércia e o aumento da burocracia.
- As aprendizagens são mais onerosas para os empregadores do que os restantes programas de EFP. Contudo, permitem antever benefícios diretos e indiretos. São os benefícios líquidos previstos que levam os empregadores a acolher aprendizes. Assim, é necessário convencer os empregadores desses benefícios previstos.
- O custo das aprendizagens ou de outros programas em alternâncias é determinado por fatores como os setores em que ocorrem, a duração da aprendizagem em contexto laboral, o equilíbrio entre a formação geral e a formação específica da empresa prestadas aos aprendizes, o papel dos parceiros sociais, nomeadamente dos sindicatos, a legislação aplicável ao mercado de trabalho, por exemplo, em matéria de salário mínimo, e a demografia dos estudantes.
- É escassa a análise dos custos e benefícios dos programas em alternância em que os estudantes têm períodos de formação limitados num local de trabalho. Não obstante, não é difícil imaginar que, nestes casos, haja bastante mais benefícios para os estudantes do que para os empregadores. Tudo depende, certamente, da profissão e das tarefas, mas deverá haver uma duração mínima de formação abaixo da qual pouco interessa a uma empresa admitir um aprendiz (a menos que se trate de tarefas a executar por trabalhadores pouco qualificados). Um dos aspetos importantes da relação custo-benefício destes programas reside na articulação entre as componentes de aprendizagem em contexto laboral e em contexto escolar. Se este processo não for bem gerido, corre-se o risco de estas duas componentes terem lugar em paralelo e de forma desligada, diminuindo os benefícios para o aprendiz.

## 6.1. Contexto geral

A existência de fundos suficientes e de um mecanismo de financiamento eficiente é um fator essencial para a sustentabilidade e os resultados obtidos por um sistema de EFP.<sup>266</sup> No entanto, pode ser difícil identificar mecanismos de financiamento do FEP adequados e sustentáveis. O Comunicado de Helsínquia (2006)<sup>267</sup> sublinhou a necessidade de encontrar um equilíbrio entre o financiamento público e privado e de criar mecanismos de investimento para promover e aperfeiçoar o EFP.<sup>268</sup> A existência de um mecanismo de financiamento adequado torna-se ainda mais importante no contexto da recente crise económica, que forçou uma contração dos recursos quer públicos quer dos empregadores em muitos países. O número de programas de aprendizagem disponibilizados tende a diminuir durante as recessões<sup>269</sup>, pelo que a crise económica vinca a necessidade de criar mecanismos de financiamento sustentáveis em períodos de recessão.

A investigação levada a cabo nos 10 países selecionados assinala a existência de diferenças ao nível dos mecanismos de financiamento dos sistemas de EFP/programas em alternância na Europa. Os principais agentes financiadores são o Estado (poder central ou autoridades regionais/locais), os empregadores e os indivíduos (estudantes). Porém, há outros agentes financiadores (por exemplo, as câmaras) em certos países, consoante a estrutura do sistema de EFP a nível nacional. Além das diferenças, foram também identificadas características comuns nestes mecanismos de financiamento.

## 6.2. Financiamento e incentivos públicos

Os fundos públicos afetados ao EFP respeitam principalmente ao financiamento de prestadores públicos de EFP e ao financiamento público de prestadores privados. Os governos reforçam o apoio aos programas em alternância com a concessão de incentivos financeiros, diretos ou indiretos, aos empregadores que ofereçam estágios.

### ***EFP em contexto escolar: quem paga?***

Na sua maioria, o EFP público em contexto escolar é financiado com fundos públicos do poder central ou regional.<sup>270</sup> Os fundos provenientes do poder centra/regional constituem a principal fonte de financiamento da totalidade ou maioria dos sistemas de EFP em contexto escolar, bem como da componente escolar (formação teórica) dos programas em alternância/de aprendizagem. O financiamento público provém do ministério da Educação ou de outras autoridades competentes em matéria de educação. Os fundos públicos cobrem um amplo conjunto de custos, tais como a infraestrutura escolar, os salários dos professores, manuais escolares, etc. Embora tenham uma menor proporção, os prestadores de EFP privados coexistem com os prestadores públicos em todos os países. Os prestadores de EFP privados podem receber apoio financeiro em alguns países (DE, PT e UK (ENG)). Normalmente, este apoio depende do cumprimento pelos prestadores de critérios específicos e/ou da sua concordância em aplicar os

---

<sup>266</sup> Tessaring M. (1998), *Training for a Changing Society. A Report on Current Vocational Education and Training Research in Europe*.

<sup>267</sup> Comunicado de Helsínquia sobre a cooperação europeia reforçada para a educação e formação profissional. Comunicado dos Ministros Europeus da Educação e da Formação Profissional, dos Parceiros Sociais e da Comissão Europeia, reunidos em Helsínquia, em 5 de dezembro de 2006, para rever as prioridades e estratégias do Processo de Copenhaga.

<sup>268</sup> Cedefop (2009a).

<sup>269</sup> Brunello G. (2009), *The effect of economic downturns on apprenticeships and initial workplace training: A review of the evidence*.

<sup>270</sup> Hoeckel K. (2008), *Costs and Benefits in Vocational Education and Training*.



conteúdos curriculares do Estado. As autoridades regionais/locais podem também participar no financiamento e/ou gestão, parcial ou total, do orçamento destinado às escolas de EFP.

### Quadro 12: Principais fontes de financiamento do EFP em contexto escolar<sup>271</sup>

Fontes de financiamento	Países
Estado/poder central (financiamento direto)	EL, FR, PT, UK (ENG), NL Salários de professores: CZ, SK
Autoridades regionais	CZ (infraestrutura), DE, ES, FI, FR (infraestrutura), IT, LT, LU, PL, SK (infraestrutura)

**Fontes:** Investigação da ICF International nos países selecionados; Eurypedia; Comissão Europeia - DG Emprego (2012c)

No entanto, os prestadores de EFP podem receber financiamento de outras fontes, como o ministério do Trabalho (IT).

### **EFP em contexto escolar: como é calculado o financiamento?**

Em geral, a atribuição de fundos públicos do poder central ou das autoridades regionais aos prestadores de EFP baseia-se num amplo conjunto de critérios, sendo possível identificar os de maior peso na atribuição de fundos públicos às escolas de EFP (quadro 13).

### Quadro 13: Critérios<sup>272</sup> de atribuição de financiamento às escolas/prestadores de EFP

	Países
Número de estudantes/ <i>per capita</i>	CZ, DK, EE, FI, IT, NL <sup>273</sup> , PL, PT <sup>274</sup> , SK, UK (País de Gales)
Características dos programas	FR, PL, PT <sup>275</sup> , UK (ENG)
Resultados (por exemplo, número de qualificações obtidas)	NL; reformas em curso na FI e no UK (ENG)
(sem qualquer critério principal)	EL

**Fontes:** Investigação da ICF International; Eurypedia

<sup>271</sup> Comissão Europeia - DG Emprego (2012c).

<sup>272</sup> Categorias extraídas de Cedefop (1998), *Output-Related Funding in Vocational Education and Training: A Discussion Paper and Case Studies*, disponível na Internet: ([http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5080\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5080_en.pdf)).

<sup>273</sup> A recente reforma irá alterar o sistema de financiamento das escolas: a regra da capitação será mantida, mas o financiamento passará a basear-se num modelo em cascata que relacionará o montante por estudante com o ano de formação do estudante.

<sup>274</sup> Escolas públicas em geral, incluindo o EFP; Ministério da Educação de Portugal (2011a), consultado em 28/02/2014 na Internet: <http://dre.pt/pdf2sdip/2011/04/079000000/1802418026.pdf>

<sup>275</sup> Financiamento público de prestadores privados dos cursos profissionais; Ministério da Educação de Portugal (2010), consultado em 28/02/2014 na Internet:

Tal como indica o quadro 13, o **número de estudantes** é o critério mais frequentemente aplicado pelos governos para calcular o financiamento destinado às escolas de EFP, o mesmo acontecendo no financiamento das escolas de ensino geral. Normalmente, estes sistemas de financiamento induzem as escolas a tentar atrair mais estudantes, o que cria alguma competição por estudantes entre as entidades e organismos de formação (assim como entre as escolas do ensino geral e do EFP). Se forem aplicados de forma bastante liberal, podem resultar num aumento na oferta dos programas mais «populares» entre os jovens (e as suas famílias). Registe-se, porém, que esta dinâmica não garante uma resposta às necessidades do mercado de trabalho. Na verdade, certos programas considerados populares (ou seja, com uma imagem positiva) podem ter fracas perspetivas de empregabilidade.

O financiamento público dos prestadores de EFP pode igualmente depender das **características do programa de EFP** disponível, tais como a duração, as exigências de infraestrutura e materiais, etc. Este critério aplica-se mais aos prestadores que oferecem formação no âmbito de um programa em alternância ou aos prestadores de EFP em contexto escolar que necessite de escolas com oficinas devidamente equipadas, variando os custos destes programas em função do setor (ver a secção 6.5).

O financiamento da aprendizagem no **Reino Unido (Inglaterra)** baseia-se também na ponderação. O financiamento é assegurado pela *Skills Funding Agency* («Agência para o Financiamento das Competências») e atribuído ao prestador da formação (por exemplo, um colégio de ensino profissional). Cada programa de aprendizagem é classificado com base numa fórmula de ponderação. Por exemplo, os programas de aprendizagem são «ponderados» para determinar os custos relativos da sua oferta em diferentes domínios e setores. Assim, a título de exemplo, o programa de administração é ponderado como de custo «básico», o de artes performativas como de custo «baixo» e o da construção e planeamento urbanístico como de custo «médio». Consoante a ponderação do programa, é atribuída uma taxa de financiamento a cada uma das componentes da aprendizagem.

Na **Finlândia**, o sistema de financiamento considera as variações de custos dos diferentes domínios/especializações do EFP, sendo o financiamento calculado separadamente para cada prestador de EFP, com base nos custos unitários.

O financiamento relacionado com os resultados não considera os indicadores de entrada, tais como a participação dos estudantes, mas considera os resultados da formação, por exemplo, o número de qualificações obtidas.

Nos **Países Baixos**, o sistema de financiamento do EFP assenta tanto no número de estudantes como no número de qualificações atribuídas.

Contudo, a afetação de financiamento público às escolas pode igualmente ter em consideração as características do município/região (tais como a população, composição demográfica, percentagem de migrantes, etc.), em vez da própria escola (por exemplo, SE<sup>276</sup>).

<http://dre.pt/pdf2sdip/2010/12/236000000/5944459447.pdf> Ministério da Educação de Portugal (2011b), consultado em 28/02/2014 na Internet: <http://dre.pt/pdf2sdip/2011/09/180000000/3752337525.pdf>

<sup>276</sup> Relatório do país da ReferNet de 2012.

### 6.2.1. Motivar empregadores e estudantes

Os governos e as autoridades públicas consideram que os programas em alternância são menos dispendiosos do que o EFP em contexto escolar, pois parte significativa da aprendizagem (logo, das despesas) ocorre num ambiente de trabalho. No caso específico dos programas de aprendizagem, os empregadores cobrem a maioria dos custos da formação no local de trabalho (ver a secção 6.5). No entanto, os governos podem reembolsar os empregadores a fim de incentivá-los a oferecer mais estágios, estágios pela primeira vez e/ou estágios dirigidos a grupos de estudantes específicos (por exemplo, DE).

De igual modo, os aprendizes/estudantes podem receber apoio financeiro do Estado durante a sua participação num programa em alternância. Porém, como são os empregadores que suportam uma maior parcela dos custos dos programas de aprendizagem/em alternância, os incentivos financeiros dirigem-se mais a eles do que aos estudantes.

**Quadro 14: Incentivos de financiamento público aos empregadores**

Incentivos financeiros do Estado aos empregadores	Países
Subvenções	DE, FR, UK
Redução dos encargos com contribuições sociais	AT, BE, CY, EL, FR, IT, SI
Incentivos fiscais	FR, HU, SI
Subsídios	AT, CY, EE, NL, PL
Compensação por salários pagos; prémios; outras subvenções/prestações	BE, DK, EE, FI, FR, HU, PL
Sem incentivos financeiros	PT

**Fontes:** Comissão Europeia - DG Emprego (2012c); Relatórios por país da ReferNet (2012); Comissão Europeia (2013e); Torres C. (2012), *Taxes and Investment in Skills*; Steedman H. (2010), *The state of apprenticeship in 2010: International Comparisons*; Investigação da ICF International nos países selecionados

A investigação efetuada dá conta que existem, por toda a Europa, vários mecanismos financeiros com o objetivo de promover a formação em contexto laboral. O quadro A6.1 do anexo 6 faz uma apresentação mais pormenorizada dos incentivos financeiros concedidos a empresas e estudantes, com o intuito de fomentar a sua participação nos programas em alternância/de aprendizagem.

Tal como indica o quadro A6.1, **os subsídios ou pagamentos fixos** às empresas são um dos principais instrumentos financeiros utilizados pelos países europeus. A concessão de subsídios surge geralmente ligada ao cumprimento de critérios específicos, tais como o empregador ter de oferecer mais estágios de aprendizagem. A ligação da aprendizagem à concessão de subsídios pode fazer dos aprendizes uma escolha mais apelativa do que outros grupos de trabalhadores, pelo que é previsível um aumento de número de aprendizes devido aos subsídios.<sup>277</sup> Deste modo, os subsídios podem ser utilizados como forma de reduzir o desfasamento entre a procura e a oferta de estágios

<sup>277</sup> Westergård-Nielsen N. e Rasmussen A.R. (1997), *Apprenticeship Training in Denmark- The impacts of subsidies*.

de aprendizagem. Nos casos em que estão ligados à oferta de estágios a grupos específicos de jovens, os subsídios são uma forma adicional de promover a formação e a melhoria das competências de jovens que não tenham encontrado um estágio de aprendizagem ou não estejam suficientemente preparados para encontrar emprego. Como, neste caso, a concessão de subsídios está ligada a indivíduos específicos, este instrumento pode também incentivar os empregadores a fazer com que os aprendizes subsidiados não desistam dos programas.<sup>278</sup>

Os **incentivos fiscais** são outro instrumento financeiro comum a que os governos recorrem para atrair mais empregadores para os programas de aprendizagem/em alternância. Dado que os empregadores suportam custos (diretos e indiretos) por oferecerem estágios, os incentivos fiscais são uma maneira de minimizar os seus encargos financeiros totais. Assim, os incentivos fiscais são vistos como uma forma de recompensa.

**As quotizações para fins de formação**<sup>279</sup> são outra forma possível de promover a formação. Os empregadores contribuem para um fundo que paga a formação, num processo em que as organizações patronais desempenham um papel fundamental nos conselhos de formação ou nas convenções coletivas. As organizações patronais podem acordar o estabelecimento da quotização com setores específicos. De um modo geral, as empresas contribuem para a quotização com base numa percentagem dos salários, o que faz com que as contribuições das grandes empresas sejam mais elevadas. Uma vez que todas as empresas podem solicitar apoio financeiro, considera-se que as quotizações para fins de formação podem incentivar as empresas a oferecer oportunidades de formação a jovens. Foram identificados dois tipos principais de quotizações deste tipo:

- **Sistemas de desembolso.** Todas as empresas contribuem para a quotização, sendo os fundos recolhidos depois distribuídos apenas pelas empresas que cumprirem critérios de formação específicos;
- **Sistemas de isenção.** As empresas que oferecem formação de qualidade a nível interno podem ficar isentas, em parte ou na totalidade, do pagamento de alguns dos seus impostos.

Os instrumentos de financiamento público podem centrar-se em **setores específicos** onde seja mais difícil envolver os empregadores na formação. Por exemplo, no **Reino Unido (Inglaterra)**, o rácio dos salários dos aprendizes em relação aos salários dos adultos é maior nos setores da hotelaria, da assistência ao cliente e do retalho, pois são oferecidos menos estágios de aprendizagem nestes setores. O objetivo passa por motivar estudantes/aprendizes e empresas, de forma a colmatar as insuficiências na oferta de formação.<sup>280</sup>

As medidas financeiras podem ainda ser utilizadas não como recompensa pela oferta de estágios, mas antes *como sanção por não os oferecerem*.

---

<sup>278</sup> Fries J. et al. (2012), *Do employment subsidies reduce early apprenticeship drop out?*

<sup>279</sup> OIT (2011), *An Introductory Guide for Employers' Organizations: Tackling Youth Employment Challenges*.  
Internet: [http://www.ilo.org/public/english/dialogue/actemp/downloads/projects/youth/tackling\\_ye\\_guide\\_en.pdf](http://www.ilo.org/public/english/dialogue/actemp/downloads/projects/youth/tackling_ye_guide_en.pdf)

<sup>280</sup> Steedman H. (2010), *The state of apprenticeship in 2010: International Comparisons*.

Na **Alemanha**, a partir da década de 1970, o debate público deu azo à ideia de uma taxa de formação a aplicar caso uma empresa com capacidade (financeira e de infraestruturas) para oferecer estágios de formação a jovens decidisse não o fazer.<sup>281</sup> A Lei de Promoção da Aprendizagem de 1976 incluiu uma taxa semelhante, mas que foi revogada em 1980.<sup>282</sup> O debate continua. Por exemplo, o atual Pacto para a Formação («*Ausbildungspakt*») resulta de um importante debate público. Em vez de optarem por uma coima, as partes interessadas que assinaram o Pacto para a Formação acordaram um «compromisso voluntário» de aumentar o número de vagas para formação.

Em **França**, as empresas de maior dimensão (com mais de 250 empregados) têm de cumprir uma quota mínima de «estudantes em alternância»<sup>283</sup> no seu efetivo. Esta quota subiu de 3 % para 4 % e passará a ser de 5 % a partir de 2015. Os empregadores que não cumpram esta quota têm de pagar um imposto suplementar (*malus*).

### 6.2.1.1. Apoio financeiro do Fundo Social Europeu

Na UE, há vários programas de aprendizagem cofinanciados pelo Fundo Social Europeu (FSE) (ver quadro A6.2 do anexo 6).

O grau de dependência dos programas em alternância do financiamento do FSE varia fortemente entre os vários países. Isto mostra que muitos países não têm capacidade para estimular um envolvimento suficiente dos empregadores, de modo que sejam eles a suportar a totalidade dos custos de aprendizagem. Dadas as atuais restrições impostas aos orçamentos públicos, o financiamento da UE é utilizado para apoiar a oferta de estágios de aprendizagem. Assim, o FSE está a apoiar programas de aprendizagem na Bélgica, Bulgária, Chipre, França, Grécia, Irlanda, Itália, Letónia, Países Baixos e Reino Unido.<sup>284</sup> A sua importância cresce em países ou zonas com magros orçamentos nacionais ou regionais, tais como a Grécia e as regiões do sul de Itália.<sup>285</sup> No entanto, esta situação suscita a questão da sustentabilidade de programas altamente dependentes dos fundos europeus.

## 6.3. Contribuição das entidades empregadoras

O envolvimento das entidades empregadoras no financiamento de aprendizagens é reconhecido como um dos critérios de qualidade<sup>286</sup> e um dos elementos fundamentais das aprendizagens.<sup>287</sup>

O nível de contribuição da entidade empregadora varia de forma significativa entre países e está diretamente relacionado com a percentagem de aquisição de conhecimentos em contexto laboral de programas de EFP.

<sup>281</sup> Internet: <http://www.servat.unibe.ch/dfr/bv055274.html>

<sup>282</sup> A norma foi declarada inconstitucional pelo Tribunal Constitucional Federal.

<sup>283</sup> Aprendizizes ou pessoas que celebrem um «contrato de profissionalização».

<sup>284</sup> Comissão Europeia (2013d).

<sup>285</sup> Dados não disponíveis para regiões de Itália.

<sup>286</sup> Berneri L. in Linderholm e Parker (2000), *Quality in Apprenticeships in the European Union*.

<sup>287</sup> Fuller A. e Unwin L. (2003) in Rudd H. et al. (2008), *Rapid Review of Research on Apprenticeships*.

**Quadro 15: Nível de investimento de empresas em programas de EFP de ensino secundário com uma componente de contexto laboral (reduzida, média, elevada) em relação à percentagem de alunos (reduzida, média, elevada) inscritos nestes programas<sup>288</sup>**

Percentagem de EFP dual/a tempo parcial para todos os alunos	Importância do investimento de empresas <sup>289</sup>		
	REDUZIDA	MÉDIA	ELEVADA
ELEVADA (30 %)	CZ, DK, EE	AT	DE, CH
MÉDIA (6-30 %)	FI, NO, SK	FR, HU, LU, UK	
REDUZIDA (<6 %)	BE, EL, IE, PL, PT, SI, SE		
Subsídios	AT, CY, EE, NL, PL		

Fontes: OCDE (2011a)

Embora existam diferenças a nível dos países, as entidades empregadoras em todos os países selecionados suportam a remuneração da aprendizagem e, na maior parte dos casos, os custos com as contribuições para a segurança social. Além do financiamento direto dos custos com os aprendizes (remunerações), as entidades empregadoras podem contribuir para o financiamento através de impostos (por exemplo, o imposto de aprendizagem - *taxe d'apprentissage* - em França).

As contribuições coletivas das entidades empregadoras e as associações patronais/setoriais podem desempenhar igualmente um papel essencial no apoio ao financiamento de sistemas de alternância/aprendizes.

Na **Polónia**<sup>290</sup>, as entidades empregadoras podem ser reembolsadas das remunerações dos aprendizes e dos custos com a segurança social através do Fundo de Desemprego, que integra o orçamento de Estado, mas é sustentado por contribuições de todas as empresas do país. Além disso, os membros da Associação de Artes e Ofícios polaca podem receber financiamento do Fundo de Educação desta associação.

#### 6.4. Custos e benefícios da aprendizagem e de outros regimes de alternância

Nos sistemas de EFP com regimes de alternância, o equilíbrio entre custos e benefícios (monetários ou não) tem várias implicações sobre a decisão de os intervenientes se envolverem em regimes de alternância/aprendizagens e sobre a eficácia.<sup>291</sup> Os custos são suportados pelos governos/autoridades, entidades empregadoras e alunos, sendo esperados benefícios para os três intervenientes. O quadro A6.3 do anexo 6 apresenta

<sup>288</sup> Apenas incluídos países da UE, Noruega e Suíça; a fonte inclui todos os países da OCDE.

<sup>289</sup> De acordo com a OCDE (2011a), a importância do investimento de empresas constitui um índice que reflete o tempo que os estagiários passam no local de trabalho, a intensidade da formação (periodicidade semanal) no local de trabalho e os controlos para reembolso dessas despesas pelo Estado.

<sup>290</sup> Regulamento do ministro do Trabalho e Política Social, de 26 de abril de 2007, relativo ao reembolso dos salários do Fundo de Desemprego pagos a aprendizes (Jornal Oficial de 2007, n.º 77, ponto 518, com as alterações que lhe foram introduzidas), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20070770518>; e entrevistas com peritos durante a investigação da ICF International sobre a Polónia.

<sup>291</sup> Berneri L. in UEAPM in Linderholm e Parker (2000), *Quality in Apprenticeships in the European Union*.

uma perspectiva geral dos custos diretos e indiretos para o aluno e para a entidade empregadora relativamente à componente escolar e à formação no local de trabalho.

Se combinarmos todos os custos (diretos e indiretos), os sistemas de EFP em contexto escolar implicam menos investimento do que a formação no local de trabalho, nomeadamente as aprendizagens. Contudo, os regimes de alternância são menos dispendiosos para o Estado em comparação com o EFP em contexto totalmente escolar: como os alunos passam períodos de tempo nos locais de trabalho, são necessárias menos infraestruturas/maquinaria nas escolas, é preciso menos tempo letivo dos professores de EFP, etc., o que elimina as despesas estatais. Estima-se que o Estado suporte cerca de 25 % dos custos de uma aprendizagem.<sup>292</sup>

Todavia, não se deve alegar que os custos são elevados ou reduzidos sem os ponderar relativamente aos **benefícios**. Todas as partes interessadas devem obter rendimentos do seu investimento em regimes de alternância, independentemente de este ser monetário ou em termos de tempo investido. Contudo, tal como acontece com o ensino em geral, algumas formas de impacto positivo no beneficiário direto (aluno) e mais ainda nas entidades empregadoras, na sociedade e na economia em geral só são visíveis a médio ou mesmo a longo prazo.<sup>293</sup> Por conseguinte, uma análise custo-benefício de regimes de alternância e de aprendizagem deve ter em consideração os benefícios tanto a curto como a médio prazo. Por exemplo, no que se refere aos benefícios a médio prazo, estima-se que em 2021-2022 as conclusões de aprendizagens inglesas entre 2012-2013 e 2021-2022 venham a contribuir com 3,4 mil milhões de GBP em ganhos de produtividade líquidos para a economia do Reino Unido (Inglaterra).<sup>294</sup>

Tendo em conta os custos elevados, por que motivo participam as entidades empregadoras nas aprendizagens? As entidades empregadoras aceitam partilhar os custos das aprendizagens, **porque preveem recuperar os custos através de benefícios diretos e indiretos**. Por conseguinte, precisam de ser convencidos dos benefícios do envolvimento em regimes de alternância para participarem.<sup>295</sup> Esta situação verifica-se mesmo em países com regimes de aprendizagem bem desenvolvidos, tais como a Suíça.<sup>296</sup>

Além disso, considera-se que os benefícios líquidos previstos tenham um impacto nas atitudes das entidades empregadoras relativamente às aprendizagens.<sup>297</sup> Se um empregador prever obter benefícios líquidos com as aprendizagens, poderá ter uma maior tolerância em relação aos desempenhos menos produtivos dos aprendizes nas fases iniciais da formação. Pelo contrário, as entidades empregadoras que esperam beneficiar com os custos líquidos irão concentrar-se nos aprendizes que podem ser produtivos de imediato, ou seja, aqueles que demonstram maiores capacidades. Esta situação pode aumentar as taxas de abandono escolar de aprendizes que são mais «fracos». Da mesma forma, os custos líquidos previstos podem ter igualmente um impacto na escolha que as entidades empregadoras fazem dos aprendizes<sup>298</sup>, deixando de fora os alunos fracos, os que abandonaram outros níveis de ensino ou jovens de

<sup>292</sup> Comissão Europeia (2013f).

<sup>293</sup> O quadro A6.4 do anexo 6 inclui os principais benefícios a curto e a longo prazo dos programas de EFP/aprendizagens.

<sup>294</sup> Baseado em dados produzidos pelo «Centre for Economics and Business Research» (março de 2013).

<sup>295</sup> Hogarth T. et al. (2005), *Maximizing apprenticeships: completion rates*.

<sup>296</sup> Wolter S.C. et al. (2003), *Why Some Firms Train Apprentices*; Muehleemann S. et al., 2007 in Dionisius R. et al. (2008), *Cost and Benefit of Apprenticeship Training: A Comparison of Germany and Switzerland*.

<sup>297</sup> Muehleemann S. et al. (2013), in Muehleemann S. e Wolter S.C. (2013), *Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses*.

<sup>298</sup> Muehleemann S. e Wolter S.C. (2013), *Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses*.

qualquer grupo que possa ser considerado provavelmente menos produtivo ou com maiores probabilidades de abandonar o regime.

#### **6.4.1. Fatores que afetam os custos e os benefícios de regimes de aprendizagem**

A literatura salienta uma variedade de fatores que influenciam o sistema de financiamento de regimes de EFP/programas de alternância, nomeadamente as aprendizagens:<sup>299</sup>

- Tipo de formação ministrada: em contexto escolar *versus* principalmente em contexto laboral:
  - custos/benefícios líquidos para as empresas;
  - custos e benefícios líquidos para os alunos; mas também
  - custos e benefícios previstos para as empresas e para os alunos.
- Nos regimes de alternância com uma percentagem elevada de aquisição de conhecimentos em contexto laboral, o setor/indústria em que esta ocorre afeta os custos.<sup>300</sup>
- O equilíbrio entre a formação de carácter geral ou específico (da empresa) oferecida pelas entidades patronais.
- O enquadramento, como por exemplo:
  - o nível de envolvimento das entidades empregadoras na formação;
  - o papel dos parceiros sociais no EFP, especialmente dos sindicatos;
  - a regulamentação do mercado de trabalho, na definição de salários mínimos.
- A popularidade do EFP e dos regimes de alternância em particular, que pode realçar a necessidade de incentivos financeiros ou outros a empresas e/ou alunos para estimular a participação.
- Demografia e características dos alunos (idade, anteriores níveis de instrução, tempo necessário para concluir o programa de EFP e assegurar um local de aprendizagem).<sup>301</sup>

**A remuneração da aprendizagem** constitui o custo direto fundamental que as entidades empregadoras têm de suportar. O nível desta remuneração encontra-se identificado no contrato de aprendizagem, pode estar definido na legislação nacional e é geralmente calculado enquanto percentagem do salário (mínimo) nacional ou do setor. Os aprendizes recebem diferentes níveis de *remuneração* entre países<sup>302</sup>, devido às diferenças em termos de salários, setores, regulamentação pertinente, duração do regime, etc.

---

<sup>299</sup> Existe mais informação de países e literatura sobre os custos e os benefícios das aprendizagens, na medida em que estas são mais regulamentadas e captaram o interesse de investigadores.

<sup>300</sup> Comissão Europeia (2013g) e Ryan *et al.* (2011), *Financial aspects of Apprenticeship Training in Germany, Great Britain and Switzerland*.

<sup>301</sup> Hoeckel K. (2008), *Costs and Benefits in Vocational Education and Training* e Muehlemann S. e Wolter S.C. (2013), *Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses*.

<sup>302</sup> Ryan P. *et al.* (2011), *Financial aspects of Apprenticeship Training in Germany, Great Britain and Switzerland*.



O quadro A6.5 do anexo 6 apresenta a remuneração dos aprendizes nos países selecionados que têm em funcionamento as aprendizagens. O nível da remuneração dos aprendizes pode depender da idade dos mesmos (FR, NL), da qualificação específica que esperam obter (DE) e da sua experiência de trabalho (FR, PL).

Foram igualmente observadas diferenças significativas entre remunerações de aprendizagens em diferentes **setores**. Ryan *et al.* (2011)<sup>303</sup> identificou uma disparidade entre a remuneração inicial de aprendizes de engenharia e de comércio a retalho na Alemanha, na Suíça e no Reino Unido. Esta disparidade pode ser atribuída ao tempo que os aprendizes passaram nas empresas: devido à complexidade das infraestruturas e das tarefas de engenharia, os aprendizes passaram mais tempo na escola profissional do que na empresa durante o primeiro ano da aprendizagem. No comércio a retalho verifica-se o inverso. As diferenças de remuneração entre setores podem igualmente dever-se às diferentes habilitações escolares dos aprendizes. Na Alemanha, um aprendiz de mecatrónica, que possui um certificado de conclusão do ensino secundário, recebe cerca de 930 EUR de remuneração bruta, enquanto um aprendiz de cabeleireiro, que possui um certificado de conclusão do ensino básico ou até nenhum, recebe apenas cerca de 370 EUR brutos.<sup>304</sup> Os setores têm influência no custo dos aprendizes devido às infraestruturas necessárias: setores como a indústria transformadora e a engenharia, em que são principalmente necessárias infraestruturas de alta tecnologia, envolvem custos mais elevados do que outras aprendizagens, como a cozinha.

A estrutura do plano de formação, a percentagem de formação específica na empresa e todos os fatores mencionados *supra* determinam os custos/benefícios líquidos por setor, bem como o período previsto de recuperação do investimento para as empresas. Por exemplo, no Reino Unido (Inglaterra), as aprendizagens no domínio da engenharia e da construção requerem um período de recuperação do investimento mais longo (dois a três anos) do que o comércio a retalho, a hotelaria e a administração de empresas.<sup>305</sup> Na Alemanha, as empresas precisam de mais tempo de recuperação dos custos para aprendizagens no domínio da indústria transformadora do que no domínio do comércio, ofícios e ocupações relacionadas com a construção.<sup>306</sup>

Embora o nível de remuneração dependa de **regulamentos e acordos específicos do país**, os sindicatos têm um efeito positivo no nível de remuneração dos aprendizes<sup>307</sup>: na Alemanha, as empresas abrangidas por sindicatos têm muito mais probabilidades de se envolverem em formação e a compressão salarial/salários mínimos têm maior influência nessas empresas do que nas não abrangidas por sindicatos.<sup>308</sup>

Mas serão estas remunerações suficientemente atrativas tanto para os aprendizes como para as entidades empregadoras? Pode deduzir-se que os aprendizes estão interessados em remunerações elevadas e as entidades empregadoras em remunerações baixas. Por conseguinte, existe uma remuneração ideal, que satisfaça ambas as partes? Os aprendizes podem aceitar uma remuneração baixa (inferior à de um trabalhador), se no

<sup>303</sup> Ryan P. *et al.* (2011), *Financial aspects of Apprenticeship Training in Germany, Great Britain and Switzerland*.

<sup>304</sup> Investigação da ICF International. Existem igualmente diferenças significativas na remuneração de aprendizagens entre a Alemanha Oriental e a Alemanha Ocidental, por exemplo para cabeleireiro: 469 EUR na Ocidental, 269 EUR na Oriental. Internet: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21\\_dav\\_internet-fachbeitrag\\_azubiverguetungen-2013.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_dav_internet-fachbeitrag_azubiverguetungen-2013.pdf)

<sup>305</sup> Gambin L. *et al.* (2010), *Recouping the costs of apprenticeship training: employer case study evidence from England*.

<sup>306</sup> Mohrenweiser J. e Zwick Th. (2008), *Why Do Firms Train Apprentices? The Net Cost Puzzle Reconsidered*.

<sup>307</sup> Ryan P. *et al.* (2011), *Financial aspects of Apprenticeship Training in Germany, Great Britain and Switzerland*.

<sup>308</sup> Dustmann Chr. e Schönberg U. (2004), *Training and Union Wages*.

final as suas competências forem certificadas, reconhecidas a nível nacional e valorizadas<sup>309</sup>, uma vez que tal aumentaria a sua mobilidade profissional. O investimento líquido (que inclui a remuneração da aprendizagem) que as entidades empregadoras estão dispostas a fazer está diretamente relacionado com o conteúdo da formação ministrada e é encarado como **o equilíbrio entre formação em competências específicas da empresa<sup>310</sup> e de âmbito geral.**<sup>311</sup> As competências de âmbito geral são mais facilmente transferíveis para outras empresas/contextos de trabalho e permitem aos aprendizes mudar facilmente para outra entidade empregadora após a conclusão do regime. No entanto, é mais fácil para os empregadores oferecer formação específica da empresa, pois a linha de produção/o estilo de trabalho não é perturbada(o). A dimensão da empresa desempenha um papel no equilíbrio entre fornecimento de competências gerais e específicas da empresa: as empresas maiores oferecem mais competências de âmbito geral e as mais pequenas mais competências específicas da empresa.<sup>312</sup> Por conseguinte, pode esperar-se que os aprendizes em empresas grandes tenham melhores perspetivas no mercado de trabalho.<sup>313</sup>

A **duração do programa de alternância/aprendizagem** tem igualmente influência no equilíbrio custo-benefício para as entidades empregadoras. A investigação salienta que os empregadores conseguem recuperar o seu investimento no final da aprendizagem, pois a produtividade do aprendiz vai aumentando progressivamente. Sendo assim, no final as entidades empregadoras terão um trabalhador qualificado, que recebe menos do que um indivíduo recrutado no mercado de trabalho. Estima-se que os aprendizes atinjam 70-85 % da produtividade de um trabalhador qualificado<sup>314</sup> no final de uma aprendizagem média, mas são observadas variações entre países, devido aos diferentes sistemas de formação, intensidade da mesma, etc.<sup>315</sup> A produtividade de um aprendiz em relação a um trabalhador qualificado depende ainda do setor. Por exemplo, um estudo concluiu que um aprendiz de engenharia atingia 45 % da produtividade de um engenheiro qualificado, enquanto em hotelaria a percentagem relativa era de 80 %.<sup>316</sup> Por outro lado, os custos líquidos incorridos no final da aprendizagem significam que a empresa deve manter o aprendiz por um período de tempo mais longo, para compensar o seu investimento - o que é igualmente benéfico para o aprendiz, pois anula-se o período de transição para o mercado de trabalho.

**Manter um aprendiz como trabalhador** traz benefícios indiretos adicionais: a empresa poupa os custos significativos de recrutar trabalhadores qualificados no mercado de trabalho, de dar-lhes formação sobre os processos/instrumentos específicos da empresa e de lhes permitir adaptar-se ao seu novo ambiente de trabalho<sup>317</sup>. Esta característica de custos e retenção varia consoante o país. Na Alemanha, as empresas têm em média custos líquidos no final das aprendizagens, pelo que a percentagem de retenção dos aprendizes é bastante elevada (60 % em 2007<sup>318</sup>). Por outro lado, a taxa

<sup>309</sup> Muehlemann S. e Wolter S.C. (2013), *Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses*; Bassanini A. et al. (2009), *Workplace training in Europe*.

<sup>310</sup> Por exemplo, trabalhar com um *software* específico, um processo da empresa, etc.

<sup>311</sup> Por exemplo, competências de venda.

<sup>312</sup> Pfeiffer H. et al. (2011), *How large is the firm-specific component of German apprenticeship training?*

<sup>313</sup> Comissão Europeia (2013g).

<sup>314</sup> Muehlemann S. e Wolter S.C. (2013), *Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses*.

<sup>315</sup> Lerman R.I. (2013), *Skill Development in Middle Level Occupations: The Role of Apprenticeship Training*.

<sup>316</sup> Gambin L. et al. (2010), *Recouping the costs of apprenticeship training: employer case study evidence from England*.

<sup>317</sup> Blatter M. et al. (2012), *Hiring Costs of Skilled Workers and the Supply of Firm-Provided Training*.

<sup>318</sup> Internet: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Apprenticeship\\_Training\\_in\\_Germany.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Apprenticeship_Training_in_Germany.pdf)

de retenção na Suíça é inferior, pois as empresas recebem os benefícios líquidos no final.<sup>319</sup>

As **tarefas** que os aprendizes desempenham na empresa determinam igualmente o custo/benefício líquido: se as tarefas exigem qualificações, então o custo/benefício líquido está implícito no tempo de que o aprendiz precisa para concluir a tarefa, comparando a produtividade do aprendiz com a de um trabalhador qualificado e com o seu salário. Todavia, para tarefas que não requerem qualificações, o benefício para a empresa é igual ao salário de trabalhadores não qualificados no mercado. Este facto realça a ligação entre custos e benefícios das aprendizagens e os salários do mercado de trabalho.<sup>320</sup> Acima de tudo, prova que as tarefas que os aprendizes são solicitados a desempenhar afetam diretamente os custos e benefícios da empresa. Por conseguinte, ter um aprendiz a realizar atividades mais produtivas pode minimizar os custos (líquidos), como acontece na Alemanha.<sup>321</sup>

#### 6.4.2. Custos e benefícios de outros regimes de alternância (que não aprendizagens)

Em comparação com a literatura sobre aprendizagens analisada *supra*, existe pouca análise efetuada aos custos e benefícios de outros regimes de alternância. Não obstante, podemos apresentar os seguintes pressupostos:

- Os custos destes regimes em que os alunos passam menos tempo no local de trabalho são muito provavelmente inferiores aos dos regimes de aprendizagem. É necessário menos tempo e menos material.
- Simultaneamente, os benefícios são provavelmente menores, pois o aluno passa menos tempo no local de trabalho a ser produtivo. Além disso, tendo em conta que em alguns regimes o tempo passado pelos alunos no local de trabalho é limitado a algumas semanas ou meses, pode questionar-se até que ponto conseguem desenvolver uma compreensão suficiente da empresa para realmente contribuírem de forma produtiva. Conforme demonstrado na análise custo-benefício das aprendizagens, demora tempo até os alunos se tornarem produtivos nestes regimes intensivos. Por conseguinte, é possível que em alguns regimes de alternância os principais benefícios sejam principalmente para o aluno e que para a empresa sejam marginais. Contudo, é provável que esta situação varie bastante entre setores, dependendo da complexidade das tarefas.
- Pode haver estágios ou outras formas de colocação em alternância nos quais os alunos podem ser produtivos logo nas primeiras fases, mas provavelmente:
  - requerem níveis reduzidos de competências ou qualificações; ou
  - estimulam competências e qualificações muito gerais; ou
  - exigem uma excelente coordenação entre a componente em contexto escolar e a componente em contexto laboral (ver *infra*).
- O facto de os benefícios para as entidades empregadoras serem menores nestes regimes de prazo mais reduzido explica a ausência ou o nível muito baixo de remuneração previsto nestes regimes. Na maioria dos países onde os alunos passam apenas algumas semanas ou meses no local de trabalho, o aluno não

<sup>319</sup> Lerman R.I. (2013), *Skill Development in Middle Level Occupations: The Role of Apprenticeship Training*.

<sup>320</sup> Muehleemann S. e Wolter S.C. (2013), *Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses*.

<sup>321</sup> Muehleemann S. e Wolter S.C. (2013), *Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses*.

recebe remuneração, apenas um subsídio que se espera cobrir os seus custos, fornecendo uma motivação bastante simbólica.

- Consequentemente, é provável que exista uma duração mínima para as entidades empregadoras, abaixo da qual os benefícios diretos de acolher um aluno são provavelmente zero. Não obstante, esta situação ainda pode trazer benefícios a médio prazo, pois os empregadores podem identificar jovens com potencial, que queiram contactar depois de estes obterem a sua qualificação.

Esta discussão realça uma dificuldade importante que se coloca à eficácia dos regimes de alternância (que também se aplica parcialmente às aprendizagens) e que consiste na articulação entre o que acontece na escola e o que acontece no local de trabalho. De modo a que estas formas de aquisição de conhecimentos em contexto laboral sejam mais eficazes, é importante que haja uma continuidade e uma troca de informações regular entre o que acontece em ambos os locais. Devido à alternância frequente, é provável que isso aconteça de forma mais natural nas aprendizagens. Apesar de ser pouca a análise existente à qualidade dos estágios ou das colocações nos regimes de alternância, alguns dos entrevistados expressam preocupação relativamente à ligação entre a formação no local de trabalho e em contexto escolar. Países como França<sup>322</sup>, Finlândia ou Países Baixos introduziram medidas que visam melhorar esta articulação.

## 6.5. Principais questões relacionadas com os diferentes regimes de financiamento

### Financiamento público

**Montantes fixos:** pode argumentar-se que o financiamento através de montantes fixos não fornece às escolas incentivos para promover a qualidade do EFP nem recompensa as melhores práticas/escolas exemplares. Outro ponto fraco do financiamento com montantes fixos diz respeito à falta de incentivo dos prestadores desses serviços para incitarem os alunos a concluir os estudos.

Na **Finlândia**, onde o sistema de financiamento de prestadores de serviços de ensino e formação profissionais iniciais (EFPI) inclui subvenções anuais fixas por aluno, está a decorrer um debate sobre uma reforma desta situação. Espera-se que o novo sistema de financiamento coloque uma maior ênfase nos indicadores relacionados com os resultados, tais como as taxas de conclusão e a prevenção do abandono, na medida em que o financiamento será baseado no número de novas qualificações concluídas.<sup>323</sup>

**Per capita:** este tipo de financiamento coloca o problema de as escolas se concentrarem apenas em aumentar o número de alunos, o que pode enfraquecer os critérios de admissão. Nos regimes de alternância, o financiamento *per capita* pode permitir às escolas investir menos recursos na qualidade garantindo o programa de formação oferecido pelas entidades empregadoras, tentando coincidir as colocações com as preferências dos alunos, etc. Tal deve ser possível, obviamente, através de regulamentos nacionais/regionais/locais. Por conseguinte, estes regimes de financiamento devem estar ligados a indicadores baseados no desempenho que irão salientar a qualidade da formação oferecida, das suas infraestruturas e dos regimes de alternância e não apenas a quantidade. A legislação pertinente e os mecanismos de controlo da qualidade devem salvaguardar a qualidade dos critérios de admissão e da

<sup>322</sup> Kalck P. et al. (2013), *La mise en œuvre de l'alternance intégrative dans les formations du travail social, Etat des lieux dans trois régions.*

<sup>323</sup> Investigação da ICF International sobre os países selecionados.

experiência de aquisição de conhecimentos dos alunos. Nos casos em que o financiamento *per capita* é calculado com base em ponderações/regras, deve ser evidente para as escolas/prestadores de EFP o que implicam e a forma como são calculadas: caso contrário, os incentivos para as escolas/prestadores são pouco claros - como será o caso na República Checa, onde o financiamento é atribuído com base em regras definidas a nível regional (designadas *normativas*).<sup>324</sup>

O financiamento *per capita* pode criar problemas em países que enfrentam dificuldades demográficas: como nestes países o número de jovens está a diminuir, as escolas acabam por competir entre si para atrair mais alunos (por exemplo CZ). Poderá afirmar-se que uma maior concorrência pode ter uma influência positiva na qualidade, porém na maioria dos casos a competição ocorre exclusivamente a nível da imagem, que não está necessariamente relacionada com a relevância para o mercado de trabalho, a qualidade do ensino ou as perspetivas de empregabilidade.

### **Apoio concedido às entidades empregadoras através de medidas/instrumentos de financiamento estatal**

Embora os incentivos financeiros concedidos às entidades empregadoras possam ter vantagens, a sua aplicação pode ser motivo de preocupação. Por exemplo, os **subsídios** atribuídos a empregadores para que aceitem aprendizes adicionais pode afetar o perfil do candidato médio a aprendiz: os aprendizes adicionais podem não possuir as competências e as capacidades necessárias, exigindo assim formação e esforço adicionais ao formador/mestre na empresa. Esta situação conduz a um aumento dos custos para a entidade empregadora<sup>325</sup>, o que, por sua vez, pode desmotivá-la de oferecer programas de aprendizagem no futuro. Além disso, considera-se que os subsídios têm um impacto na decisão de a entidade empregadora começar a oferecer colocações, mas não aumentam a procura de aprendizes junto de empregadores que já oferecem essa formação.<sup>326</sup>

A fim de evitar efeitos de aproveitamento, o apoio financeiro deve ser dirigido a setores/indústrias específicos<sup>327</sup> que, de outra forma, não ofereceriam colocações de aprendizagem. Oferecer apoio financeiro a todas as entidades empregadoras/setores pode ainda incentivar empresas em setores nos quais a formação em regime de aprendizagem representa custos reduzidos. Estas empresas irão oferecer mais aprendizagens, mesmo que as competências envolvidas não sejam procuradas no mercado de trabalho.<sup>328</sup> Os subsídios podem também reforçar efeitos de substituição, ou seja, as entidades empregadoras recebem incentivos para contratar mais aprendizes em vez de trabalhadores não qualificados ou semiquilificados. Esta situação é especialmente evidente em períodos de recessão económica<sup>329</sup>, como aquele que a Europa está atualmente a atravessar.

O mesmo se aplica aos **incentivos fiscais**. Acredita-se que os seus efeitos são mais fortemente sentidos nas PME (e especialmente nas empresas muito pequenas), que têm menos recursos disponíveis e estão a enfrentar graves problemas decorrentes da atual

<sup>324</sup> Internet: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/otazky-a-odpovedi>

<sup>325</sup> Steedman H. (2010), *The state of apprenticeship in 2010: International Comparisons*.

<sup>326</sup> Mühlemann S. et al. (2005) in Hoeckel, K. (2008), *Costs and Benefits in Vocational Education and Training*.

<sup>327</sup> Brunello G. (2009), *The effect of economic downturns on apprenticeships and initial workplace training: A review of the evidence*.

<sup>328</sup> Wolter S.C. e Ryan P. (2011) in Comissão Europeia (2013e).

<sup>329</sup> Brunello G. (2009), *The effect of economic downturns on apprenticeships and initial workplace training: A review of the evidence*.

crise económica. Contudo, os incentivos fiscais podem não ser tão eficientes para grandes empresas que já se encontram envolvidas na oferta de colocações e, portanto, terão mais probabilidades de participar nos regimes de alternância/aprendizagens independentemente de quaisquer motivos financeiros (efeitos de aproveitamento).<sup>330</sup>

A eficácia dos impostos pertinentes em matéria de regimes de alternância/aprendizagens depende igualmente da sua complexidade e da forma como as empresas os entendem. Por exemplo, para se candidatarem e receberem **benefícios fiscais**, as entidades empregadoras têm muitas vezes que lidar com burocracia. Processos de candidatura complexos significam que poucas empresas procuram subsídios para formação e é frequente os fundos acumularem excedentes. Além disso, benefícios demasiado elevados irão aumentar os custos com a mão-de-obra, ao ponto de as entidades empregadoras não estarem disponíveis para receber mais aprendizes.

A fim de atrair os empregadores, deve igualmente ser *fácil de efetuar a candidatura* a todos os tipos de instrumentos/medidas financeiros. Os peritos salientam o retrocesso que representa a substancial burocracia necessária para a candidatura e receção de reembolsos e para a participação em programas de aprendizagem em geral.<sup>331</sup> Os prazos de reembolso podem igualmente ter um impacto na decisão das entidades empregadoras sobre quem envolver; por exemplo, nos Países Baixos, o subsídio nacional recentemente instituído será facultado aos empregadores no final da formação ou em prestações. Esta situação suscitou a preocupação de algumas empresas relativamente aos seus níveis de liquidez.<sup>332</sup>

### Fundo Social Europeu

O Fundo Social Europeu (FSE) facilita a aplicação de regimes de alternância em toda a Europa. No contexto da atual situação económica adversa, especialmente no sul da Europa, o FSE pode manter esses regimes em funcionamento e fornecer a base para a introdução das reformas necessárias. Todavia, o FSE deve ser considerado pelos governos nacionais e pelas partes interessadas como uma medida adicional, de apoio, e não como um mecanismo permanente de financiamento.

Na **Grécia**, o único regime de aprendizagem disponível antes da reforma de 2013 (ver secção 4) era cofinanciado pelo FSE. A reforma introduz regimes de alternância e aprendizes em todas as vias de EFP e prevê-se que a sua aplicação volte a basear-se grandemente no Programa Operacional 2014-2020 do FSE. Embora tal permita colmatar a lacuna provocada por fundos estatais reduzidos, os peritos expressam a sua preocupação pelo facto de esta situação poder conduzir a um novo sistema de EFP que são se autofinancia e, por conseguinte, não será viável caso o fluxo de fundos da UE se altere ou termine.

O papel do FSE pode ter igualmente impacto nalgumas das características dos regimes de alternância/aprendizagens. O FSE oferece financiamento a jovens até aos 25 anos. Tal poderá ter um efeito sobre os grupos etários das aprendizagens em alguns países, nomeadamente naqueles que se apoiam excessivamente no Fundo.

<sup>330</sup> Cedefop (2009b).

<sup>331</sup> Comissão Europeia (2013h).

<sup>332</sup> Investigação da ICF International sobre os países selecionados.

## 7. REGIMES DE ALTERNÂNCIA: EXISTÊNCIA DE VÁRIOS MODELOS – OS SEUS PONTOS FORTES E FRACOS

### PRINCIPAIS CONCLUSÕES

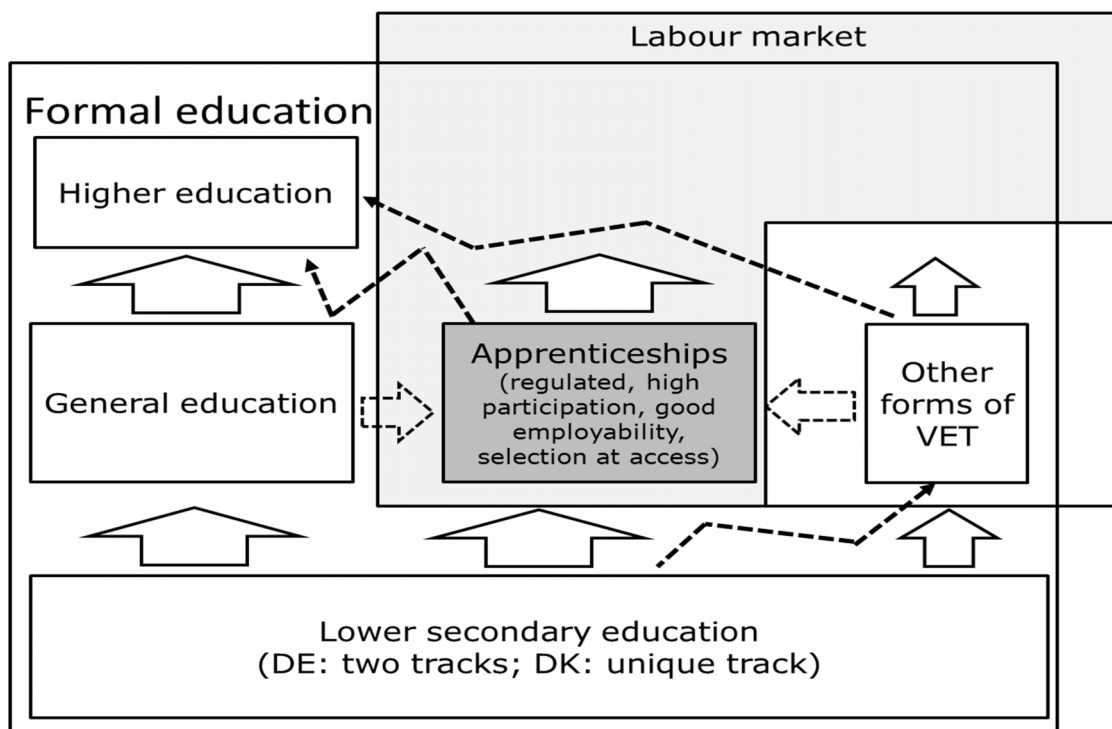
- Embora os regimes de alternância por toda a Europa estejam adaptados ao sistema de EFP do país, podem ser identificados quatro tipos principais de vias de EFP, no que se refere a se e de que forma a aquisição de conhecimentos no local de trabalho é integrada: um sistema de aprendizagens integrais; sistemas nos quais as aprendizagens existem em paralelo com outras vias de EFP; vias de EFP em contexto escolar com percentagens elevadas de aquisição de conhecimentos em contexto laboral; e programas/sistemas de EFP predominantemente em contexto escolar.
- As designadas aprendizagens integrais podem ser encontradas na Áustria, na Dinamarca, na Alemanha e na Suíça. As aprendizagens existem igualmente noutros países, mas é nestes que estas constituem a principal via de EFP: são altamente reconhecíveis e tidas em grande consideração pelos jovens e pelas entidades empregadoras, pelo que atraem uma percentagem significativa de alunos de EFP (a maioria na Alemanha e na Suíça). Podem estar disponíveis outros regimes de alternância, mas são apenas complementares ou considerados de valor inferior às aprendizagens.
- Nos países onde existem aprendizagens integrais, os aprendizes podem usufruir dos benefícios deste tipo de formação (tais como experiência real de trabalho, desenvolvimento de competências profissionais e sociais, elevada empregabilidade), mas também enfrentam problemas. O sistema está altamente dependente das entidades empregadoras, pelo que, quando estas disponibilizam poucas colocações, os jovens, especialmente os desfavorecidos, podem ficar sem formação e ser marginalizados. Como dependem em grande medida dos empregadores, as aprendizagens exigem infraestruturas desenvolvidas e a capacidade de oferecer formação que abranja toda a qualificação. Este facto pode ser um problema para empresas mais pequenas.
- As aprendizagens podem constituir uma parte significativa do sistema de EFP, mas não necessariamente a via essencial; nalguns países (EL, FR, IT, NL, PL, UK [Inglaterra]), as aprendizagens são oferecidas como via paralela a outros regimes de EFP. Nestes países, o ensino dual abrange uma ampla variedade de qualificações e oferece formação em profissões altamente respeitadas com oportunidades de carreira interessantes. Contudo, o risco de exclusão de alunos que se deparam com problemas é menor do que nas aprendizagens integrais, pois existem mais vias alternativas. Por conseguinte, os regimes de alternância desempenham muitas vezes um papel importante nos esforços dos países para reduzir o abandono escolar precoce e direcionar os alunos em risco de abandono novamente para o ensino.
- Por outro lado, existem programas em contexto escolar que incluem percentagens significativas de aquisição de conhecimentos em contexto laboral. Esta decorre na empresa de uma entidade empregadora e é obrigatória para a obtenção de uma qualificação. A percentagem de aquisição de conhecimentos em contexto laboral pode depender do regime (PT) ou do tipo de qualificação a obter (FR).
- Estes programas são mais fáceis de executar do que as aprendizagens, pois a aquisição de conhecimentos em contexto laboral é geralmente menos regulamentada e mais flexível, pode ser adequada para alunos que não estão «disponíveis para aprendizagem» e as entidades empregadoras têm de suportar menos custos. Contudo, a maior flexibilidade exige um controlo de qualidade mais rigoroso, enquanto os empregadores podem sentir-se mais relutantes em participar, dado que os períodos de formação são mais curtos e os formandos não têm tempo suficiente para atingir o nível de produtividade de um aprendiz.

- Os programas de EFP em contexto escolar podem ser o tipo de programa mais comum oferecido em toda a Europa, mas nos casos em que constituem o tipo principal de EFP disponível num país, existem pontos fracos que têm de ser ultrapassados: a formação oferecida não está relacionada com as necessidades do mercado de trabalho, pois as entidades empregadoras têm pouca ou nenhuma colaboração com as escolas. Este facto tem um impacto na empregabilidade dos formandos após terminarem o curso e, por conseguinte, na atratividade destes regimes para os alunos.

## 7.1. A aprendizagem integral enquanto modelo dominante de EFP num determinado país (por exemplo: Alemanha)

### 7.1.1. Principais características do sistema de aprendizagem integral

**Figura 3: Apresentação esquemática da posição das aprendizagens integrais em relação ao restante sistema de ensino e formação**



Fonte: ICF International

Em vários países (por exemplo CH, DE, DK), as aprendizagens constituem o modelo dominante de EFP e a via regular de obtenção de uma qualificação profissional específica. Nestes países, as aprendizagens são o núcleo da EFP. Isto não significa que não existem programas de EFP em contexto escolar, mas estes tendem a estar limitados a setores e qualificações específicos (por exemplo, os setores da prestação de cuidados de saúde e da educação na Alemanha). Conforme demonstrado na figura 3, nestes sistemas as aprendizagens:

- Estão integradas de forma estreita no mercado de trabalho e incluídas na legislação relacionada com o mesmo (contrato, remuneração, segurança social, outros benefícios).
- Fazem parte do sistema de ensino e formação formal.



- Constituem uma das principais opções para aqueles que terminam o ensino básico, juntamente com o ensino geral e outras formas de EFP (por vezes os alunos destas outras vias aspiram a tornar-se aprendizes e fazem a escolha positiva de se transferir para as aprendizagens).
- São uma escolha popular entre os alunos.
- Representam uma via seletiva, ou seja, nem todos os alunos conseguem encontrar uma entidade empregadora disponível para os receber como aprendizes, canalizando estes jovens para outras opções.
- Nem sempre facultam aos alunos acesso direto ao ensino superior, exigindo-lhes que frequentem cursos ou efetuem exames complementares.

A presente secção descreve os principais pontos comuns entre os sistemas de aprendizagem nestes países. Contudo, existem igualmente diferenças estruturais consideráveis entre eles. Por exemplo, na Dinamarca<sup>333</sup>, os programas de EFP começam com um chamado curso de base. Este consiste num programa introdutório num determinado setor, que os alunos cumprem antes de escolherem a sua especialização. Estes programas decorrem principalmente em oficinas e institutos superiores de EFP. Só após concluírem estes programas é que os jovens têm de encontrar uma colocação para aprendizagem. Estas diferenças podem ser importantes para compreender as características do sistema de cada país, mas não são discutidas no presente estudo.

Num sistema de aprendizagens integrais, estas são uma forma consagrada de aquisição de conhecimentos, são bem conhecidas e bem aceites na sociedade. Nos países relevantes, as taxas de participação em aprendizagens são elevadas e estas estão disponíveis para uma ampla variedade de qualificações.<sup>334</sup> A formação conduz ao desenvolvimento da capacidade profissional completa do aprendiz. As aprendizagens terminam com um exame final, que dá acesso a um diploma que é, de uma forma geral, largamente reconhecido e tem um valor elevado no mercado de trabalho.

A aquisição de conhecimentos é sistematicamente partilhada entre dois locais: a empresa e a instituição de ensino. A formação prática decorre num contexto de trabalho real nas instalações da entidade empregadora. Os formadores internos da empresa são profissionais experientes e é obrigatório disponibilizar formação destinada a preparar os aprendizes para a sua função. Complementarmente à formação prática, decorre a formação teórica em instituições de ensino (escolas, centros de formação, prestadores de EFP). Tanto na Dinamarca como na Alemanha, a parte escolar das aprendizagens decorre em instituições de ensino público. As normas ou o programa curricular dependem da ocupação. Na Alemanha, existem quadros curriculares nacionais, mas o programa final é decidido a nível dos «Laender».<sup>335</sup>

Embora a maior parte da formação decorra no local de trabalho, a aquisição de conhecimentos na escola é considerada um elemento importante das aprendizagens integrais. O objetivo da aquisição de conhecimentos em contexto escolar no quadro das aprendizagens é assegurar que os indivíduos adquirem conhecimentos essenciais teóricos, a fim de fomentar e complementar a sua aquisição de conhecimentos na empresa, bem como de alargar a sua educação geral.<sup>336</sup> Consequentemente, o programa

<sup>333</sup> Cedefop (2012), *Vocational Education and Training in Denmark Short Description*.

<sup>334</sup> AT: 206 qualificações legalmente aprovadas; DE: 348 ocupações de formação; DK: 12 cursos de base que constituem o fundamento de 109 programas principais que incluem diferentes etapas e especializações, que conduzem a um total de 309 qualificações reconhecidas. Fonte: Relatórios da Refernet (2012) e investigação da ICF International sobre os países selecionados.

<sup>335</sup> Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft Factsheet Lehrlingsausbildung Deutschland – Österreich.

<sup>336</sup> Conforme referido, por exemplo, no artigo 46.º da lei austríaca relativa à organização escolar. Disponível na Internet: [http://www.jusline.at/46\\_Aufgabe\\_der\\_Berufsschule\\_SchOG.html](http://www.jusline.at/46_Aufgabe_der_Berufsschule_SchOG.html)

curricular contém elementos educativos gerais, juntamente com os elementos específicos da ocupação/área.

Apesar da forte componente de contexto laboral, as aprendizagens nestes sistemas são consideradas vias de formação baseadas na compreensão pedagógica e não um tipo de emprego.<sup>337</sup>

Esta dualidade de locais de aquisição de conhecimentos reflete-se em estruturas de governação plurais, envolvendo ministérios nacionais<sup>338</sup>, bem como associações empresariais e organizações educativas, através de estruturas de cooperação estabelecidas e de regulamentos (jurídicos) formalizados. Embora o Estado tutele as escolas profissionais e os programas escolares, os parceiros sociais desempenham um papel fundamental relativamente ao conteúdo e à organização da aquisição de conhecimentos no local de trabalho.

- Na Alemanha, as entidades empregadoras, através da suas câmaras, dão pareceres sobre os programas escolares, supervisionam a formação dada no local de trabalho e regulam os exames.
- O sistema de EFP dinamarquês é caracterizado por um nível elevado de envolvimento das partes interessadas, sendo que os parceiros sociais, mas também os institutos superiores profissionais, os professores e os alunos, estão envolvidos na criação e execução de qualificações de EFP com base no consenso e na responsabilidade partilhada.<sup>339</sup>

Devido ao grande envolvimento da entidade empregadora, as qualificações são transparentes para os empregadores. Regulamentos de formação, perfis ocupacionais e quadros de qualificação aprovados em termos nacionais apoiam o reconhecimento a nível nacional. Em países com um elevado nível de descentralização do ensino, a coordenação nacional pode ser apoiada por agências governamentais ou centros de especialização. Na Alemanha, por exemplo, o Instituto Federal para o Ensino e Formação Profissional (BIBB) trabalha no sentido de identificar futuros desafios para o EFP, efetua investigação e recolha de dados para apoiar o acompanhamento e a revisão, bem como introduz reformas. Na Dinamarca, as diferenças regionais são mais acentuadas, devido ao facto de os centros de formação possuírem uma maior margem de manobra.

Refletindo igualmente o princípio da dualidade, os custos das aprendizagens são partilhados entre o Estado e as partes interessadas do setor empresarial: a formação em contexto escolar (escolas, equipamentos, professores) é financiada pelo Estado e a formação em contexto laboral é financiada pelas empresas. A formação nas empresas pode ser financiada:

- Por cada empresa formadora individual: as entidades empregadoras suportam as remunerações dos aprendizes (incluindo os benefícios sociais) e dão formação em conformidade com os regulamentos oficiais (incluindo formadores internos) (DE); ou
- Através de um fundo de aprendizagem nacional: todas as entidades empregadoras, independentemente de darem ou não formação, são obrigadas a pagar uma contribuição anual. Os fundos são depois atribuídos às empresas que dão formação, para cobrirem os custos de aprendizagem (DK).

---

<sup>337</sup> Deissinger, Th. (2010), *Dual System*.

<sup>338</sup> AT: Ministério Federal da Economia, Família e Juventude; DE: Ministério Federal da Educação e Investigação; DK: Ministério da Infância e da Educação.

<sup>339</sup> Relatório da Refernet sobre a Dinamarca (2012).

Os aprendizes estão contratualmente ligados à entidade empregadora e recebem uma remuneração, incluindo seguro de saúde e direitos de pensão. Os contratos são assinados entre a empresa formadora e o aprendiz, sendo válidos durante a duração da aprendizagem; por conseguinte, os aprendizes têm, de certa forma, o estatuto de trabalhadores. No entanto, visto ser considerado de interesse público que os aprendizes tenham a oportunidade de concluir a formação e de obter uma qualificação, podem estar mais bem protegidos do que os trabalhadores regulares.

Em consonância com o seu estatuto equivalente ao de um trabalhador, é da responsabilidade do futuro aprendiz encontrar uma colocação. Todos os jovens que procuram um local de formação têm de passar por um processo de candidatura; a sua seleção é decidida pelas entidades empregadoras. Os empregadores nestes países consideram as aprendizagens uma parte integrante das suas estratégias de recrutamento, pelo que fazem a seleção com todo o cuidado e tendo em vista quem gostariam de empregar a longo prazo. Na Dinamarca, apesar de ser também da responsabilidade do aluno encontrar uma colocação, as escolas de EFP desempenham uma função de intermediário entre a escola e as empresas. Assumem o compromisso de criar uma rede e asseguram uma oferta suficiente de colocações de aprendizagem para os alunos. Esta abordagem é fortemente incentivada pelas autoridades a nível nacional, pois é considerada uma medida de prevenção do abandono das aprendizagens.

Na Alemanha (e também na Áustria), as aprendizagens são consideradas qualificações holísticas que conduzem a uma capacidade profissional completa.<sup>340</sup> A formação tem a duração de dois a três anos e meio (dependendo do perfil profissional) e termina com um exame final, mediante o qual é atribuído um diploma. Assim que um aluno tiver obtido um grau ou qualificação, pode prosseguir para o próximo nível de ensino. Conforme referido anteriormente, na Dinamarca a formação começa com um curso de base com a duração de um ano, que é concluído com um exame. O alunos continuam a partir daí e entram nos principais programas de formação profissional. O certificado do curso de base já confere uma qualificação parcial, mas não habilita para uma profissão e não tem relevância específica no mercado de trabalho. Em vez disso, permite às pessoas escolher melhor a sua orientação.

As principais características, conforme descritas *supra*, salientam a *relação indispensável entre o ensino dual e o mercado de trabalho*; o ensino dual, nomeadamente a sua forma integral, é construído em torno do princípio profissional/ocupacional (*Berufsprinzip* na Alemanha e na Áustria).<sup>341</sup> Este facto também se reflete no equilíbrio entre competências gerais e competências específicas da empresa. Considera-se especialmente que o sistema alemão oferece «competências ocupacionais portáteis».<sup>342</sup> Os aprendizes recebem formação para obterem uma qualificação numa ocupação específica que lhes permitirá conseguir um emprego. A empregabilidade é fomentada através do envolvimento institucional do mercado de trabalho e de todos os parceiros sociais na estruturação e execução das aprendizagens. Por conseguinte, o ensino dual funciona *para e de acordo com* o mercado de trabalho, fornecendo à economia trabalhadores com uma boa formação em ocupações muito procuradas, e oferece aos jovens oportunidades significativas de desenvolvimento pessoal.

<sup>340</sup> Para alunos com necessidades especiais, a Áustria disponibiliza uma via de EFP inclusiva que conduz a uma qualificação parcial (Relatório por país da Refernet, 2012).

<sup>341</sup> Graf L. (2013), *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland*.

<sup>342</sup> Thelen K. (2007), *Contemporary challenges to the German vocational training system*.

Deve igualmente ser salientado que os modelos de aprendizagem integral no EFPI são geralmente complementados por opções de continuação da formação num sistema de ensino e formação profissionais contínuos (EFPC), oferecendo possibilidades de aprofundamento das qualificações e de evolução na carreira.<sup>343</sup> É igualmente possível a transição para o ensino superior: o diploma da aprendizagem, juntamente com a experiência profissional, pode ser utilizado como qualificação para entrada na universidade (DE), ou conceder acesso a um exame específico de entrada no ensino superior (AT).

### **O caso das aprendizagens na Áustria<sup>344</sup>**

O sistema austríaco é de certa forma diferente do alemão e do dinamarquês, pois a participação em aprendizagens é comparável à participação em EFP em contexto escolar. Contudo, o sistema de aprendizagem austríaco partilha a maioria das características descritas *supra*.

É por esse motivo que o sistema de EFP austríaco consiste num «modelo de dois pilares»<sup>345</sup>, constituído pelo sistema dual e pelo EFP a tempo inteiro em contexto escolar. Este último é sensivelmente equivalente às aprendizagens em termos de percentagem de alunos de EFPI que atraem<sup>346</sup>, em contraste com a Alemanha. O facto de as duas vias de EFP em contexto escolar não concorrerem com as aprendizagens e, em vez disso, oferecerem aos alunos opções de formação adicionais é considerado por alguns como o fator que permite ao sistema de EFP austríaco fornecer flexibilidade e inovação face ao sistema alemão.<sup>347</sup>

#### **7.1.2. Principais pontos fortes do sistema de aprendizagem integral**

Tendo em conta as principais características sintetizadas *supra*, podem ser identificados os seguintes principais pontos fortes do sistema de aprendizagem integral:

- Nestes países, as aprendizagens são uma forma bem conhecida e muito respeitada de aquisição de conhecimentos.
- A participação estreita do setor empresarial garante uma responsabilidade partilhada pelo ensino e formação entre os setores público e privado.
- Elevado número de empresas ativamente envolvidas na formação.
- Os formadores internos das empresas são profissionais experientes que concluíram uma extensa formação preparatória.
- As entidades empregadoras e os parceiros sociais participam na decisão sobre o conteúdo e a execução da formação - consequentemente, as qualificações têm um grande valor no mercado de trabalho.

<sup>343</sup> Relatórios da Refernet sobre a Áustria, a Dinamarca e a Alemanha (2012).

<sup>344</sup> Relatório da Refernet sobre a Áustria (2012).

<sup>345</sup> Deissinger Th. (2012), *Reforming the VET System via National Qualification Frameworks? A Comparison of Germany and Austria*. e Projeto Leonardo da Vinci «Hybrid qualifications-Increasing the value of Vocational Education and Training in the context of Lifelong Learning». Relatório de país relativo ao parceiro de projeto austríaco. *Illustration, analysis and reflection of the structure of the vocational education on secondary level II*.

<sup>346</sup> Deissinger Th. et al. (2011), *The dominance of apprenticeships in the German VET system and its implications for Europeanisation: a comparative view in the context of the EQF and the European LLL strategy*.

<sup>347</sup> Deissinger Th. (2012), *Reforming the VET System via National Qualification Frameworks? A Comparison of Germany and Switzerland*.

- A formação decorre em contexto real numa empresa. Os aprendizes são supervisionados de perto, assumindo gradualmente tarefas de trabalho mais complexas e trabalhando de uma forma cada vez mais independente.
- O período de formação é suficientemente longo para que os aprendizes adquiram um conjunto alargado de conhecimentos, competências e qualificações, conduzindo a competência profissional.
- Além disso, os aprendizes adquirem igualmente as competências sociais e transversais necessárias no local de trabalho – por conseguinte, após a conclusão da formação, os aprendizes estão «prontos para o trabalho».
- A formação conduz a uma qualificação formalmente reconhecida, que dá acesso a uma ocupação ou a um grupo de ocupações específicas.
- As qualificações são reconhecidas pelas entidades empregadoras a nível nacional.
- As qualificações são holísticas e possibilitam uma ampla variedade de competências e flexibilidade profissionais. Permitem a um aluno aplicar os resultados da sua aquisição de conhecimentos num vasto conjunto de contextos de emprego – portanto, não apenas na empresa onde recebeu formação.
- Visto que as entidades empregadoras encaram as aprendizagens como parte integrante das suas estratégias de recrutamento, as taxas de transição para o trabalho são geralmente positivas.
- O elevado número de qualificações oferecidas e as boas oportunidades de evolução na carreira tornam o sistema atrativo para um grande grupo de alunos.
- As taxas de desemprego juvenil são geralmente baixas nestes países, embora tal seja também influenciado por outros fatores.

### 7.1.3. Principais dificuldades do sistema de aprendizagem integral

Apesar dos seus resultados de um modo geral positivos, os países com sistemas de aprendizagem fortes e bem estabelecidos têm igualmente de superar dificuldades específicas.

- **O sistema é altamente dependente da disponibilidade das entidades empregadoras para receber aprendizes e da sua capacidade para o fazer.**

Quando os sistemas de aprendizagem se baseiam em tradições culturais de longa data, as entidades empregadoras geralmente consideram ser seu dever dar formação aos jovens. Contudo, em circunstâncias económicas desfavoráveis, poderão decidir não o fazer. Esta situação coloca em causa a disponibilidade de uma quantidade suficiente de locais de formação, o que tem um impacto negativo nas taxas de desemprego juvenil. Neste caso, os governos intervêm e oferecem incentivos aos empregadores para (voltarem a) participar no sistema disponibilizando locais de formação em geral ou a grupos específicos de alunos. Os incentivos governamentais podem assumir a forma de subsídios aos custos da aprendizagem suportados pela empresa (AT) ou de subvenções para contratar grupos-alvo específicos de aprendizes, tais como jovens com deficiência ou candidatos de longa duração (DE). Na Dinamarca, é aplicado um princípio de solidariedade: os custos das aprendizagens são divididos de forma equitativa entre todas as entidades empregadoras públicas e privadas, independentemente de disponibilizarem ou não locais de formação/aprendizagem. Todos os empregadores são obrigados a contribuir para o «Regime de reembolso de entidades empregadoras». Aqueles que disponibilizam

colocações de aprendizagem são reembolsados das remunerações através deste fundo.

- **Para poderem dar formação a alunos, as empresas precisam de um determinado número de pessoal e de infraestruturas. Isto pode ser difícil para algumas, nomeadamente para as empresas realmente pequenas.**

Tradicionalmente, as aprendizagens na Alemanha e na Áustria são principalmente disponibilizadas por PME.<sup>348</sup> São muitas vezes empresas familiares com uma abordagem especialmente de longo prazo à atividade empresarial, tendo por base relações estáveis com os clientes, uma política de recursos humanos contínua e fortes laços com a região. Este facto poderá também explicar o seu forte empenho no ensino e na formação: em 2011, as PME alemãs empregavam 83,2 % de todos os aprendizes.

Contudo, as pequenas empresas (10-50 trabalhadores) estão também em condições de dar formação a aprendizes. No âmbito do «Pacto de Formação» nacional na Alemanha, foram feitos esforços no sentido de incentivar novos grupos de pequenas empresas (por exemplo, empresários migrantes) a participar no sistema dual. Estes esforços foram acompanhados de um sistema de apoio reforçado: as câmaras da indústria ajudam estas empresas a encontrar e a selecionar aprendizes adequados, a dar formação e a preparar formadores internos ou a mediar conflitos.

- **As entidades empregadoras têm de conseguir oferecer oportunidades de aquisição de conhecimentos que abarquem toda a variedade de resultados ligados a uma qualificação holística. Isto poderá ser difícil para pequenas empresas que oferecem uma gama limitada de serviços ou em setores nos quais uma empresa oferece uma solução específica (por exemplo o setor das TI).**

Os países abordam este desafio oferecendo modelos de partilha de aprendizagens entre várias empresas e de realização da formação em conjunto, com o apoio adicional das câmaras da indústria (incluindo subvenções). Poderá, então, assumir a forma de um acordo trilateral, envolvendo uma segunda empresa que fornece as componentes da formação prática que não podem ser oferecidas pela empresa formadora principal (AT, DE). Na Dinamarca, estão disponíveis três tipos principais de contratos para integrar esta situação:

1. Acordo de formação regular: esta aprendizagem é realizada por uma empresa e é assinado um acordo;
2. Acordo de formação combinado: são assinados acordos com duas ou mais empresas; e
3. Acordo de formação de curto prazo: este tipo de aprendizagem envolve empresas que não podem apoiar todo o período de formação do aluno ou que têm um horizonte de produção relativamente curto.

- **Os sistemas de aprendizagem integral podem ser considerados bastante competitivos e seletivos em termos de acesso. Se forem as entidades empregadoras a decidir quem recebe uma posição de formação, os alunos desfavorecidos correm o risco de exclusão.**

Na Áustria e na Dinamarca, os alunos que não conseguirem obter uma posição de formação numa empresa são orientados para programas de transição ou programas

---

<sup>348</sup> Até 250 trabalhadores ou um volume de negócios anual até 50 milhões de EUR.

em contexto escolar. Na Alemanha, os alunos que não encontrarem uma posição de aprendizagem são incluídos em programas preparatórios no designado sistema de transição. Esses programas decorrem principalmente em contexto escolar, mas podem também ser oferecidos em empresas (como aprendizagens «de iniciação» de curto prazo). Nestes regimes, os alunos socialmente desfavorecidos e os pertencentes a grupos étnicos minoritários estão muitas vezes sobrerrepresentados. Além disso, é difícil para os alunos mudar do sistema de transição para uma aprendizagem regular. São oferecidas compensações às entidades empregadoras, através de subvenções, se aceitarem alunos deste grupo (designados «candidatos de longa duração»). Considera-se que o sistema de transição e as questões suscitadas para os jovens participantes irão «continuar a representar uma dificuldade estrutural persistente» para o sistema educativo e para a decisão política na Alemanha nos próximos 10-15 anos. Além disso, o sistema de aprendizagem alemão não prevê uma diferenciação curricular ou pedagógica para alunos com necessidades especiais e, nomeadamente, para os desfavorecidos.<sup>349</sup>

- **Quando as aprendizagens são a única forma de aprender uma determinada profissão, os alunos que não encontram uma empresa disponível para os aceitar não conseguem cumprir os seus objetivos de carreira. Esta situação pode conduzir a desmotivação e a abandono do ensino e da formação.**

Quando os alunos que terminam o ensino básico têm de escolher uma profissão, geralmente fazem-no a partir de um conjunto muito limitado de profissões populares (e específicas em termos de género). Esta situação conduz a um grande nível de concorrência nalguns setores, enquanto noutros as colocações de formação ficam por preencher.

Na Alemanha, foram feitos esforços no sentido de melhorar esta situação, através de um sistema de orientação melhorado. Todas as turmas que terminam o ensino básico realizam testes vocacionais e são sistematicamente apresentadas a possíveis opções de carreira disponíveis. As parcerias existentes e as redes das escolas foram reforçadas e as partes interessadas empresariais já participam de forma mais estreita nesta fase. Os alunos têm a oportunidade de participar em estágios, a fim de «testar» se determinado emprego satisfaz as suas expectativas.

A Dinamarca deu igualmente prioridade à orientação escolar e vocacional, por forma a garantir que todos os jovens têm a oportunidade de encontrar uma colocação de formação adequada às suas capacidades e que concluem a sua educação.

- **O princípio das qualificações holísticas pode resultar numa falta de oportunidades para os que abandonam a formação.**

Devido ao princípio das qualificações holísticas, os alunos que abandonam o sistema de EFP sem realizarem um exame final entram no mercado de trabalho como trabalhadores não qualificados – mesmo que o façam pouco antes de concluírem o seu período de aprendizagem. A fim de dar resposta a esta dificuldade, investigadores reconheceram a necessidade de tornar o sistema de EFP alemão mais flexível.<sup>350</sup>

<sup>349</sup> Deissinger Th. (2012), *Reforming the VET System via National Qualification Frameworks? A Comparison of Germany and Switzerland*.

<sup>350</sup> Deissinger Th. (2012), *Reforming the VET System via National Qualification Frameworks? A Comparison of Germany and Switzerland*.

## **7.2. Aprendizagens enquanto via paralela em menor escala a outras formas de EFP (Grécia, Polónia, Itália, França, Países Baixos e Reino Unido (Inglaterra))**

### **7.2.1. Principais características das aprendizagens enquanto via paralela**

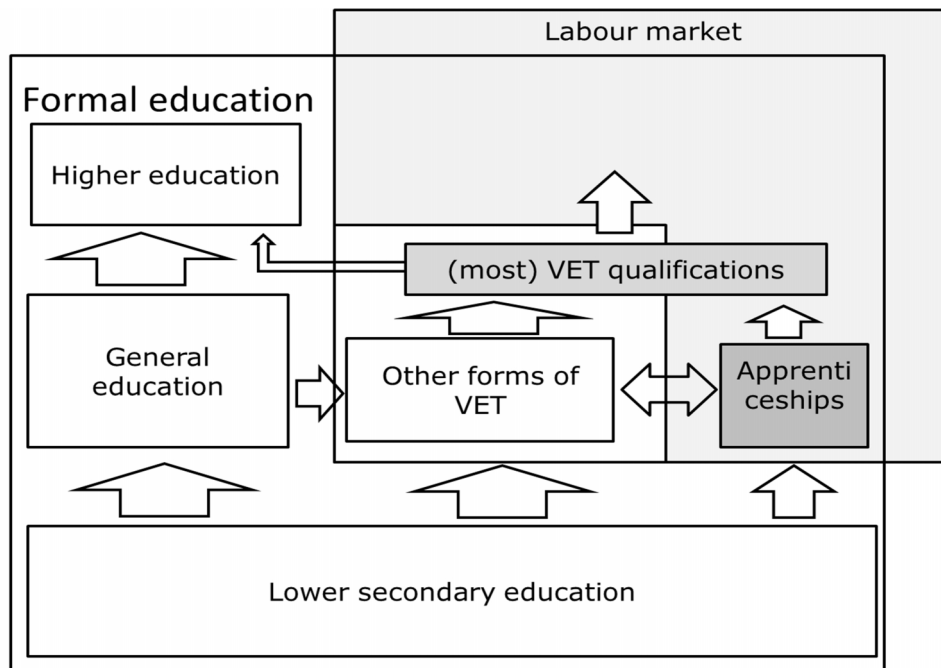
Num conjunto de Estados-Membros, as aprendizagens existem em paralelo a outros programas dominantes de EFP e ao ensino geral. Entre esses países incluem-se, por exemplo, os seguintes: Grécia, França, Itália, Polónia, Países Baixos e Reino Unido (Inglaterra). A França, os Países Baixos e o Reino Unido (Inglaterra) possuem uma longa tradição de aprendizagens enquanto via paralela a outra oferta de EFP e ao ensino geral. Noutros países, as aprendizagens podem ter existido no passado, mas foram negligenciadas ou abandonadas. A perceção do seu estatuto é frequentemente inferior à de outras formas de EFP. A atenção política que recebem e os esforços para recuperar estas vertentes em alguns países são relativamente recentes. O número de entidades empregadoras que participam em aprendizagens é muito inferior ao que se verifica nos sistemas integrais e a gama de profissões abrangidas pelas aprendizagens é igualmente menos alargada. Os benefícios e a proteção dos aprendizes podem igualmente ser inferiores ao que se verifica atualmente em países como a Alemanha. Contudo, tal não significa que nestes países as aprendizagens não oferecem uma aquisição de conhecimentos de boa qualidade.

Sempre que existem aprendizagens entre um conjunto de vias de EFP alternativas, acontece com frequência cada uma das vias funcionar de acordo com diferentes disposições governativas – com vários ministérios envolvidos e diferentes níveis de participação das partes interessadas. Por exemplo, na Grécia, até à reforma de 2013, as aprendizagens encontravam-se sob a tutela no Ministério do Trabalho e da Segurança Social, enquanto os regimes de alternância e o EFP principalmente em contexto escolar eram da responsabilidade do Ministério da Educação. Podem encontrar-se exemplos semelhantes no Reino Unido (Inglaterra) e em França, onde as ofertas de aprendizagens e de EFP são muitas vezes da responsabilidade de diferentes departamentos ministeriais, regiões ou até organizações setoriais. Este facto tem, evidentemente, implicações para os métodos de financiamento e para as abordagens ao controlo de qualidade.

Em alguns países (FR, NL), as mesmas qualificações podem ser obtidas por vias diferentes, sendo a aprendizagem uma delas. É o que acontece nos Países Baixos, com a via de alternância (BOL) que oferece períodos de atividade prática em empresas e a via da aprendizagem (BBL). De forma semelhante, em França, os diplomas de EFP de nível secundário podem ser obtidos de duas formas: através de uma via em contexto escolar na qual os alunos frequentam uma escola de EFP de nível secundário (*lycée professionnel*) e têm obrigatoriamente de concluir um estágio ou através de uma aprendizagem. Esta situação está ilustrada na figura 4.



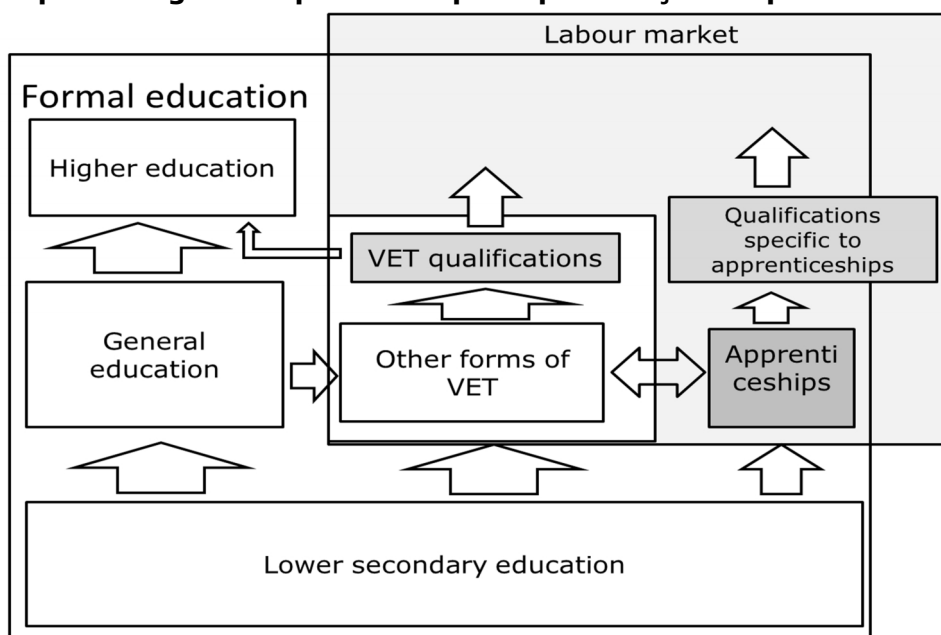
**Figura 4: Aprendizagens enquanto uma via para qualificações de EFP (FR, NL)**



Fonte: ICF International

Nalguns casos (por exemplo EL, PL, IT), as aprendizagens não conduzem às mesmas qualificações que as obtidas através de EFP em contexto escolar, mas sim a um grupo diferente de qualificações. Além disso, nem sempre são consideradas parte integrante do sistema formal de ensino e formação (por exemplo na PL ou na IT). Embora facilitem o acesso ao mercado de trabalho, não permitem que os alunos prossigam para o ensino superior, por exemplo como permite a via em contexto escolar (ver figura 5).

**Figura 5: Aprendizagens enquanto via para qualificações específicas**



Fonte: ICF International

Os elementos centrais das aprendizagens nestes países não são diferentes dos existentes noutros países com aprendizagens integrais: existe um contrato (nos Países Baixos há ainda um acordo de aquisição de conhecimentos), remuneração e segurança social oferecidos aos aprendizes; estes obtêm, no final, uma qualificação reconhecida. A principal diferença prende-se com a escala das aprendizagens (atraem uma proporção muito menor de alunos) e por vezes com a audiência-alvo (são muitas vezes consideradas uma opção para os alunos que sentem dificuldades em programas mais académicos).

Em Itália, nos Países Baixos, na Polónia e no Reino Unido (Inglaterra), os aspirantes a aprendizes são geralmente responsáveis por encontrar a sua própria colocação, tal como acontece na Áustria e na Alemanha, conforme explicado anteriormente. O processo de seleção cabe às entidades empregadoras. Existem organizações intermediárias (FR, NL) e estas desempenham um papel importante na identificação de colocações. Existem igualmente bases de dados nacionais, que podem ser utilizadas para ajudar a identificar oportunidades de aprendizagem. Por exemplo, está disponível nos Países Baixos uma base de dados nacional de empresas acreditadas para dar formação<sup>351</sup> e no Reino Unido (Inglaterra) o Serviço Nacional de Aprendizagem oferece um serviço de preenchimento de vagas. Na Grécia, os aprendizes, sob a tutela do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, são selecionados com base na nota final da sua qualificação e em critérios sociais: é dada prioridade a filhos de famílias numerosas, órfãos, indivíduos com um rendimento familiar baixo<sup>352</sup> ou àqueles cuja família gere uma empresa pertinente para a especialização a que se está a candidatar.

Em termos do que acontece aos jovens que não conseguem assegurar colocação, nalguns países é-lhes possível transitar livremente para vias diferentes – por exemplo nos Países Baixos, onde os jovens podem movimentar-se entre a via em contexto escolar e a via em contexto laboral (aprendizagem).

Tal como acontece nas aprendizagens integrais, os custos das aprendizagens enquanto via paralela são partilhados entre o Estado e as entidades empregadoras. O custo da oferta paralela de EFP é geralmente suportado pelo Estado e, nalguns casos, com a contribuição do FSE. De uma forma geral, os aprendizes gozam de um estatuto de emprego e de cobertura total da segurança social. Investigação demonstra que, nalguns países onde as aprendizagens decorrem em paralelo com outras ofertas de EFP e o ensino geral, esta última via é geralmente considerada mais favorável e mais adequada para alunos com mais sucesso, mesmo comparando com a oferta de EFP. No âmbito da oferta de EFP, nalguns países a aprendizagem é considerada a via mais adequada para alunos que se acredita terem menores probabilidades de sucesso nas vias académicas (por exemplo EL, IT, PL). Tendo em conta que as perceções são muito positivas em países com estruturas semelhantes (por exemplo NL), pode afirmar-se que não é o facto de existirem vias paralelas mas sim outros motivos socioeconómicos a nível do sistema que influenciam as perceções relativamente às aprendizagens (secção 5).

Na Grécia<sup>353</sup>, em França, nos Países Baixos e no Reino Unido (Inglaterra), uma pequena percentagem dos aprendizes prossegue para o ensino superior. Em França, no Reino Unido (Inglaterra) e em Itália, as aprendizagens também são oferecidas em níveis superiores. Este é um fenómeno relativamente recente e demonstra que está a ser reconhecido o potencial das aprendizagens para o desenvolvimento de competências de

---

<sup>351</sup> Internet: [www.stagemarkt.nl](http://www.stagemarkt.nl)

<sup>352</sup> Igual ou inferior a 9163 EUR anuais.

<sup>353</sup> Para alunos que concluem o EFP e que escolhem realizar a aprendizagem opcional de um ano no quarto ano de estudos.

nível superior. Esta situação pode ter um efeito positivo em termos de reconhecimento do papel das aprendizagens também em níveis inferiores.

### **7.2.2. Principais pontos fortes das aprendizagens enquanto via paralela**

Os benefícios de ter um sistema no qual a aprendizagem constitui uma via paralela a outros programas de EFP e ao ensino geral são:

- Este é um modelo mais adequado para países que não possuem infraestruturas e capacidade de entidades empregadoras/parceiros sociais como a Áustria e a Alemanha. Os modelos de aprendizagem integral são muito dependentes da participação das entidades empregadoras na formação. Os países onde as aprendizagens constituem um segmento mais pequeno do sistema de EFP geralmente não dispõem dessa forte contribuição por parte das entidades empregadoras. Conforme referido em secções anteriores, os empregadores na Alemanha, por exemplo, caracterizam-se por uma visão de longo prazo e estratégias de crescimento progressivo. É pouco provável que esta característica das empresas esteja presente em países com outras culturas empresariais. Além disso, as empresas em alguns dos países deste grupo, tais como a Grécia ou Itália, estão a enfrentar condições económicas bastante adversas, o que lhes torna difícil planear com antecedência. Contratar um aprendiz é, na maioria dos casos, um compromisso para vários anos. A fim de oferecerem um conjunto suficiente de oportunidades de aquisição de conhecimentos a todos os alunos, estes países precisam de garantir que existe igualmente uma via de contexto escolar de boa qualidade disponível próxima da de aprendizagem.
- Em conformidade com o referido *supra*, a aprendizagem enquanto via paralela permite uma maior flexibilidade para conciliar a procura e a oferta de colocações no EFP. Nos casos em que as entidades empregadoras estão relutantes/indisponíveis para oferecer aprendizagens, os jovens podem, mesmo assim, participar no EFP e receber formação para a qualificação pretendida.
- Obter a mesma qualificação através de diferentes vias, especialmente se existir permeabilidade entre elas, pode reduzir os casos de abandono escolar. Nos Países Baixos, por exemplo, onde as aprendizagens existem paralelamente a outras ofertas de EFP, os jovens em aprendizagens (BBL) podem transitar facilmente para outra oferta vocacional (BBO) caso não sejam encontradas colocações. Em França, existem pontes entre as vias em contexto escolar e de aprendizagem, pois conduzem às mesmas qualificações. Por exemplo, um aprendiz que tenha interrompido o seu contrato de aprendizagem pode ser reorientado para uma escola de EFP e continuar a preparar-se para a mesma qualificação.
- Nos casos em que as aprendizagens coexistem com outras ofertas de EFP, existe margem e flexibilidade suficientes no sistema para responder a uma variedade de diferentes tipos e características de jovens: grupos distintos podem ser satisfeitos através de regimes de alternância diferentes.
- Uma vez que as aprendizagens não são a única porta de entrada para qualificações específicas, as entidades empregadoras têm em geral menos responsabilidades na conclusão dos regimes de EFP. Isto significa que podem oferecer colocações para um número inferior de aprendizes. Além disso, nos casos em que as aprendizagens são muito bem recebidas por um setor económico específico e/ou existe uma tradição nesse setor de promover aprendizagens, pode prever-se que os empregadores nesse setor estejam altamente empenhados e reivindiquem uma maior propriedade dessas

aprendizagens. Na Polónia, por exemplo, as câmaras de determinadas indústrias apoiam fortemente e valorizam as aprendizagens como via principal para dar formação a jovens. Em França, as aprendizagens evoluíram historicamente em alguns setores (tais como construção e obras públicas), mas não estão enraizadas em todos os setores de forma homogénea<sup>354</sup>.

- Igualmente relacionado com o ponto anterior, este modelo é possivelmente mais adequado para países que planeiam expandir ou criar novos regimes de aprendizagem, pois permite-lhes apontar apenas para setores específicos. Por exemplo, setores em crescimento com entidades empregadoras que procuram trabalhadores qualificados, mas que têm dificuldade em recrutar.

### **7.2.3. Principais dificuldades das aprendizagens enquanto via paralela**

Em países com vias paralelas, as aprendizagens podem ser encaradas como uma via de segunda escolha: pelos jovens e pelos pais (o que afeta a participação) e pelas entidades empregadoras (o que reduz a oferta de colocações). São vários os motivos, tais como a qualidade das aprendizagens e perceções culturais enraizadas, que fomentam essas convicções. Os governos estão a procurar aumentar a atratividade das aprendizagens, introduzindo novos regimes ou melhorando os existentes (secção 4). Além disso, a perceção pode ser melhorada devido ao aumento das oportunidades de empregabilidade para os aprendizes, especialmente em países como a Grécia, com taxas elevadas de desemprego juvenil e um mercado de trabalho frágil.

- As entidades empregadoras sentem-se muitas vezes relutantes em aceitar aprendizes devido à perceção de que são alunos com fraco aproveitamento escolar. Para mais, as aprendizagens representam mais custos para os empregadores, que podem optar por dar formação a alunos de outros regimes de alternância que exigem menos recursos. Simultaneamente, nalguns países onde as aprendizagens não constituem a principal via de EFP, foram emitidos relatórios negativos sobre entidades empregadoras que exploram os aprendizes pagando-lhes menos do que o salário mínimo legal ou considerando-os, de uma forma geral, mão-de-obra barata, à custa do despedimento de trabalhadores a tempo inteiro ou em substituição da contratação de mais trabalhadores. A probabilidade de se verificar esta prática é maior em países onde os processos de controlo da qualidade associados às aprendizagens são mais frágeis.
- Os fatores referidos *supra* prejudicam o desenvolvimento das aprendizagens, especialmente em setores fortemente afetados pela crise, tais como a indústria transformadora. Além disso, os desafios e as limitações que as entidades empregadoras possam demonstrar são mais acentuados nas PME. É por esse motivo que os governos introduziram medidas específicas para apoiar PME e a sua participação nas aprendizagens.
- O prosseguimento para o ensino superior é menos comum nas vias de aprendizagem do que no EFP em contexto escolar. Este facto pode dissuadir alguns alunos de optar pelas aprendizagens.

---

<sup>354</sup> Arrighi, J.-J. e Fadda Y. (2012), *Tendances nationales et identités régionales: éléments de cadrage pour un diagnostic régional de l'apprentissage*.

### **7.3. Integração de fortes elementos de aquisição de conhecimentos em contexto laboral em programas de contexto escolar (Finlândia, França, Países Baixos, Portugal)**

#### **7.3.1. Principais características dos programas em contexto escolar com fortes elementos de aquisição de conhecimentos em contexto laboral**

Conforme analisado na secção 3, todos os países europeus oferecem pelo menos uma via de EFP em contexto escolar. Na maioria dos países, existem vias em contexto escolar que incluem aquisição de conhecimentos em contexto laboral. Nestas vias, a aquisição de conhecimentos em contexto laboral é obrigatória e decorre numa empresa. Neste contexto, essa aquisição de conhecimentos é integrada e efetuada de formas muito diferentes nos vários países.

A maior parte da aquisição de conhecimentos decorre em escolas/instituições de EFP, pelo que estes regimes se encontram geralmente sob a tutela de ministérios nacionais/regionais da Educação. Contudo, em Portugal, os «cursos de aprendizagem» encontram-se sob a alçada do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), que pertence ao Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Os programas de EFPI são igualmente oferecidos por outros ministérios nos vários países, com base nas qualificações.

A parte da formação em contexto laboral decorre num ambiente de trabalho real e geralmente a escola/instituição de EFP é responsável pelos pormenores ligados à colocação num local de trabalho e por toda a organização junto das entidades empregadoras.

A percentagem da aquisição de conhecimentos em contexto laboral em programas de contexto escolar varia substancialmente entre países, mas também entre diferentes vias e qualificações oferecidas no mesmo país.

- Na Finlândia, todos os programas no âmbito do chamado «EFP em contexto escolar» incluem formação no local de trabalho de, no mínimo, seis meses. O elemento do contexto laboral tem de corresponder a um mínimo de um quinto do total de créditos, mas pode mesmo chegar a um quarto dos mesmos.
- Nos Países Baixos, a percentagem de aquisição de conhecimentos em contexto laboral depende da qualificação do EFP: para todas as qualificações, a formação no local de trabalho tem de corresponder no mínimo a um quinto do período de aquisição de conhecimentos, mas pode chegar aos dois terços.
- Em França, é a qualificação pretendida que define a percentagem de aquisição de conhecimentos passada numa entidade patronal; os chamados «estágios» podem ter uma duração de aproximadamente 20 %-25 % do período total de estudos para obtenção do certificado de aptidão profissional (CAP) e 22 % para o diploma do ensino secundário.<sup>355</sup>
- Em Portugal, a aquisição de conhecimentos em contexto laboral representa até 15 % dos «cursos de educação e formação», 18 %-24 % dos «cursos profissionais» e até 40 % dos chamados «cursos de aprendizagem».

<sup>355</sup> Entre 420 e 560 horas do total de 2300 (CAP) e 770 horas do total de 3400-3500; relatório da Refernet (2012).

Cabe muitas vezes à escola, com o acordo do(s) empregador(es), decidir como será organizada a alternância. No mesmo país, uma escola pode decidir que no primeiro ano todos os alunos frequentam um mês de estágio no outono e um mês na primavera, enquanto outra escola pode decidir concentrar os períodos de estágio numa fase mais adiantada do programa. Na Finlândia, nalgumas escolas de EFP, a prática é totalmente individualizada por forma a adaptar-se às necessidades do aluno, em conjunto com as possibilidades e necessidades da entidade empregadora. Embora esta prática traga grandes benefícios em termos de flexibilidade e de uma abordagem baseada nas necessidades, requer igualmente excelentes competências de organização. O pessoal docente tem também de possuir competências e conhecimentos especializados para responder às diferenças verificadas num grupo de alunos.

As diferenças entre estes programas em contexto escolar que incluem aquisição de conhecimentos em contexto laboral e as aprendizagens são significativas, conforme analisado na secção 3:

- Estes programas em contexto escolar são menos regulamentados que as aprendizagens, relativamente à componente em contexto laboral da formação;
- A formação em contexto escolar e em contexto laboral pode não «alternar»; ou seja, o aluno pode passar um período de tempo específico (por exemplo um ou dois meses) nas instalações da entidade empregadora e depois voltar à escola;
- Na maioria dos casos, não é assinado um contrato de trabalho entre o aluno e a entidade empregadora. Contudo, são assinados contratos/acordos de formação entre o aluno e o prestador de serviços de EFP (por exemplo em Portugal), ou são tripartidos, como acontece nos Países Baixos, entre o aluno, o prestador de serviços de EFP e a entidade empregadora. Em França, é assinado um contrato específico de estágio;
- Os alunos mantêm o estatuto de aluno, não o de trabalhador ou aprendiz;
- A entidade empregadora não é obrigada dar uma remuneração ao aluno;
  - Os estagiários podem receber alguma forma de subsídio (por exemplo na Finlândia e nos Países Baixos), mas na maioria dos casos não é considerado remuneração. Muitas vezes, cabe também à entidade empregadora decidir o montante.

Refletindo as características deste tipo de programa de EFP, o financiamento provém de fontes nacionais/regionais, sendo que os empregadores não têm de suportar custos financeiros diretos. Dependendo do país, podem ser proporcionados incentivos financeiros aos alunos para participarem nesses regimes.

Encontrar uma colocação junto de uma entidade empregadora é geralmente da responsabilidade do prestador de serviços de EFP. Na Finlândia, cabe aos prestadores identificar possíveis organizações adequadas para ministrar formação em contexto laboral aos alunos e garantir que os formadores internos da empresa possuem as competências, formação e qualificação adequadas para desempenhar a sua função.<sup>356</sup> Todavia, pode ser da responsabilidade do aluno, como nos IEK gregos antes da reforma e na via de contexto escolar nos Países Baixos. Porém, espera-se que as instituições de EFP ajudem o aluno.

---

<sup>356</sup> Os formadores internos das empresas envolvidos na formação, em conjunto com o prestador e o aluno, avaliam a formação decorrida em contexto laboral, orientam o aluno nas tarefas de trabalho e atuam na qualidade de ponto de contacto entre a entidade empregadora e o prestador.

### **7.3.2. Principais pontos fortes dos programas em contexto escolar com fortes elementos de aquisição de conhecimentos em contexto laboral**

Tendo por base as principais características dos programas em contexto escolar que incluem percentagens significativas de aquisição de conhecimentos em contexto laboral, podem identificar-se os principais pontos fortes.

- Para os sistemas de EFP que decorrem principalmente em contexto escolar, esta abordagem oferece uma solução intermédia que é viável. Tendo em conta que estes tipos de programas podem ser integrados em estruturas existentes de EFP em contexto escolar (com adaptações), o nível de alteração e de reestruturação necessário é controlável. Considerando que é pouco provável que sistemas com pouca ou nenhuma tradição de aprendizagens e respetiva capacidade institucional consigam transformar-se em sistemas duais integrais, esta abordagem proporciona uma oportunidade para integrar a aquisição de conhecimentos em contexto laboral.
- Estes programas exigem menos participação por parte das entidades empregadoras. Conforme referido anteriormente, nas aprendizagens os empregadores comprometem-se a trabalhar com um jovem durante vários anos, embora possam não ter visibilidade para a sua empresa. Podem igualmente sentir-se relutantes em acolher um jovem sobre quem não estão seguros a 100%, pois as aprendizagens exigem um forte compromisso da sua parte. Estes períodos mais curtos de aquisição de conhecimentos em contexto laboral representam um risco menor para as entidades empregadoras, nomeadamente quando não há uma boa adaptação do jovem ou caso não exista trabalho suficiente para este fazer.
- Em comparação com programas realizados totalmente em contexto escolar, estes oferecem aos alunos a oportunidade de aprenderem em contexto laboral em ambientes de trabalho real.
- Em comparação com sistemas nos quais as aprendizagens constituem uma via paralela com pouca expressão, estes permitem aos alunos de EFP adquirir experiência em contexto laboral.
- O envolvimento das entidades empregadoras é superior do que no caso de EFP inteiramente em contexto escolar. Pode esperar-se que a aquisição de conhecimentos (programas curriculares, infraestruturas, métodos de ensino, etc.) seja ajustada às necessidades do mercado de trabalho, o que aumenta a empregabilidade dos que concluem os programas.
- O facto de serem menos regulamentados do que as aprendizagens e de não haver obrigatoriedade de remuneração reduz os custos para as entidades empregadoras, o que constitui um incentivo para disponibilizarem colocações.
- Um programa em contexto escolar de elevada qualidade com fortes elementos de aquisição de conhecimentos em contexto laboral pode ser a solução ideal para alunos que não estão «disponíveis para aprendizagem» (secção 3.6.2), eliminando, desta forma, a possibilidade de abandono escolar. Alguns entrevistados referem que pode ser um passo difícil para os jovens transitar numa idade relativamente precoce (cerca dos 15-16 anos) para uma aprendizagem, na qual se encontram num ambiente de trabalho regular e devem cumprir os códigos do local de trabalho. A alternância entre formação em contexto escolar e laboral permite uma aculturação mais progressiva ao local de trabalho.

- Os jovens mais vulneráveis têm igualmente mais probabilidade de sentir dificuldades em encontrar colocações de aprendizagem (nomeadamente jovens pertencentes a minorias étnicas ou com antecedentes de migração, por exemplo). Os jovens mais vulneráveis muitas vezes não possuem os códigos sociais que as entidades empregadoras consideram aceitáveis no local de trabalho - especialmente para um período de longa duração. Contudo, os empregadores podem estar mais disponíveis para os aceitar durante um período de tempo mais curto e, nomeadamente, se os custos forem reduzidos. É por este motivo que muitos regimes destinados a jovens em risco de abandono escolar, ou que já abandonaram, utilizam esta forma de aquisição de conhecimentos em contexto laboral, tendo por base estágios de menor duração combinados com outras formas de aprendizagem.

Na prática, os programas de EFP em contexto escolar tendem a possuir vias de progressão para o ensino superior mais bem desenvolvidas. No entanto, este não é provavelmente um ponto forte intrínseco destas formas de vias, mas sim o resultado da dificuldade sentida pelas aprendizagens em serem consideradas uma forma equivalente de aquisição de conhecimentos.

### **7.3.3. Principais dificuldades dos programas em contexto escolar com fortes elementos de aquisição de conhecimentos em contexto laboral**

Embora os programas em contexto escolar com uma significativa aquisição de conhecimentos em contexto laboral estejam bem integrados nos sistemas de EFP em toda a Europa, podem realçar-se dificuldades que precisam de ser superadas. Essas dificuldades estão principalmente relacionadas com conseguir assegurar colocação em empresas. Mais concretamente:

- **Encontrar colocações - relutância das entidades empregadoras:** conforme referido na secção sobre os pontos fortes, apesar de os empregadores que se sentem relutantes em oferecer aprendizagens poderem estar mais disponíveis para aceitar estagiários, a criação de uma rede de empresas que ofereçam estágios ainda constitui uma dificuldade significativa. É particularmente difícil quando esta abordagem está a ser instituída, pois requer que as escolas de EFP assumam um novo papel. Geralmente requer que vão além do ambiente escolar e negociem com as empresas (algo a que a maioria não está habituada quando funcionava num sistema inteiramente em contexto escolar). Esta forma de criação de uma rede local com empresas exige pessoal que possua as competências necessárias para convencer as entidades empregadoras a aderir ao regime.

Outra questão que poderá deixar os empregadores relutantes em aceitar estagiários é a inexistência de benefícios visíveis para si. Embora estes regimes sejam menos dispendiosos para as entidades empregadoras, muitas vezes são-lhes igualmente menos benéficos. Em muitos casos, o tempo passado no local de trabalho é relativamente curto e, por conseguinte, salvo se as tarefas forem rotineiras e bastante simples, poderá ser difícil aos empregadores verificar o valor acrescentado de terem um estagiário que requer supervisão e acompanhamento.

- **Assegurar a qualidade do período de aquisição de conhecimentos em contexto laboral:** conforme mencionado, os prestadores de EFP são muitas vezes responsáveis por encontrar colocações. Esta situação coloca a responsabilidade por assegurar a qualidade da formação (selecionar a empresa, garantir a disponibilidade e a experiência dos formadores internos da empresa,



acompanhamento do conteúdo da formação ministrada, etc.) sobre os prestadores. Na Finlândia, são detetadas diferenças consideráveis na prática, em termos de os prestadores de serviços de EFP serem ativos na identificação de locais de formação e no controlo da qualidade da formação em contexto laboral. Embora a maioria certamente realize um excelente trabalho e todos os seus alunos sejam ajudados a encontrar uma colocação, existem igualmente prestadores que são menos ativos e prestam menos apoio, ficando os alunos com mais responsabilidade por encontrar eles próprios uma colocação. Os peritos salientam que são os prestadores que trabalham numa parceria local ou regional com as autoridades locais, as empresas e os seus representantes, para identificar e conseguir oportunidades de colocação para alunos de EFP, que dão mais apoio aos seus alunos e lhes encontram e asseguram colocações de trabalho de elevada qualidade.

- **Encontrar colocações - responsabilidade dos alunos:** nos casos em que o elemento de contexto laboral é obrigatório e os alunos são responsáveis por encontrar uma colocação, surgem dois desafios principais:
  - Os alunos com conhecimentos pessoais ou mesmo laços familiares no setor pertinente conseguem assegurar uma colocação com mais facilidade. Este é particularmente o caso quando os alunos realizam a sua aquisição de conhecimentos em contexto laboral em micro/pequenas empresas.
  - Nestes programas de EFP, os alunos tentam encontrar uma colocação depois de serem aceites no programa e geralmente após decorrido um período de aquisição de conhecimentos na escola. Por conseguinte, caso não consigam encontrar uma colocação, corre-se o risco de abandonarem o programa.
  
- **Articulação entre as componentes escolar e laboral da formação.** Para que estes períodos em contexto laboral sejam experiências de aquisição de conhecimentos valiosas, precisam de ser cuidadosamente situados no programa, a fim de garantir a existência de uma ligação entre o que é aprendido na componente escolar e a forma como é aplicado na componente laboral. Uma das dificuldades prende-se com o facto de a componente laboral muitas vezes decorrer em períodos em bloco, no momento em que é fácil organizá-los e não quando é lógico que ocorram. Além disso, a articulação dos dois locais requer uma boa cooperação entre o formador da escola e o formador/tutor interno da empresa. Em França, por exemplo, os formadores são obrigados a visitar os alunos em estágio várias vezes no decorrer do curso. São utilizados instrumentos simples para garantir que ambas as partes estão bem informadas sobre a aquisição de conhecimentos ocorrida e sobre o desempenho do aluno.
  
- **Transição da escola para o trabalho.** Embora não existam dados concretos que sustentem esta matéria, é provável que a transição da escola para o trabalho nestes regimes não seja tão positiva como no caso das aprendizagens. Existe uma menor aculturação a uma empresa específica e as entidades empregadoras empenham-se menos com os estagiários do que com os aprendizes que concluem com sucesso uma aprendizagem que durou vários anos. Por outro lado, conforme referido anteriormente, as aprendizagens integrais fazem uma seleção à entrada. Portanto, pode acontecer que estes jovens que sentem dificuldades na transição da escola para o trabalho nesta forma de alternância sejam também aqueles que não tiveram a oportunidade de integrar uma aprendizagem logo à partida.

#### **7.4. Dificuldades enfrentadas por programas predominantemente em contexto escolar e como a aquisição de conhecimentos em contexto laboral está a ser integrada (República Checa, Grécia e Polónia)**

As vias de EFP em contexto escolar são aquelas em que a aquisição de conhecimentos ocorre quase exclusivamente em escolas. A aquisição prática de conhecimentos pode igualmente estar incluída no programa curricular, mas é efetuada, na maior parte das vezes, nas instalações da escola (oficinas) e raramente numa empresa. Nos casos em que é efetuada num ambiente de trabalho real, tem uma duração muito reduzida.

- Na República Checa, o ensino secundário profissional com certificado profissional inclui formação prática (35-45 % do programa curricular). Contudo, o grau em que ocorre em empresas varia consoante a escola e consoante o programa. Muitas vezes a formação prática ocorre em oficinas ou miniempresas da escola.
- Na Grécia, antes da reforma de 2013, o estágio nos IEK tinha a duração de um semestre (25 % do tempo de estudo exigido para obter uma qualificação). Era opcional e, segundo as autoridades, raramente ocorria.<sup>357</sup> A via de EFP formal, oferecida por escolas profissionais, decorria puramente em contexto escolar, sendo as eventuais formações práticas realizadas nas instalações da escola.
- Na Polónia, a aquisição de conhecimentos em contexto laboral no sistema escolar é realizada durante «sessões de formação práticas» que decorrem em escolas (oficinas, laboratórios ou quintas), continuando em centros de ensino ou centros de formação prática. No entanto, raramente decorrem numa empresa.

Por defeito, o EFP inclui um elemento mais prático em comparação com o ensino geral. Esse elemento prático pode ser suficientemente desenvolvido em instalações escolares para algumas disciplinas, mas é necessário mais para equipar um aluno que termina um curso de EFP com as competências necessárias para encontrar o seu primeiro emprego. A inexistência de formação no local de trabalho, incluída no programa curricular e idealmente obrigatória, realça uma área fundamental a melhorar nestes programas. Os alunos que os concluem não têm a oportunidade de adquirir competências sociais que são desenvolvidas num contexto laboral (por exemplo, trabalho de equipa, compreensão dos sistemas e processos empresariais) e não têm qualquer experiência de trabalho. Mesmo nos casos em que ocorrem estágios de curta duração, estes geralmente são opcionais e possuem pouca regulamentação (por exemplo na Grécia<sup>358</sup> e na Polónia). Não é de surpreender que não tenham sido encontrados dados oficiais em nenhum dos três países relativamente ao número de alunos que concluíram um curto estágio junto de uma entidade empregadora, à duração e conteúdo preciso do estágio, etc.

O facto de não ocorrer uma aquisição de conhecimentos em contexto laboral ou, pelo menos, não junto de uma entidade empregadora significa que:

- Os empregadores têm um envolvimento mínimo ou inexistente na elaboração geral e no conteúdo dos programas em contexto escolar (Grécia e Polónia); ou
- A colaboração entre escolas e entidades empregadoras é frágil.

---

<sup>357</sup> A reforma de 2013 tornou o estágio obrigatório e irá constituir 20 % do período de aquisição de conhecimentos. Estará disponível aos alunos após o ano letivo de 2014/2015.

<sup>358</sup> As referências à Grécia dizem respeito à situação anterior à reforma de 2013, salvo indicação em contrário.

Por exemplo, na República Checa, cerca de 80 % das escolas relatam que colaboram com entidades empregadoras na prestação de ensino prático. Além disso, os empregadores são obrigados por lei a participar na avaliação do exame final que conduz ao certificado profissional. No entanto, aparentemente esta colaboração não produz os resultados pretendidos. Com base num estudo de 2013 realizado pelo Instituto Nacional para a Educação<sup>359</sup>, metade das entidades empregadoras em setores técnicos referiram que os alunos que concluíram a formação tinham uma imagem irrealista das condições de trabalho e dos salários, bem como não possuíam experiência prática. Os empregadores lamentaram ainda a fraca qualidade das suas competências gerais e técnicas.

- A inexistência de colaboração e de relações contínuas e firmes com as entidades empregadoras em geral e com setores específicos pode levar à conclusão de que os programas curriculares não refletem necessariamente as necessidades do mercado de trabalho;
- As qualificações obtidas têm igualmente uma visibilidade limitada entre as entidades empregadoras;
- Por sua vez, este facto limita a aceitação das qualificações pertinentes pelo mercado de trabalho, criando um ciclo vicioso de reduzida empregabilidade. Por sua vez, pode prever-se um reforço das perceções negativas dos alunos e dos pais em relação ao EFP em geral, conduzindo a uma reduzida participação nestes programas. Pode prever-se que os alunos com bons resultados escolares, em particular, optem por vias de ensino que são consideradas ter uma maior aceitação pelo mercado de trabalho.

Apesar de estarem bem integrados nos países analisados, estes programas enfrentam **dificuldades** significativas no que se refere à formação eficiente de alunos para a atual economia baseada no conhecimento:

- Os programas curriculares podem estar desatualizados e/ou desajustados às necessidades atuais do mercado de trabalho;
- A cooperação entre as escolas de EFP e as entidades empregadoras não está sistematizada e não tem garantia de qualidade;
- As taxas de participação são reduzidas e os alunos que o fazem têm geralmente um fraco aproveitamento escolar e são oriundos de contextos socioeconómicos específicos (é este principalmente o caso na Grécia, onde antes da reforma de 2013 o EFPI era basicamente de contexto escolar<sup>360</sup>);
- No âmbito da atual estrutura de programas, as entidades empregadoras mostram-se relutantes em oferecer colocações a alunos de programas em contexto escolar.

**A necessidade de reforçar a formação ministrada em programas predominantemente em contexto escolar com formação em contexto laboral e de estabelecer uma forte colaboração com o mercado de trabalho** foi reconhecida e desencadeou reformas pertinentes na República Checa, na Grécia e na Polónia, entre outros países.

<sup>359</sup> Dolezalova, G. (2013), *Postoje zaměstnavatelů k zaměstnávání absolventů škol*.

<sup>360</sup> De acordo com a reforma, os novos regimes de contexto laboral e as aprendizagens irão ser aplicados após os anos letivos de 2014/2015 ou 2015/2016.

Estas reformas são demasiado recentes para serem avaliadas. Contudo, realçam uma mudança positiva no sentido da criação de vias de EFP mais competitivas. Todavia, a execução dessa mudança não está isenta de dificuldades, conforme discutido na secção 4. Os tipos de medidas apoiadas por estas reformas são:

- Criação de vias de aprendizagem paralelas ao EFP em contexto escolar, começando com profissões ou setores económicos selecionados;
- Fornecimento de incentivos às escolas para desenvolverem uma cooperação sistemática com entidades empregadoras e incitamento à criação de períodos de aquisição de conhecimentos em contexto laboral em empresas. Nas fases iniciais, essa aquisição de conhecimentos em contexto laboral não é necessária, como acontece em regimes de alternância descritos anteriormente, mas é incentivada;
- Criação de minipresas em contexto escolar ou de outras formas de aquisição de conhecimentos de contexto laboral nas escolas.

## 8. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

### 8.1. Principais conclusões sobre os regimes de alternância na UE-28

Os decisores políticos e as partes interessadas a nível nacional e da UE estão atentos ao papel desempenhado pelos programas de aprendizagem, na melhoria da oferta de competências e na resolução das dificuldades sentidas durante as transições do ensino para o trabalho. Existe um consenso crescente relativamente ao facto de a aquisição de conhecimentos em contexto laboral ter um forte potencial de preparação dos jovens para o emprego. Contudo, os países encontram-se em pontos de partida muito diferentes. As condições iniciais no que se refere à existência de regimes de alternância, à sua adoção, bem como à oferta de oportunidades de aquisição de conhecimentos em contexto laboral pelas entidades empregadoras variam bastante. A maior parte dos países está longe de possuir um sistema de EFP de ensino dual dominante como a Alemanha ou a Áustria. Os sistemas de ensino dependem muito do contexto e as evoluções dos mesmos tendem a ser lentas. Alterações radicais e rápidas, se não estiverem suficientemente enraizadas no seu contexto, podem criar mais perturbação do que efeitos positivos. Por conseguinte, não se pode esperar que todos os países da UE estejam em condições de transferir características substanciais do modelo de ensino dual (como o existente na Alemanha, por exemplo), revendo radicalmente os seus sistemas de EFP. Um sistema de EFP de contexto escolar não se irá tornar um sistema baseado em aprendizagens de um dia para o outro. Os sistemas de alternância e de aprendizagem exigem um forte compromisso por parte das empresas, capacidade dos prestadores da formação para trabalhar com empresas e uma capacidade sistemática a nível das organizações intermediárias (tais como câmaras das indústrias) para assegurar a execução de regimes de aprendizagem. Esta capacidade requer tempo e compromisso para se desenvolver. São necessárias soluções intermédias mais realistas para os países nos quais a aquisição de conhecimentos em contexto laboral ainda não se encontra bem integrada no EFP.

Além disso, mesmo sistemas de aprendizagem fortes e que apresentam um bom desempenho enfrentam dificuldades em termos de acesso e de igualdade de oportunidades, mas também a nível de inovação e adaptação a novas profissões. Deve igualmente ser reconhecido que não é simples a relação entre a existência de regimes de aprendizagem e a qualidade do EFP. Nem todas as aquisições de conhecimentos em contexto laboral conduzem automaticamente a um processo de aquisição de conhecimentos de boa qualidade. Existe um conjunto de condições que têm de ser cumpridas a fim de garantir que a aquisição de conhecimentos em contexto laboral oferecida enquanto parte de regimes financiados pelo Estado e reconhecidos é de elevada qualidade.

A análise transnacional realçou a existência de regimes de alternância na maioria dos países da UE. O estudo identificou quatro tipos principais de vias de EFP, de acordo com diferentes formas de integração da aquisição de conhecimentos em contexto laboral.

1. Os regimes de alternância, incluindo aprendizagens, são a principal via de EFP em alguns países. Nestes casos, as aprendizagens são designadas *ensino dual* e as entidades empregadoras desempenham um papel fundamental na aplicação do sistema. Este facto tem implicações na governação desses sistemas, nos regimes de financiamento, etc.;

2. Noutros países, os alunos podem escolher entre uma variedade de vias de EFP que podem ser igualmente populares e conduzir à mesma qualificação. Nestes países, as aprendizagens existem paralelamente a outros regimes de alternância. Estes regimes podem oferecer as mesmas qualificações que as aprendizagens e incluem partes significativas de aquisição de conhecimentos em contexto laboral obrigatória para a obtenção da qualificação;
3. Programas em contexto escolar, que oferecem percentagens significativas de aquisição de conhecimentos em contexto laboral;
4. Programas em contexto escolar que podem não incluir aquisição de conhecimentos em contexto laboral. Nos casos em que incluem, muitas vezes é realizada nas instalações da escola.

Vários países partilham preocupações relativamente à prestação de orientação e aconselhamento, embora os regimes e a sua aplicação sejam significativamente diferentes; embora as escolas, os serviços públicos de emprego (SPE), os prestadores de serviços de EFP, as instituições de orientação, etc., já apoiem os alunos nas suas decisões, considera-se que a orientação não está suficientemente desenvolvida. Este facto é mais evidente em países onde existem preconceitos relativamente ao EFP ou onde as escolhas dos alunos demonstram a sua necessidade de uma informação mais alargada - mesmo na Alemanha, onde a grande maioria dos alunos opta por um pequeno número de qualificações, enquanto outras têm apenas uma procura mínima.

No entanto, independentemente do contexto em que são oferecidas, as aprendizagens partilham características comuns nos vários países, tais como a existência de um contrato, remuneração e algumas condições melhores em comparação com os trabalhadores a tempo inteiro. Por outro lado, a forma como são escolhidas, o modo como as colocações são encontradas, a duração da aprendizagem ou a avaliação final podem variar consideravelmente entre países.

Não obstante, os resultados das aprendizagens em termos de emprego são positivos nas suas diferentes abordagens à execução. De um modo geral, os alunos que concluem o EFP de nível médio gozam de uma empregabilidade superior aos que concluem o ensino geral, na maioria dos países. Mais importante, uma maior empregabilidade e uma transição mais célere da formação para o emprego são entendidas como estando positivamente relacionadas com a aprendizagem em contexto laboral.

O estudo explorou os instrumentos e os regimes de financiamento aplicados nos Estados-Membros. No contexto da crise económica, suprir de forma suficiente as necessidades financeiras dos regimes de alternância constitui um desafio que a maioria dos países tem de enfrentar. São seguidos princípios básicos comuns nos vários regimes; o EFP em contexto escolar (e a componente em contexto escolar dos regimes de alternância) é financiado pelos orçamentos nacionais/regionais, enquanto as entidades patronais suportam quase inteiramente os custos da componente em contexto laboral das aprendizagens/de outros regimes de alternância. O EFP constitui igualmente um apoio significativo para os regimes de alternância em vários países. Todos os tipos de financiamento têm pontos fracos, no que se refere à oferta de incentivos que não promovem a qualidade do EFP (por exemplo, apoiando-se principalmente no financiamento *per capita*). Este facto deve ser tido em consideração durante a conceção de um regime de financiamento, nomeadamente para regimes de alternância/aprendizagens, em que estão envolvidas mais do que uma parte interessada.

A participação de entidades empregadoras em regimes de alternância/aprendizagens é comum a vários países e regimes. Geralmente, os governos utilizam incentivos financeiros para atrair empregadores, tais como subvenções, subsídios, benefícios

fiscais, etc. São utilizadas diferentes combinações de instrumentos nos Estados-Membros para conseguir a participação de entidades empregadoras pela primeira vez, para as convencer a oferecer mais colocações ou para que aceitem jovens desfavorecidos como aprendizes. Investigação sublinha que, embora estes instrumentos se tenham revelado úteis, não são uma panaceia; devem ser escolhidos e utilizados com cuidado, por forma a se adequarem à estrutura do país e visarem as entidades empregadoras, possivelmente em setores específicos, que ainda não participaram, apesar dos incentivos. Além disso, processos complexos e pouco claros levam os empregadores a afastar-se, independentemente dos atrativos financeiros. Estas observações provam igualmente que **mais incentivos financeiros estatais (que representam uma maior despesa pública) não irão necessariamente conduzir a melhores resultados.**

Tendo em conta os benefícios comprovados, como se pode explicar os baixos níveis de participação em EFP/aprendizagens? Este estudo provou que o nível de participação dos alunos é influenciado por um vasto conjunto de fatores: crenças culturais relativamente à qualidade do EFP e ao estatuto social que os alunos que concluem o EFP/aprendizes têm; características socioeconómicas do aluno e da sua família; bem como uma variedade de fatores socioeconómicos que dizem respeito a toda a economia e à sua estrutura que, por sua vez, moldam a forma como os sistemas de ensino evoluem. A análise salientou o risco de manutenção de **um ciclo vicioso**: se, num país, as vias de EFP em geral ou as aprendizagens em particular forem consideradas uma «segunda escolha», então é provável que atraiam alunos com fraco aproveitamento escolar. Os pais, nomeadamente de grupos socioeconómicos de classe média e alta, irão provavelmente desincentivar os filhos de seguir estas vias. Por conseguinte, o EFP irá atrair principalmente alunos com fraco aproveitamento escolar de grupos mais desfavorecidos. Se os estudos de EFP forem exigentes, existem fortes probabilidades de estes alunos fracassarem ou desistirem; por sua vez, as expectativas de desempenho tornam-se mais indulgentes, conduzindo a um EFP menos exigente/de menor qualidade. O Estado, como é óbvio, desempenha um papel significativo, apoiando e garantindo a qualidade de todas as aquisições de conhecimentos em todos os tipos de ensino. Porém, como a atenção dos alunos/pais estará direcionada para o ensino geral e não para o EFP, pode deduzir-se que os investimentos em infraestruturas, a garantia da qualidade dos processos e dos professores ou o aperfeiçoamento dos programas curriculares, etc., no EFP serão considerados de menor prioridade governamental. As entidades empregadoras estarão relutantes em envolver-se em regimes de alternância e em oferecer empregos de elevada qualidade aos alunos que concluem esta formação, caso considerem que os aprendizes/alunos de EFP têm um fraco aproveitamento escolar e que a qualidade da formação é questionável. Consequentemente, a empregabilidade dos alunos que concluem o EFP será difícil, em comparação com vias populares, como o ensino geral, que atraem alunos mais fortes.

**Aumentar a atratividade das aprendizagens/regimes de alternância é uma equação complexa, na qual a alteração de um dos fatores pode não ser suficiente.** Além disso, **nos casos em que existam perceções negativas, alterá-las geralmente leva tempo.**

A fraca atratividade e, por conseguinte, as taxas de participação não constituem a única dificuldade que os sistemas de EFP/regimes de alternância enfrentam na Europa. O presente estudo abordou os principais problemas que os dez países selecionados estão a tentar resolver através de recentes reformas legislativas. São reconhecidos impulsionadores comuns nestes países, embora os seus sistemas de EFP e a sua situação económica variem de forma significativa. Todos os impulsionadores são

significativos no contexto destes países, mas alguns (especialmente as taxas de desemprego) criam mais preocupações do que outros por toda a Europa. Dependendo do país, abordagens de longo prazo do EFP, políticas anteriores insuficientes e características culturais, apenas para referir alguns, estão subjacentes a estes problemas. A crise económica constitui um fator essencial nos recentes desenvolvimentos, pois criou de forma abrupta incoerências em sistemas de EFP estabelecidos, reduziu os recursos ou simplesmente realçou a necessidade significativa (e urgente) de resolver questões de longo prazo. Embora sejam comuns, as reformas tentam superar estas dificuldades através de diferentes abordagens, que refletem a situação específica do país e possíveis formas de lidar com a situação. Este facto **realça a importância de adaptar as soluções às condições do país.**

A ênfase colocada pela Comissão Europeia no EFP e sobretudo nas aprendizagens parece ter tido impacto nos Estados-Membros, no que se refere a considerarem a criação ou o aperfeiçoamento das aprendizagens/regimes de alternância uma solução viável para os seus problemas. Por conseguinte, as reformas dizem respeito à introdução de aprendizagens/regimes de alternância, mesmo em países com sistemas predominantemente de contexto escolar. Nos casos em que o EFP é predominantemente de contexto escolar, os governos identificaram as deficiências de terem uma colaboração fraca ou inexistente com o mercado de trabalho e de apresentarem aos alunos uma oferta limitada de oportunidades de aquisição de conhecimentos em contexto laboral. É interessante verificar que as dificuldades e as respetivas reformas ocorreram mesmo em países com sistemas de EFP/regimes de alternância bem desenvolvidos.

A expansão dos regimes existentes e a introdução de novos implicam maior procura por colocações de alternância/aprendizagem. **A participação das entidades empregadoras constitui uma dificuldade comum** aos dez países selecionados, embora de uma perspetiva diferente, devido às diferenças entre cada país. Por exemplo, em países onde a colaboração das autoridades governamentais, das escolas e dos parceiros sociais não está incluída no sistema (EL) ou onde os empregadores em geral ou de um setor específico disponibilizam menos colocações, devido aos efeitos adversos da crise económica (por exemplo FI).

## 8.2. Recomendações políticas

### 8.2.1. Iniciativas a nível da UE

#### **Recomendação n.º 1**

*Reconhecer a diversidade das condições iniciais em sistemas de EFP e apoiar intercâmbios entre países, que lhes permitam retirar as boas práticas de diversos sistemas.*

Várias iniciativas da UE sublinham a necessidade de uma aquisição de conhecimentos em contexto laboral mais forte e de aprendizagens de uma forma geral (Aliança Europeia para as Aprendizagens, iniciativas da Garantia para a Juventude). Estas iniciativas precisam de reconhecer que os países têm de passar por fases de transição antes de atingirem o estado de disporem de um sistema de aprendizagem integral. É igualmente importante que estas iniciativas permitam aos países aprender com uma variedade de sistemas e não apenas com aqueles que representam aprendizagens integrais. Existem outros modelos que possuem características fortes que podem ser extremamente



pertinentes para os países que ainda têm modelos de EFP de contexto fortemente escolar.

Os intercâmbios da UE em termos de aprendizagens devem oferecer conselhos aos países consoante o tipo de sistema que têm implementado e o seu contexto socioeconómico. Se as discussões se mantiverem demasiado gerais e se concentrarem num tipo de aprendizagem ideal, os países terão dificuldade em identificar medidas concretas que os ajude a progredir.

### 8.2.2. Nível nacional

#### Sistemas em contexto escolar

##### Recomendação n.º 2

Trabalhar em paralelo. Criar novas vias de aprendizagem em setores com condições favoráveis. Simultaneamente, aumentar a percentagem de aquisição de conhecimentos em contexto laboral de programas em contexto escolar.

Os países que possuem sistemas de EFP integralmente em contexto escolar precisam de criar aprendizagens de forma progressiva, a partir do zero. É fundamental a concentração em setores da economia nos quais se verificam condições favoráveis ao desenvolvimentos de aprendizagens, nomeadamente:

- Os setores que enfrentam uma escassez de trabalhadores competentes e, por conseguinte, estão interessados em criar programas de formação que lhes ofereça um influxo de pessoal qualificado;
- Os setores que se encontram numa situação de crescimento e que, portanto, necessitarão de ainda mais pessoal qualificado no futuro.

Apesar da difícil situação macroeconómica, a maioria dos países possui setores ou empresas específicas que enfrentam o problema de escassez de competências, o que prejudica o seu crescimento. Estas empresas não se encontram necessariamente nos setores tradicionais de ofícios ou da indústria transformadora, mas podem ser encontradas no setor dos serviços e estar à procura de pessoas com novas competências. As aprendizagens podem ser igualmente criadas em níveis superiores ao ensino secundário. Os países nesta categoria devem ponderar também a criação de aprendizagens de nível superior, se esse facto refletir melhor a procura de competências no seu país.

É importante que estas vias sejam de boa qualidade desde o início, de modo a apoiar uma imagem positiva das aprendizagens. Este facto será crucial para o futuro reforço do modelo.

Simultaneamente, estes países precisam de introduzir a aquisição de conhecimentos em contexto laboral nos programas de contexto escolar. Esta deve tornar-se progressivamente obrigatória. É importante promover, desde o início, uma boa articulação entre o que é aprendido na escola e o que é aprendido numa empresa. A aquisição de conhecimentos em contexto laboral deve ser integrada no programa curricular e conduzir a resultados de aquisição de conhecimentos claramente definidos, que serão avaliados. É importante que os jovens e as entidades empregadoras vejam de forma concreta o que a pessoa deve aprender enquanto estiver na empresa.

Para tal, é necessário reforçar as relações entre as escolas e as empresas. As escolas precisam de ser incentivadas a aproximar-se das empresas e o pessoal das escolas deve

ser apoiado na criação desta rede. Pode ser necessário criar um cargo específico responsável pelas relações com as empresas, pois tal não poderá ser feito apenas sobrepondo-se às horas letivas habituais.

### **Sistemas em contexto escolar que integram períodos substanciais de aquisição de conhecimentos em contexto laboral**

#### **Recomendação n.º 3**

Aumentar progressivamente a percentagem de aquisição de conhecimentos em contexto laboral.

Incidir na qualidade da aquisição de conhecimentos em contexto laboral e na articulação com o ensino em contexto escolar.

Estimular as escolas a criarem redes duradouras com as empresas locais.

Os países que se encontram nesta situação devem aprofundar o desenvolvimento da oferta de aquisição de conhecimentos em contexto laboral que já é disponibilizada enquanto parte dos programas de contexto escolar.

Devem concentrar-se em assegurar que os períodos de aquisição de conhecimentos em contexto laboral são de boa qualidade e estão bem integrados no programa curricular. Estes períodos devem ter resultados claramente definidos, que devem ser evidentes para os alunos, para os professores e para as empresas. Além disso, devem estar implementados mecanismos que visem garantir que a qualidade da aquisição de conhecimentos oferecida permite aos alunos alcançar esses resultados.

O tempo atribuído à aquisição de conhecimentos em contexto laboral deve ser progressivamente alargado. Quanto mais tempo um aluno passar numa empresa, maiores serão os benefícios para essa empresa. Nas primeiras fases, as entidades empregadoras têm de investir no aluno antes de este poder acrescentar valor à empresa. Quanto mais valor for acrescentado às empresas, maior é a probabilidade de estas disponibilizarem aquisições de conhecimentos no local de trabalho.

Se a aquisição de conhecimentos em contexto laboral for um elemento obrigatório do EFP em contexto escolar, não deve caber apenas aos alunos a responsabilidade de encontrar oportunidades para períodos de formação no local de trabalho. As escolas devem ter criado redes com as empresas locais e estas redes devem ser regularmente mobilizadas e atualizadas. Para tal, é necessário que existam na escola pessoas com a função de fazer a aproximação às empresas e garantir que a opinião, as necessidades e os interesses das empresas são tidos em consideração no planeamento dos períodos de aquisição de conhecimentos em contexto laboral ou nas decisões sobre os resultados a atingir a nível de aquisição de conhecimentos. Se não houver uma comunicação e trocas de informação regulares, é pouco provável que as entidades empregadoras se mantenham envolvidas.

Caso estes países possuam também aprendizagens como via paralela, devem refletir igualmente sobre a recomendação n.º 4.

#### **Aprendizagens como via paralela**

#### **Recomendação n.º 4**

Fomentar as aprendizagens atraindo novos empregadores. Expandir as aprendizagens a diferentes setores e níveis. Incidir nos setores em crescimento e também em setores não tradicionais.

Assegurar que as qualificações são reconhecidas à escala nacional.

Nos casos em que existam aprendizagens como via paralela a outras formas de EFP, os países devem concentrar-se em reforçar a oferta existente. Tal requer garantir a participação de novas entidades empregadoras e recrutar novos alunos. É importante, nomeadamente, visar novos tipos de empresas e de alunos. As aprendizagens devem ser alargadas a mais setores económicos e a mais profissões. Esta situação pode resultar na criação de aprendizagens em níveis superiores.

Simultaneamente, é importante aumentar a atratividade das aprendizagens junto de uma variedade de alunos. Estas não devem ser uma opção apenas para os que têm um fraco aproveitamento escolar, devendo tornar-se atrativas para alunos com vários perfis. As autoridades públicas precisam de estabelecer medidas de combate à imagem negativa das aprendizagens. As medidas de comunicação e orientação devem refletir melhor o valor acrescentado e o potencial das aprendizagens. O EFP em contexto escolar e as aprendizagens devem ser consideradas vias equivalentes. Uma das soluções passa por criar aprendizagens em setores que são atrativos para os alunos e para as entidades empregadoras.

Outro aspeto tem que ver com a qualidade das aprendizagens. Estas devem oferecer qualificações reconhecidas à escala nacional. As aprendizagens devem ter um estatuto e direitos claros. Os períodos de aquisição de conhecimentos em empresas e centros de formação/escolas devem ser bem articulados e interligados. As empresas devem estar envolvidas de perto nas decisões sobre os programas curriculares, bem como na avaliação dos alunos. Deve estar implementado um quadro claro de garantia da qualidade.

Os países nesta categoria podem ter também vias paralelas de EFP em contexto escolar e as recomendações 2 e 3 podem ser-lhes igualmente pertinentes.

### **Aprendizagens integrais**

#### **Recomendação n.º 5**

Incitar à diversidade ao nível do recrutamento para as aprendizagens.

Apoiar os alunos sem disponibilidade para aprendizagem.

Aperfeiçoar as oportunidades de progressão para outros níveis e formas de ensino e formação.

Os países com estes sistemas devem prestar atenção especificamente ao reforço da inclusão social e da equidade nas aprendizagens. Conforme referido anteriormente, as aprendizagens nestes países podem ser seletivas e favorecer aqueles que já adquiriram um conjunto de competências, comportamentos e atitudes (disponibilidade para aprendizagem). Por conseguinte, é importante que todos os jovens sejam orientados no sentido do desenvolvimento da «disponibilidade para aprendizagem» antes de enfrentarem a escolha de mais formação. Programas de curta duração de «atribuição de tarefas» no âmbito de formação interna na empresa, em níveis inferiores de ensino, podem ser uma solução.

Devem ser tomadas medidas destinadas a aumentar a diversidade dos aprendizes e a combater eventuais preconceitos e discriminação no recrutamento dos mesmos. Podem estar relacionados com questões de género, origem étnica ou deficiência. Nestes países, existem frequentemente grupos da população que não beneficiam de aprendizagens (ou nem sequer as consideram uma opção) - por exemplo, migrantes ou jovens com deficiência. Estas populações devem ser visadas através de iniciativas centradas nelas.

Por fim, devem estar disponíveis oportunidades de progressão para o ensino superior. Este facto refere-se não só às condições formais de acesso, mas também à garantia de

que os alunos que concluem as aprendizagens têm verdadeiras hipóteses de ter sucesso no ensino superior. O que requer igualmente adaptações por parte das instituições de ensino superior. Os programas oferecidos devem reconhecer que os jovens com menos antecedentes académicos mas uma forte experiência laboral têm potencial para continuar a evoluir e que não devem ser impedidos de progredir devido a algumas lacunas nos seus conhecimentos teóricos que podem ser adquiridos posteriormente. Os programas do ensino superior devem permitir aos jovens provenientes de vias de aprendizagem continuar a desenvolver as suas competências e qualificações.

## REFERÊNCIAS

- Acemoglu D. e Pishke J.S. (1998), *Why do firms train? Theory and Evidence. The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 113, N.º 1 (Fev., 1998), pp. 79-119 Publicado por: The MIT Press. Internet: <http://economics.mit.edu/files/3806>.
- Alet E. e Bonnal L. (2013), *L'apprentissage: un impact positif sur la réussite scolaire des niveaux V. ÉCONOMIE ET STATISTIQUE N° 454, 2013*.
- Ahnborg M-H. e Hedwall K. (2011), *Apprenticeship in praxis – a quality assessment of VET. Skolinspektionen*.
- Anderson K., Brophy M., McNeil B., Potter D. (2010), *Opening the door to apprenticeships: Reaching young people who are disadvantaged and disengaged from apprenticeships*, Internet: <http://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/Opening-the-door-to-apprenticeships-February-2010.pdf>.
- Arrighi, J.-J. e Fadda Y. (2012), *Tendances nationales et identités régionales: éléments de cadrage pour un diagnostic régional de l'apprentissage*, Marselha: Céreq, 2012. (Net.Doc; 104), Internet: <http://www.cereq.fr/cereq/netdoc104.pdf>.
- Lei austríaca relativa à organização escolar. Internet [http://www.jusline.at/46\\_Aufgabe\\_der\\_Berufsschule\\_SchOG.html](http://www.jusline.at/46_Aufgabe_der_Berufsschule_SchOG.html).
- Autorengruppe Bildungsbericht (2013), *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Internet: [www.bildungsbericht.de/index.html?seite=10203](http://www.bildungsbericht.de/index.html?seite=10203).
- Bassanini A., Booth A. L., Brunello G., de Paola M., Leuven E. (2005), *Workplace training in Europe*. Internet: <http://ftp.iza.org/dp1640.pdf>.
- Bäckman O., Jakobsen V., Lorentzen Th., Österbacka E., Dahl Esp. (2011), *Dropping out in Scandinavia- Social Exclusion and Labour Market Attachment among Upper Secondary School Dropouts in Denmark, Finland, Norway and Sweden*. Institutet för Framtidsstudier/Instituto para Estudos Prospetivos Arbetsrapport/Documento de trabalho 2011:8. Internet: <http://www.iffs.se/wp-content/uploads/2011/09/Arbetsrapport-2011-nr8.pdf>.
- Beicht, U. e Walden, G. (2013) *Duale Berufsausbildung ohne Abschluss – Ursachen und weiterer bildungsbiografischer Verlauf. Analyse auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011*. Bona 2013, Relatório do BIBB 21/13, Internet: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12\\_BIBBreport\\_2013\\_21.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_BIBBreport_2013_21.pdf) e <http://www.bibb.de/de/wlk61284.htm#beitraege>.
- Benhaïm-Grosse J. (2008), *Les pratiques d'éducation à l'orientation des professeurs de troisième* in Ministère de l'Éducation nationale (2008), *Éducation & formations n° 77, L'orientation*, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue\\_77/07/2/E&F77\\_Orientation\\_43072.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_77/07/2/E&F77_Orientation_43072.pdf).
- Berneri L. in Linderholm e Parker (2000), *Quality in Apprenticeships in the European Union- UEAPME*. Internet: [http://www.ueapme.com/docs/general\\_pubs/Ueapmec7.pdf](http://www.ueapme.com/docs/general_pubs/Ueapmec7.pdf).
- Biavaschi C., Eichhorst W., Giulietti C., Kendzia M., Muravyev A., Pieters J., Rodríguez-Planas N., Schmidl R., Zimmermann K.F. (2012), *Youth Unemployment and Vocational Training*. Documento de reflexão do IZA n.º 6890, outubro de 2012.
- BIBB (2003a), *Wie entstehen Ausbildungsberufe?* Internet: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/leitfaden-entstehung-ausbildungsberufe.pdf>.

- BIBB (2003b), *Gruende fuer den Ausbildungabbruch*. Comunicado de imprensa. Bona (em DE), Internet: [http://www.good-practice.de/infoangebote\\_beitrag793.php](http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag793.php).
- BIBB(2012), *Bildung in Deutschland 2012*, Internet: [http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf).
- BIBB(2013a), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013*, Bona, Internet: [http://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB\\_Datenreport\\_2013.pdf](http://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB_Datenreport_2013.pdf).
- BIBB(2013b), *VET Data Report Germany 2013, Facts and analyses accompanying the Federal Report on Vocational Education and Training – selected findings* Bona, Internet: [http://datenreport.bibb.de/media2013/DR2013\\_engl\\_Screen.pdf](http://datenreport.bibb.de/media2013/DR2013_engl_Screen.pdf).
- BIBB (2014), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014*, Internet: [http://datenreport.bibb.de/media2014/BIBB\\_Datenreport\\_2014\\_Vorversion.pdf](http://datenreport.bibb.de/media2014/BIBB_Datenreport_2014_Vorversion.pdf).
- BIS (2012), *National Minimum Wage: Interim Government evidence to the Low Pay Commission*.
- Blatter M., Muehlemann S., Schenker S., Wolter S.C. (2012), *Hiring Costs of Skilled Workers and the Supply of Firm-Provided Training*; Documento de reflexão do IZA n.º 6344, fevereiro de 2012. Internet: <http://ftp.iza.org/dp6344.pdf>.
- bm:uk (2011), *Austrian EQF Referencing Report*. Situação em dezembro de 2011.
- Bourdon, Jean (2012), *Sécuriser les parcours des apprentis /* Internet: <http://www.cereq.fr/index.php/content/download/6378/55371/file/b301.pdf>.
- Brunello G. (2009), *The effect of economic downturns on apprenticeships and initial workplace training: A review of the evidence*; Internet: <http://ftp.iza.org/dp4326.pdf>.
- Buhler, P. (2011), *The shrinking North*. Project Syndicate. Extraído de <http://www.project-syndicate.org/commentary/the-shrinking-north>.
- Buisman M., Allen J., Fouarge D., Houtkoop W., v.d. Velden R. (2013), *PIAAC, Kernvaardigheden voor werk en level, Resultaten van den Nederlandse survey 2012*.
- Bundesministerium fuer Bildung und Forschung-BMBF (2013), *Berufsbildungsbericht*, Berlim. Internet: [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_2013.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2013.pdf).
- BUSINESSEUROPE (2012), *How to improve the quality and image of apprenticeships*.
- BPV protocol Special (2010), *Vertrouwen op elkaars professionaliteit*. Internet: [http://www.mkb.nl/images/BPV-magazine\\_LR2.pdf](http://www.mkb.nl/images/BPV-magazine_LR2.pdf).
- Cedefop (1998), *Output-Related Funding in Vocational Education and Training: A Discussion Paper and Case Studies*. Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5080\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5080_en.pdf).
- Cedefop (2002), *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective*. Proceedings of the first international conference. Outubro de 2002, Florença. Volume I. The rise of national VET systems in a comparative perspective.
- Cedefop (2008a), *Terminologia da política europeia de educação e formação profissional - Selecção de 100 termos chave*, Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064\\_EN.PDF](http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF).
- Cedefop (2008b), *Initial vocational education and training (IVET) in Europe*, Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/IVET\\_Review\\_08.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/IVET_Review_08.pdf).
- Cedefop (2009a), *Individual Learning Accounts*, Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5192\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5192_en.pdf).
- Cedefop (2009b), *Using tax incentives to promote education and training*.

- Cedefop (2012), *Relatórios por país da Refernet*. Internet: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Information-services/vet-in-europe-country-reports.aspx>.
- Cedefop (2012), *Vocational Education and Training in Denmark Short Description*, Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4112\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4112_en.pdf).
- Cedefop (2013a), *Labour market outcomes of vocational education in Europe*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, 2013.
- Cedefop (2013b), *Spotlight on VET Croatia*, Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/22036.aspx?WT.rss\\_ev=a](http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/22036.aspx?WT.rss_ev=a).
- Cedefop (2014a), *On the way to 2020: data for VET policies*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, 2014.
- Cedefop (2014b), *Macroeconomic benefits of vocational education and training*, Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5540\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5540_en.pdf).
- Cedefop (2014c), *Attractiveness of initial vocational education and training: identifying what matters*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, 2014.
- Cedefop (brevemente), *Early leaving from vocational education and training (título provisório)*.
- CEREQ/Cart B. (2010), *Contrat d'apprentissage, les raisons de la rupture*. Internet: <http://www.cereq.fr/cereq/b272.pdf>
- Chambres de Commerce et d'Industrie, *Les ruptures de contrats d'apprentissage... une fatalité?*, Internet: <http://www.localtis.info/cs/BlobServer?blobcol=urldata&blobtable=MungoBlobs&blobkey=id&blobwhere=1250166687062&blobheader=application%2Fpdf&blobnocache=true>.
- Champollion P. (2008), *La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards: des impacts du territoire à l'effet de territoire* in Ministère de l'Éducation nationale (2008), *Éducation & formations* n° 77, L'orientation ([http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue\\_77/07/2/E&F77\\_Orientation\\_43072.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_77/07/2/E&F77_Orientation_43072.pdf)).
- Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD) (2013), *Focus on Apprenticeships*. Londres: Chartered Institute of Personnel and Development, Internet: <http://www.cipd.co.uk/binaries/6138%20EO%20Focus%20Spring%202013%20%28WEB%29.pdf>.
- Recomendação do Conselho, de 22 de abril de 2013, relativa ao estabelecimento de uma Garantia para a Juventude 2013/C 120/01. Internet: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX:32013H0426%2801%29>.
- Deissinger, Th. (2010), *Dual System*. In: Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw (Editors), *International Encyclopaedia of Education*. Volume 8, pp. 448-454. Oxford Elsevier.
- Deissinger, Th., Heine, R., Ott, M. (2011), *The dominance of apprenticeships in the German VET system and its implications for Europeanisation: a comparative view in the context of the EQF and the European LLL strategy*. *Journal of Vocational Education & Training*; 63 (2011), 3. - pp. 397-416. Internet: <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2011.569089>.

- Deissinger, Th. (2012), *Reforming the VET System via National Qualification Frameworks? A Comparison of Germany and Austria*. The future of vocational education and training in a changing world / Matthias Pilz (Ed.). - Wiesbaden: Springer VS, 2012. - S. 305-320. - ISBN 978-3-531-18527-9.
- DEPP (2012), *Repères et références statistiques - édition 2012, Les apprentis*, Internet: [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/38/8/DEPP-RERS-2012-apprentis\\_223388.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/38/8/DEPP-RERS-2012-apprentis_223388.pdf).
- DEPP (2013a), *Repères et références statistiques 2013*. Internet: [http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Les apprentis](http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Les%20apprentis).
- DEPP (2013b), *L'insertion professionnelle des jeunes sortants d'apprentissage, sept mois après la fin de leurs études*. Internet: [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/96/5/DEPP\\_NI\\_13\\_15\\_insertion\\_professionnelle\\_sortants\\_apprentissage\\_2012\\_265965.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/96/5/DEPP_NI_13_15_insertion_professionnelle_sortants_apprentissage_2012_265965.pdf).
- DfE/BIS (2013), *The future of Apprenticeships in England: Implementation Plan*.
- Dietrich H. (2012), *Integrating young people into the labour market: apprenticeship training and pre-training courses*. Programa de aprendizagem mútua: documento de reflexão do país anfitrião: Alemanha.
- Dionisius R., Wenzelmann F., Muehleemann S., Wolter S. C., Pfeifer H., Walden G. (2008), *Cost and Benefit of Apprenticeship Training: A Comparison of Germany and Switzerland*, Documento de reflexão do IZA n.º 3465.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência *Estatísticas da educação 2011/2012*. Jovens.
- Dolezalova G. (2013), *Postoje zaměstnavatelů k zaměstnávání absolventů škol*, NUV.
- Dornmayr H. e Nowak S. (2013), *Overview of Apprenticeship training 2013*. Research & Development in VET. Pp. 51-57; 95-102.
- Dustmann Chr. e Schönberg U. (2004), *Training and Union Wages*, Documento de reflexão do IZA n.º 1435, dezembro.
- Enguita M.F., Martínez L.M., Gómez J. R. (2010), *School Failure and Dropouts in Spain*, Coleção de Estudos Sociais n.º 29, Internet: [http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios\\_sociales/vol29\\_en.pdf](http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_en.pdf).
- ETUC (Condeiração Europeia dos Sindicatos - CES) (2014), *Towards a European Quality Framework for apprenticeships and work-based learning*, Internet: <http://www.etuc.org/publications/towards-european-quality-framework-apprenticeships-and-work-based-learning#.U6FdWnYiyMU>.
- ETUCE (2012), *Policy Paper on Vocational Education and Training in Europe*. Apresentado para aprovação pelo Comité Sindical Europeu de Educação (CSEE) à Conferência do CSEE realizada em Budapeste de 26 a 28 de novembro de 2012. Internet: [http://etuce.homestead.com/Policies/ETUCE\\_Policy\\_Paper\\_on\\_VET\\_EN.pdf](http://etuce.homestead.com/Policies/ETUCE_Policy_Paper_on_VET_EN.pdf).
- Euler D. (2013), *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* Bertelsmann Stiftung.
- Comissão Europeia (2010a), *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, Juventude em Movimento*, COM(2010) 477 final; Internet: [http://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move\\_PT.pdf](http://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move_PT.pdf), citado em 21/2/14.



- Comissão Europeia (2010b), *Comunicação da Comissão, Europa 2020 Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*, Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PT:PDF>, citado em 21/2/14.
- Comissão Europeia (2010c), *Novas competências para novos empregos: ação imediata*. Relatório do grupo de peritos em matéria de novas competências para novos empregos, preparado para a Comissão Europeia. Luxemburgo: Serviço das Publicações.
- Comissão Europeia, (2011) *Relatório Especial do Eurobarómetro n.º 369, Atitudes towards vocational education and training*. Internet: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_369\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_369_en.pdf).
- Comissão Europeia (2012a) DG ENTR *Fichas informativas SBA*.
- Comissão Europeia (2012a), IES, IRS, BIBB *Study on a comprehensive overview on traineeship arrangements in Member States. Final Synthesis Report*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, 2012.
- Comissão Europeia - DG Emprego (2012c), *Apprenticeship supply in the Member States of the European Union*.
- Comissão Europeia (2013a), Comunicado de imprensa  *Lançamento da Aliança Europeia para a Aprendizagem*; Internet: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-13-634\\_pt.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-634_pt.htm). Podem ser encontradas mais informações na Internet: [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/alliance\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/alliance_en.htm), citado em 21/2/14.
- Comissão Europeia (2013b), *A Recovery on the Horizon. Annual Report on European SMEs 2012/2013*, Internet [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/facts-figures-analysis/performance-review/files/supporting-documents/2013/annual-report-smes-2013\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/facts-figures-analysis/performance-review/files/supporting-documents/2013/annual-report-smes-2013_en.pdf).
- Comissão Europeia (2013c), *Key policy messages from the Peer Review on 'Youth unemployment: how to prevent and tackle it?'* Programa de aprendizagem mútua da Comissão Europeia, DG Emprego, Assuntos Sociais e Inclusão.
- Comissão Europeia (2013d), *Technical Annexes Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors*. Internet: [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/apprentice-trainee-success-factors-annexes\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/apprentice-trainee-success-factors-annexes_en.pdf).
- Comissão Europeia (2013e), *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors. A Guidebook for Policy Planners and Practitioners*; Internet: [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/apprentice-trainee-success-factors\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/apprentice-trainee-success-factors_en.pdf).
- Comissão Europeia (2013f), *Learning exchange between Austria, Bulgaria, Czech Republic, Latvia and Spain on 'Apprenticeship Schemes'*, Programa de aprendizagem mútua da Comissão Europeia, DG Emprego, Assuntos Sociais e Inclusão.
- Comissão Europeia (2013g), *The effectiveness and costs-benefits of apprenticeships: Results of the quantitative analysis*.
- Comissão Europeia (2013h), *Thematic Event on 'Practical support for the design and implementation of Youth Guarantee schemes'* Relatório do evento. La Hulpe, 17-18 de outubro de 2013.
- Comissão Europeia (2013i), Seminário de divulgação sobre «*Sharing real lessons and good practice in relation to European employment*». Relatório do seminário. Bruxelas, Bélgica, 28 de novembro de 2013.

- Comissão Europeia (2013j), *Work-based Learning, Practices and Policy Pointers*, Internet: [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf).
- Rede europeia para a garantia da qualidade no EFP (2009), *Study on quality assurance systems in work-based- learning and assessment in European VET*.
- Fundação Europeia para a Formação (FEF) (2011), *Vocational Education and Training in Croatia*; Internet: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/vet\\_training-cro-enl-t01.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/vet_training-cro-enl-t01.pdf).
- Fundação Europeia para a Formação (FEF) (2013), *Work-based learning: Benefits and obstacles a literature review for policy makers and social partners in ETF partner countries*, Internet: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/576199725ED683BBC1257BE8005DCF99/\\$file/Work-based%20learning\\_Literature%20review.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/576199725ED683BBC1257BE8005DCF99/$file/Work-based%20learning_Literature%20review.pdf).
- Eurydice (2013), *The structure of the European education systems 2013/14: schematic diagrams*.
- Eurydica (2013), *Finland: Upper Secondary and Post-Secondary Non-Tertiary Education*, Internet: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Upper\\_Secondary\\_and\\_Post-Secondary\\_Non-Tertiary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Upper_Secondary_and_Post-Secondary_Non-Tertiary_Education).
- Ministério Federal da Economia e da Tecnologia (2012), *German 'Mittelstand' – Engine of the Economy. Facts and figures about small and medium-sized German firms*. Berlim, 2012. Internet: <http://www.bmwi.de/English/Redaktion/Pdf/factbook-german-mittelstand,property=pdf,bereich=bmwi2012,sprache=en,rwb=true.pdf>.
- Ministério Federal da Educação e da Investigação (2009), *Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien, Band 6 der Reihe Berufsbildungsforschung*. Um relatório preparado pela Unique Gesellschaft für Arbeitsgestaltung, Personal- und Organisationsentwicklung; Internet: [http://www.bmbf.de/pub/band\\_sechs\\_berufsbildungsforschung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/band_sechs_berufsbildungsforschung.pdf).
- Ministério Federal da Educação e da Investigação (2010), *The DECVET pilot initiative, Crediting competences – improving permeability*, Bona, Berlim, 2010, Internet: [http://www.bmbf.de/pub/decvet\\_en.pdf](http://www.bmbf.de/pub/decvet_en.pdf).
- Ministério Federal da Economia, da Família e da Juventude/ibw - Instituto para a Investigação sobre Qualificações e Formação da Economia Austríaca (2012), *Apprenticeship Dual Vocational Education and Training in Austria Modern Training With a Future*.
- Figueiredo, A. M. (coord.), Feliciano, P. (dir.), Valente, A. C., Simões, A., Santos, F., Cunha, M. L., Trindade, S. (2013), *Avaliação estratégica do QREN – Lote 1. Estudo de avaliação do contributo do QREN para a redução do abandono escolar precoce*. Relatório final. Extraído, em 10 de janeiro de 2014, de: <http://www.qren.pt/np4/np4/?newsId=3886&fileName=file999.pdf>.
- Autoridades da Flandres (2011), *Vocational education and training in Flanders*, Internet: [http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/oproepen\\_niet-obpwo/OESO\\_VET-project/SkillsBeyondSchool/Binnenwerk.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/oproepen_niet-obpwo/OESO_VET-project/SkillsBeyondSchool/Binnenwerk.pdf).
- Fries J., Göbel C., Maier M.F. (2012), *Do employment subsidies reduce early apprenticeship drop out?* (Versão muito preliminar). Internet: [http://www.iza.org/conference\\_files/YULMI2012/maier\\_m4522.pdf](http://www.iza.org/conference_files/YULMI2012/maier_m4522.pdf).
- Friese M. (2013), *Berufs und Studienorientierung*, Internet: [http://www.olov-hessen.de/fileadmin/user\\_upload/Fachtagungen/zeitreise-11hwt2013/130827\\_olov\\_vortrag\\_friese.pdf](http://www.olov-hessen.de/fileadmin/user_upload/Fachtagungen/zeitreise-11hwt2013/130827_olov_vortrag_friese.pdf).

- Frigul N. (2005), *Etude sur les conditions favorables à l'apprentissage en hôtellerie-restauration*, CESTP-ARACT, Internet: [http://www.cestp.aract.fr/fileadmin/Fichier/plaquette\\_en\\_telechargement/7\\_etude\\_favoriser\\_apprentissage\\_hcr.pdf](http://www.cestp.aract.fr/fileadmin/Fichier/plaquette_en_telechargement/7_etude_favoriser_apprentissage_hcr.pdf).
- Fuller A., e Unwin L. (2003), *Creating a 'modern apprenticeship': a critique of the UK's multi-sector, social inclusion approach*, *Journal of Education and Work*, 6: 1, 5–15.
- Gambin L. (2013), *Review of Apprenticeship research – final report, an updated review*. Instituto de Investigação sobre Emprego, Universidade de Warwick.
- Gambin L., Hasluck Chr., Hogarth T. (2010), *Recouping the costs of apprenticeship training: employer case study evidence from England*; Empirical research in vocational education and training 2, S. 127-146.
- Goodman A. e Gregg P. (2010), *Poorer children's educational attainment: how important are attitudes and behaviour*; Fundação Joseph Rowntree; Internet: <http://www.jrf.org.uk/system/files/poorer-children-education-full.pdf>.
- Graf L. (2013), *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland*. Budrich UniPress Ltd. Opladen, Berlim & Toronto 2013.
- Hall C. (2009), *Does making upper secondary school more comprehensive affect dropout rates, educational attainment and earnings? Evidence from a Swedish pilot scheme*, Instituto para a Avaliação das Políticas do Mercado de Trabalho (IFAU), ISSN 1651-1166, Internet: <http://www.ifau.se/Upload/pdf/se/2009/wp09-09.pdf>.
- Hanushek E.A. e Wößmann L. (2005), *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries*; Internet: <http://www.zew.de/en/publikationen/dfgflex/WOESSMANN%20Paper.pdf>.
- Hanushek E.A., Woessmann L., Zhang L. (2011), *General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle*. Instituto Norte-Americano de Investigação Económica, Documento de trabalho 17504.
- Governo do Reino Unido (2013a), *The Future of Apprenticeships in England: Implementation Plan*, outubro de 2013, Londres, Reino Unido, Internet: <http://www.apprenticeships.org.uk/Partners/Policy/~media/Documents/NAS-Apprenticeships-Quality-Statement-branded-May-29-2012.ashx>.
- Governo do Reino Unido (2013b), *Inspiration Vision Statement*, Internet: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/238841/bis-13-1176-inspiration-vision-statement-R2.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/238841/bis-13-1176-inspiration-vision-statement-R2.pdf).
- Hoeckel K. (2008), *Costs and Benefits in Vocational Education and Training*. OCDE.
- Hoeckel K. e Schwartz R. (2010), *Learning for Jobs: OECD reviews of Vocational Education and Training – Germany*. OCDE, setembro de 2010, internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/9/6/45668296.pdf>.
- Hogarth T., Gambin L., Hasluck C., de Hoyos M., Owen D. (2009), *Maximising apprenticeship; Completion rates*. Conselho para a Aquisição de Conhecimentos e de Competências, Relatório preparado para este Conselho; Internet: <http://www.apprenticeships.org.uk/About-Us/~media/Documents/Completions-Research-Final-Report.ashx>.
- Hogarth, T., Hasluck, C. e Daniel, W.W. (2005), *Employing apprentices: The business case*. Coventry: Instituto de Investigação sobre Emprego.
- OIT (2011), *An Introductory Guide for Employers' Organizations: Tackling Youth Employment Challenges*. Internet: [http://www.ilo.org/public/english/dialogue/actemp/downloads/projects/youth/tackling\\_ye\\_guide\\_en.pdf](http://www.ilo.org/public/english/dialogue/actemp/downloads/projects/youth/tackling_ye_guide_en.pdf).

- Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft Factsheet Lehrlingsausbildung Deutschland–Österreich, Internet: <http://www.ausbilder.at/images/ausbilder/factsheets/deutschland.pdf>.
- Ioannidou A. e Stavrou St. (2013), *Perspetivas para a reforma do ensino profissional na Grécia*, Friedrich Ebert Stiftung, Análise da política internacional (em EL).
- Isfol (2012a), *Monitoraggio sull'apprendistato*, XIII Rapporto.
- Isfol (2012b), *I percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno della sussidiarietà*, a.f. 2011-2012.
- Jørgensen CH. H. (2010), *Leonardo Project Hybrid qualifications-Increasing the value of Vocational Education and Training in the context of Lifelong Learning*, Internet: [http://www.adam-europe.eu/prj/5213/prd/1/1/L%C3%A4nderbericht\\_1\\_DK.pdf](http://www.adam-europe.eu/prj/5213/prd/1/1/L%C3%A4nderbericht_1_DK.pdf).
- Kalck P., Labruyère Ch., Mahlaoui S., Rebeuh M.C., Simon V., Trautmann J. (2013), *La mise en œuvre de l'alternance integrative dans les formations du travail social, Etat des lieux dans trois régions*, CEREQ, Internet: [http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/2013\\_DGCS\\_Rapport\\_final\\_cereq\\_AI\\_2013.pdf](http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/2013_DGCS_Rapport_final_cereq_AI_2013.pdf).
- Keep E. (2013), *The Richard Review and refreshed thinking – promoting excellence?* SKOPE.
- Koramo M. (2011), *Työssäoppiminen ja ammattiosaamisen näytöt ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Opetushallitus.
- Korelli Y. (2013), *Early leaving from vocational education and training- Cyprus*, Relatório da ReferNet sobre o país, Internet: <http://www.anad.org.cy/images/media/assetfile/CY%20Article%20Early%20leaving%20from%20VET.pdf>.
- Koudahl P. (2005), *Drop out of VET – causes and explanations*. Ministério da Educação dinamarquês, Internet: <http://pub.uvm.dk/2005/frafaldsopsamling/87-603-2548-8.pdf>.
- Kumpulainen T. (2011), *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:5. Opetushallitus. P85.
- Análise Política do Partido Trabalhista (2013), *A revolution in apprenticeships: a something-for-something deal with employers*. Internet: <http://feweek.co.uk/wp-content/uploads/2013/09/something-for-something.pdf>.
- Lauer C. (2002), *Family Background, Cohort and Education. A French-German Comparison*. Centro de Estudos de Economia Europeia. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) Mannheim. Internet: <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0212.pdf>.
- Projeto Leonardo da Vinci, «Hybrid qualifications-Increasing the value of Vocational Education and Training in the context of Lifelong Learning». Relatório de país do parceiro de projeto austríaco. «*Illustration, analysis and reflection of the structure of the vocational education on secondary level II*» Internet: [http://www.adam-europe.eu/prj/5213/prd/1/1/L%C3%A4nderbericht\\_1\\_AT.pdf](http://www.adam-europe.eu/prj/5213/prd/1/1/L%C3%A4nderbericht_1_AT.pdf), acedido em 4/6/14.
- Lerman R. I. (2013), *Skill Development in Middle Level Occupations: The Role of Apprenticeship Training*. Documento de orientação do IZA n.º 61.
- Grupo Manpower (2013), *Talent Shortage Survey*. Internet: [http://www.manpowergroup.com/wps/wcm/connect/587d2b45-c47a-4647-a7c1-e7a74f68fb85/2013\\_Talent\\_Shortage\\_Survey\\_Results\\_US\\_high+res.pdf?MOD=AJPERES](http://www.manpowergroup.com/wps/wcm/connect/587d2b45-c47a-4647-a7c1-e7a74f68fb85/2013_Talent_Shortage_Survey_Results_US_high+res.pdf?MOD=AJPERES).

- Meng Chr. (2014), *Measuring early leaving from VET: Critical insights-The Netherlands*, Seminário de peritos do Cedefop: O papel do EFP na diminuição do abandono precoce do EFP, Salónica, 3-4 de junho de 2014, Internet: [http://app.certain.com/accounts/register123/artion/events/2014060304/Session\\_1\\_Critical\\_insights\\_NL\\_Meng.pdf](http://app.certain.com/accounts/register123/artion/events/2014060304/Session_1_Critical_insights_NL_Meng.pdf).
- Millar L., Kellie D. e Acutt B. (2001), *Factors Influencing the Choice of Initial Qualifications and Continuing Development in Australia and Britain*, *International Journal of Training and Development*, 5 (3) pp.196-222.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011), *Actieplan mbo «Focus op vakmanschap 2011- 2015»*.
- Regulamento do ministro do Trabalho e Política Social, de 26 de abril de 2007, relativo ao reembolso dos salários do Fundo de Desemprego pagos a aprendizes (Polónia) (Jornal Oficial de 2007, n.º 77, ponto 518, com as alterações que lhe foram introduzidas), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20070770518>;
- Ministério da Educação - Portugal (2010), *Despacho n.º 18173/2010*. Diário da República, 2.ª série — N.º 236 — 7 de dezembro de 2010. Extraído, em 28 de fevereiro de 2014, de: Internet: <http://dre.pt/pdf2sdip/2010/12/236000000/5944459447.pdf>.
- Ministério da Educação - Portugal (2011a), *Recomendação n.º 2/2011 Recomendação sobre Financiamento das Escolas Públicas*. Conselho Nacional de Educação. Diário da República, 2.ª série — N.º 79 — 21 de abril de 2011. Extraído em 28/2/2014 de: Internet: <http://dre.pt/pdf2sdip/2011/04/079000000/1802418026.pdf>.
- Ministério da Educação - Portugal (2011b), *Despacho n.º 12285/2011*. Diário da República, 2.ª série — N.º 180 — 19 de setembro de 2011. Extraído, em 28 de fevereiro de 2014, de: Internet: <http://dre.pt/pdf2sdip/2011/09/180000000/3752337525.pdf>.
- Mohrenweiser J. e Backes-Gellner U. (2008), *Apprenticeship Training – What for? Investment in Human Capital or Substitution of Cheap Labour?*, Swiss Leading House Documento de trabalho n.º 17.
- Mohrenweiser J. e Zwick Th. (2008), *Why Do Firms Train Apprentices? The Net Cost Puzzle Reconsidered*, Centro Europeu de Investigação Económica (ZEW), Documentos de reflexão n.ºs 08-019.
- Muehlemann S. e Wolter S.C. (2013), *Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses*; Relatório analítico n.º 16 da EENEE, preparado para a Comissão Europeia; Rede Europeia de Peritos em Economia da Educação (EENEE), Internet: [http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEContent/\\_IMPORT\\_TELECENTRUM/D\\_OCS/EENEE\\_AR16.pdf](http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEContent/_IMPORT_TELECENTRUM/D_OCS/EENEE_AR16.pdf).
- Musset P. e Field S. (2013), *A Skills beyond School Review of England*, Análises da OCDE sobre ensino e formação profissionais, Publicação da OCDE/OCDE.
- Serviço Nacional de Aprendizagem do Reino Unido (NAS) (2012), *Statement on Apprenticeship Quality*, Internet: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/253073/bis-13-1175-future-of-apprenticeships-in-england-implementation-plan.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/253073/bis-13-1175-future-of-apprenticeships-in-england-implementation-plan.pdf).
- Newton B., Miller L., Oakley J., Hicks B. (2012), *Report for NAS: Good Practice Evaluation of the Diversity in Apprenticeship Pilots*, Instituto de Estudos sobre Emprego.

- Nijhof, W.J. & Nieuwenhuis L.F.M. (eds. 2008), *The learning potential of the workplace*, Sense Publishers Roterdão/Taipé. Internet: <https://www.sensepublishers.com/media/1103-the-learning-potential-of-the-workplace.pdf>.
- OCDE (2010a) «Learning for Jobs» - Relatório de síntese das análises da OCDE sobre ensino e formação profissionais. Publicações da OCDE.
- OCDE(2010b), Kis, V. «*Learning for Jobs*» - *Análises da OCDE sobre ensino e formação profissionais na Bélgica (Flandres)*.
- OCDE (2011a), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, Publicações da OCDE; Internet: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>.
- OCDE (2011b), «*Learning for Jobs, Pointers for Policy Development*» - *Análises da OCDE sobre ensino e formação profissionais*. Internet: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/47955326.pdf>.
- OCDE (2012a), *Education at a Glance 2012: Highlights*, Publicações da OCDE. Internet: [http://dx.doi.org/10.1787/eag\\_highlights-2012-en](http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en).
- OCDE (2012b), *Jobs for Immigrants (Vol. 3), Labour Market Integration in Austria, Norway and Switzerland*, Publicações da OCDE, data de publicação: 28 de junho de 2012.
- OCDE (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, Publicações da OCDE; Internet: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.
- OCDE (2014), Conferência do G20-OCDE-CE sobre qualidade das aprendizagens ou dar aos jovens uma melhor entrada no mercado de trabalho, Centro de Conferências da OCDE, Paris, 9 de abril de 2014, Internet: [http://www.oecd.org/els/emp/G20-OECD-EC%20Apprenticeship%20Conference\\_Issues%20Paper.pdf](http://www.oecd.org/els/emp/G20-OECD-EC%20Apprenticeship%20Conference_Issues%20Paper.pdf)(em inglês).
- Pfeifer H., Schönfeld G., Wenzelmann F. (2011), *How large is the firm-specific component of German apprenticeship training?* Empirical research in vocational education and training 3 (2011) 2, S. 85-104.
- Poortman C. L. (2007), *Workplace learning processes in senior secondary vocational education*. Tese; Internet: [http://doc.utwente.nl/57877/1/thesis\\_Poortman.pdf](http://doc.utwente.nl/57877/1/thesis_Poortman.pdf).
- Rudd H., Henderson R., Usher D., e Hawtin M. (2008), *Rapid Review of Research on Apprenticeships*; destinado ao Conselho para a Aquisição de Conhecimentos e de Competências; Internet: [http://dera.ioe.ac.uk/9605/1/Apprenticeships\\_Literature\\_Review\\_final.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/9605/1/Apprenticeships_Literature_Review_final.pdf).
- Ryan P., Wagner K., Teuber S., Backes-Gellner U. (2011), *Financial aspects of Apprenticeship Training in Germany, Great Britain and Switzerland*. Hans Boeckler Stiftung.
- Salonen, S. (2012), *Työssäoppimisen tilannekatsaus 2011*. Opetushallitus. Apresentação não publicada do autor.
- Scheys M. (2011), Vocational education and training in Flanders. Internet <http://www.flanders.be/en/publications/detail/vocational-education-and-training-in-flanders>.
- Statistik Austria (2013), *Bildung in Zahlen 2011/12*, Tabellenband, Viena.
- Steedman H. (2010), *The state of apprenticeship in 2010: International Comparisons*; Centro para o Desempenho Económico, Escola de Economia e Ciência Política de Londres; Internet: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/special/cepsp22.pdf>.

- Steedman H. (2014), *Overview of apprenticeship systems and issues: ILO contribution to the G20 task force on employment* / Hilary Steedman; Organização Internacional do Trabalho, Departamento de competências e empregabilidade, Departamento de criação de emprego e desenvolvimento empresarial. - Genebra: OIT, 2014.
- Steiner M. (2009), *Early school leaving and school failure*, In: Relatório Nacional sobre Educação. Ministério Federal Austríaco da Educação, das Artes e da Cultura, Internet: [http://www.bmukk.gv.at/mediapool/24146/nbb\\_2009\\_b2\\_b01.pdf](http://www.bmukk.gv.at/mediapool/24146/nbb_2009_b2_b01.pdf).
- SYNTRA (2009), *Onderzoek naar Uitval in Leertijd*. SYNTRA Vlaanderen. Não publicado.
- Tessaring M. (1998), *Training for a changing society. A Report on Current Vocational Education and Training Research in Europe. Reference Document*; Internet: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419974.pdf>.
- Thelen K. (2007), *Contemporary challenges to the German vocational training system*. Regulation and Governance (2007) 1, 247-260.
- Tjaden J.D. (2013), *Migrants and Vocational Education in the European Union: A review of evidence on access and dropout*, disponível na Internet: [http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2013/10/Discussion-papet\\_VET.pdf](http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2013/10/Discussion-papet_VET.pdf).
- Torres C. (2012), *Taxes and Investment in Skills*. Documentos de trabalho da OCDE sobre tributação, n.º 13, Publicações da OCDE. Internet: <http://dx.doi.org/10.1787/5k92sn0qv5mp-en>.
- Traaga, T., van der Velden R. (2011), *Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education*. Irish Educational Studies (30) 1. pp. 45-62.
- Turkenburg M. (2014), *Kansen voor vakmanschap in MBO*. Internet: [http://www.scp.nl/Publicaties/Alle\\_publicaties/Publicaties\\_2014/Kansen\\_voor\\_vakmanschap\\_in\\_het\\_mbo](http://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2014/Kansen_voor_vakmanschap_in_het_mbo).
- UNESCO *Terminology of Technical and Vocational education*, Internet: [http://books.google.de/books/about/Terminology\\_of\\_Technical\\_and\\_Vocational.html?id=BTo6nQEACAAJ&redir\\_esc=y](http://books.google.de/books/about/Terminology_of_Technical_and_Vocational.html?id=BTo6nQEACAAJ&redir_esc=y).
- Nações Unidas, Departamento dos Assuntos Económicos e Sociais, Divisão da População (2013), *World Population Ageing 2013*. ST/ESA/SER.A/348.
- Unwin L., Fuller A., Turbin J., Young M. (2004), *What Determines The Impact Of Vocational Qualifications? A Literature Review*; Centro de Estudos do Mercado de Trabalho, Universidade de Leicester, Internet: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR522.pdf>.
- Westergaard-Nielsen N. e Rasmussen A.R. (1997), *Apprenticeship Training in Denmark- The impacts of subsidies*; Internet: <https://pure.au.dk/portal/files/32300977/0000906.pdf>.
- Wolter S., Mühlemann S., Schweri J. (2003), *Why Some Firms Train Apprentices and Many Others Do Not*, Documento de reflexão do IZA n.º 916, outubro.
- Banco Mundial (2013), *Towards a Model Apprenticeship Framework: A Comparative Analysis of National Apprenticeship Systems*, por Erica Smith e Ros Brennan Kemmis; Secretariado Internacional do Trabalho; Equipa de Trabalho Digno da OIT para o sul da Ásia e Secretariado da OIT para a Índia; Banco Mundial - Nova Deli: OIT, 2013.
- Fórum Económico Mundial (2014), *Matching Skills and Labour Market Needs*. Internet: [http://www3.weforum.org/docs/GAC/2014/WEF\\_GAC\\_Employment\\_MatchingSkillsLabourMarket\\_Report\\_2014.pdf](http://www3.weforum.org/docs/GAC/2014/WEF_GAC_Employment_MatchingSkillsLabourMarket_Report_2014.pdf).

## SÍTIOS WEB/HIPERLIGAÇÕES

- Sítio Web do Eurostat:  
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>
- Sítio Web da Eurypedia:  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main\\_Page](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page) e
- Eurydice [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php)
- [http://ec.europa.eu/youthonthemove/about/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/youthonthemove/about/index_en.htm)
- [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_pt.htm)
- <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=pt&catId=89&newsId=1731>
- [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/alliance\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/alliance_en.htm)
- [http://www.oaed.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=539:2011-12-21-16-17-38&catid=86:2012-05-30-14-03-38&Itemid=681&lang=el](http://www.oaed.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=539:2011-12-21-16-17-38&catid=86:2012-05-30-14-03-38&Itemid=681&lang=el) (em EL)
- <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-1>
- <http://www.bmbf.de/de/14737.php?>
- [http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparamzdr.jsp?cislotab=VZD0030CU&&kapitola\\_id=17&oa=graf](http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparamzdr.jsp?cislotab=VZD0030CU&&kapitola_id=17&oa=graf)
- [http://ankom.his.de/pdf\\_archiv/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://ankom.his.de/pdf_archiv/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf)
- [http://www.cairn.info/zen.php?ID\\_ARTICLE=FORM\\_118\\_0061](http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=FORM_118_0061)
- <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Vermittlung/EQ-Arbeitgeber.pdf>
- <http://www.anespo.pt/anespo-noticias-desc.php?id=163>
- <http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosAprendizagem/Paginas/CursosAprendizagem.aspx>
- [http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosAprendizagem/Documents/Cursos\\_Aprendizagem\\_Regulamento\\_Especifico/2013-10-02\\_Regulamento\\_Espec%C3%ADfico\\_Cursos\\_Aprendizagem\\_2013.pdf](http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosAprendizagem/Documents/Cursos_Aprendizagem_Regulamento_Especifico/2013-10-02_Regulamento_Espec%C3%ADfico_Cursos_Aprendizagem_2013.pdf)
- [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/223919/bis-13-1071-funding-reform-for-apprenticeships-in-england.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/223919/bis-13-1071-funding-reform-for-apprenticeships-in-england.pdf)
- [http://www.emploi.gouv.fr/formation\\_professionnelle/apprentissage/index.php](http://www.emploi.gouv.fr/formation_professionnelle/apprentissage/index.php)
- [http://www.cci.fr/c/document\\_library/get\\_file?uuid=06da117d-5cdf-4f4c-853e-504fcffd18fb&groupId=10958](http://www.cci.fr/c/document_library/get_file?uuid=06da117d-5cdf-4f4c-853e-504fcffd18fb&groupId=10958)
- [www.doradztwozawodowe-koweziu.pl](http://www.doradztwozawodowe-koweziu.pl)
- <http://www.faz.net/aktuell/politik/portraits-personalien/im-gespraech-julian-nida-ruemelin-wir-sollten-den-akademisierungswahn-stoppen-12554497.html>
- [http://www.iefp.pt/formacao/Documents/2013-05-02\\_%C3%81reas%20e%20saidas%20priorit%C3%A1rias\\_%202013.pdf](http://www.iefp.pt/formacao/Documents/2013-05-02_%C3%81reas%20e%20saidas%20priorit%C3%A1rias_%202013.pdf)
- <http://www.cereq.fr/cereq/netdoc104.pdf>
- <http://www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/selfemployedperson.htm>
- <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PT:PDF>
- <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=pt&catId=1036&newsId=1731&furtherNews=yes>



- <http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-09.pdf>
- [http://europa.eu/rapid/press-release MEMO-13-968 el.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-968_el.htm)
- <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=pt&catId=1047&newsId=1989&furtherNews=yes>
- <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1047>
- [http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/activities/event-coverage/WCMS\\_232391/lang--en/index.htm](http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/activities/event-coverage/WCMS_232391/lang--en/index.htm)
- <http://www.atec.pt/en/qualificacao-profissional/em-destaque/escolhe-o-teu-curso.html>
- [http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/brozura\\_pospolu\\_final\\_el.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/brozura_pospolu_final_el.pdf)
- <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/pospolu-podpora-spoluprace-skol-a-firem-se-zamerenim-na>
- [www.stagemarkt.nl](http://www.stagemarkt.nl)
- <http://statweb.uni-c.dk/Databanken/uvmdatabank/fullClient/Default.aspx?report=EAK-tilgang-erhudd&res=1440x717>
- [http://app.certain.com/accounts/register123/artion/events/2014060304/Session\\_1\\_Critical\\_insights\\_NL\\_Meng.pdf](http://app.certain.com/accounts/register123/artion/events/2014060304/Session_1_Critical_insights_NL_Meng.pdf)
- <http://www.msmt.cz/file/27137/>
- [http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/kapitola/1413-11-r\\_2011-13](http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/kapitola/1413-11-r_2011-13)
- <http://www.nuv.cz/projekty/karierove-poradenstvi/o-projektu>
- <http://www.eoppep.gr>
- <http://www.aanvalopschooluitval.nl/>
- <http://www.bmbf.de/en/17127.php>
- <http://www.apprenticeships.org.uk/ambassadorsnetwork.aspx>
- <https://www.london.gov.uk/priorities/business-economy/for-business/recruitment/apprenticeships>
- <http://www.london.gov.uk/moderngov/documents/s28571/London%20Apprenticeships%20Campaign.pdf>
- <http://www.servat.unibe.ch/dfr/bv055274.html>
- <http://abonneren.rijksoverheid.nl/edition/nieuwsbrief-beroepsonderwijs-en-volwasseneneducatie/ocw-nieuwsbrief-beroepsonderwijs-en-volwasseneneducatie/1934?preview=false>
- <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/financiering-onderwijs/vraag-en-antwoord/welk-bedrag-geeft-het-ministerie-van-ocw-per-leerling-uit.html>
- [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/302422/Careers\\_Statutory\\_Guidance\\_-\\_9\\_April\\_2014.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/302422/Careers_Statutory_Guidance_-_9_April_2014.pdf)
- [http://www.iefp.pt/formacao/Documents/2013-0502\\_%C3%81reas%20e%20saidas%20priorit%C3%A1rias\\_%202013.pdf](http://www.iefp.pt/formacao/Documents/2013-0502_%C3%81reas%20e%20saidas%20priorit%C3%A1rias_%202013.pdf)
- [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/317484/learner-participation-outcomes-and-level-of-highest-qualification-release-march14-june-update.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/317484/learner-participation-outcomes-and-level-of-highest-qualification-release-march14-june-update.pdf)
- <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20121105-mec-alemanha.aspx>
- [http://www.bmbf.de/pubRD/absichtserklaerung\\_deutschland\\_spanien\\_berufliche\\_bildung\\_esp.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/absichtserklaerung_deutschland_spanien_berufliche_bildung_esp.pdf)

- [http://www.lamoncloa.gob.es/ServiciosdePrensa/NotasPrensa/MinisteriorEducacionCulturayDeporte/2012/120712\\_Wertgobiernoaleman.htm](http://www.lamoncloa.gob.es/ServiciosdePrensa/NotasPrensa/MinisteriorEducacionCulturayDeporte/2012/120712_Wertgobiernoaleman.htm)
- <http://www.bibb.de/en/wlk62776.htm>
- [http://www.oaed.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1747:2013-12-12-15-51-20&catid=122&Itemid=897&lang=el](http://www.oaed.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1747:2013-12-12-15-51-20&catid=122&Itemid=897&lang=el)
- <http://www.dekra-akademie.de/live/navigation/live.php>
- <http://www.disal.it/Objects/Pagina.asp?ID=17308>
- <http://www.eurosc.eu/site-menu-153-gr.php>
- <http://www.emploi.gouv.fr/dispositif/contrat-apprentissage>
- [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21\\_dav\\_internet-fachbeitrag\\_azubiverguetungen-2013.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_dav_internet-fachbeitrag_azubiverguetungen-2013.pdf)
- <https://www.gov.uk/apprenticeships-guide>

## ANEXO 1: QUADRO ANALÍTICO

Pergunta	Indicador	Âmbito de aplicação	Comentário (indicadores mais pormenorizados)	Fontes
Quais são as principais diferenças entre os sistemas de EFP existentes no que se refere à existência e às características essenciais de programas de alternância?	A natureza das vias de EFP no país	UE-28	Número de vias Duração Nível	Relatórios por país da Refernet 2012; Comissão Europeia - DG Emprego (2012c); Eurypedia; Comissão Europeia (2012b)
	Existência de aprendizagens	UE-28 UE-10	Características das aprendizagens - estatuto, remuneração, etc.	
	Existência de outros programas de alternância	UE-28 UE-10	Ver ponto anterior	
	Vias para programas de alternância	UE-28	Existência de exames Opção precoce pelo ensino geral Escolha dos empregadores	Eurypedia, Education at Glance (países da OCDE)
	Participação no EFP	UE-28		Eurostat
	Participação em programas de alternância	UE-28		Comissão Europeia - DG Emprego (2012c); Education at Glance (países da OCDE) Dez países - dados nacionais
	Disponibilização de orientação	UE-28		Estudo Eurobarómetro 369
	Taxas de conclusão dos programas de EFP	UE-28		Education at Glance (países da OCDE)
	Avaliação final dos programas de EFP	UE-28	(nomeadamente regimes de alternância)	Refernet e Education at Glance (países da OCDE)
	Resultados dos regimes de alternância e de outros regimes de EFP	UE-28	Taxas de conclusão Resultados a nível de emprego Progressão para níveis de ensino superiores	Education at Glance (países da OCDE)
Quais as recentes reformas (previstas) em regimes de alternância e o que as está a impulsionar?	Existência de reformas recentes para reforçar regimes de alternância	UE-28	Introdução de novos regimes de aprendizagem Atualização das aprendizagens Reforço de outras formas de regimes de alternância	Refernet Comissão Europeia - DG Emprego (2012c)

<b>Pergunta</b>	<b>Indicador</b>	<b>Âmbito de aplicação</b>	<b>Comentário (indicadores mais pormenorizados)</b>	<b>Fontes</b>
	Descrição de reformas recentes	UE-10		Dados nacionais
	Relato sobre os principais motivos subjacentes a estas reformas	UE-10		Entrevistas e dados nacionais
De que forma diferentes fatores influenciam o EFP e os programas de alternância, em particular?	Perceções em relação aos programas de EFP	UE-28	Perceções em relação à imagem do EFP, à qualidade dos empregos a que este conduz	Estudo Eurobarómetro 369
	Perceções dos alunos/pais/ empregadores em relação aos regimes de alternância	UE-10		Entrevistas e dados nacionais
	Existência e natureza de regimes de orientação	UE-10		Entrevistas e dados nacionais
	Principais setores económicos do país	UE-28	Proporção de serviços <i>versus</i> indústria	Eurostat
	Dimensão da empresa	UE-28	Percentagem de PME	Eurostat
	Influência das perceções na escolha dos alunos			Análise de literatura académica
	Influência do contexto económico na oferta de colocações de aprendizagem			Análise de literatura académica
	Diferenças setoriais relativamente à oferta e procura de aprendizes			Análise de literatura académica
	Influência da cobertura geográfica de regimes de alternância na escolha dos alunos			Análise de literatura académica
Medidas que estão a ser aplicadas	Medidas relativas à cooperação escola-empresa	UE-10	Tipos de medidas (governança, financiamento, etc.) Enfoque dessas medidas Pontos fracos e fortes	Entrevistas e dados nacionais
	Medidas relativas à informação e orientação dos alunos para enveredarem por vias de EFP	UE-10	Tipos de medidas (orientação profissional, ferramentas em linha, etc.) Enfoque dessas medidas Pontos fracos e fortes	Entrevistas e dados nacionais
	Medidas para promover a atratividade	UE-10	Tipos de medidas (concursos, campanhas de	Entrevistas e dados nacionais

Pergunta	Indicador	Âmbito de aplicação	Comentário (indicadores mais pormenorizados)	Fontes
			publicidade, etc.) Enfoque dessas medidas Pontos fracos e fortes	
	Medidas para garantir a qualidade	UE-10	Tipos de medidas (preparação dos formadores, capacidade das empresas, etc.)	Entrevistas e dados nacionais
De que forma o financiamento do EFP e, nomeadamente, da alternância apoia ou dificulta o desenvolvimento destes regimes?	Tipos de regimes de financiamento para o EFP	UE-28	perspetiva geral	Education at Glance (países da OCDE)
	Influência dos regimes de financiamento na oferta de colocações de formação			Análise de literatura académica
	Custos e benefícios da formação em alternância			Análise de literatura académica
	Incentivos financeiros aos empregadores para oferecerem colocações de alternância	UE-10		Entrevistas e dados nacionais
	Contribuição dos empregadores para os regimes de alternância	UE-10		Entrevistas e dados nacionais
	Financiamento das escolas com base nos resultados	UE-10		Entrevistas e dados nacionais
Como é o desempenho dos regimes de alternância no que se refere a igualdade de oportunidades e resolução para o abandono escolar precoce?	Percentagem de mulheres no EFP (nomeadamente em regimes de alternância)	UE-10		Entrevistas e dados nacionais
	Percentagem de alunos socioeconomicamente desfavorecidos	UE-10		Entrevistas e dados nacionais
	Participação de alunos com deficiência	UE-10		Entrevistas e dados nacionais
	Medidas para apoiar a igualdade de oportunidades em regimes de alternância	UE-10		Entrevistas e dados nacionais
Desafios e fatores de sucesso	Motivos para reforçar os regimes de alternância	UE-10		Entrevistas e dados nacionais
	Pontos fortes das reformas executadas	UE-10		Entrevistas e dados nacionais
	Pontos fracos das reformas executadas	UE-10		Entrevistas e dados nacionais

Fonte: ICF International

## ANEXO 2: QUADROS E EXEMPLOS DE PAÍSES DA SECÇÃO 2

**Quadro A2. 1: Os dez países da UE selecionados para uma análise aprofundada**

País	Tipo de EFP	Participação em EFP a nível do ensino secundário *	Desemprego juvenil**	Critérios geográficos
República Checa	Principalmente em contexto escolar	Elevada	Inferior à média da UE, mas elevado em comparação com o desemprego geral	Central e Oriental - alargamento de 2004
Alemanha	Principalmente em contexto laboral	Média	Baixo	Continental
Grécia	Principalmente em contexto escolar	Reduzida	Muito elevado e superior ao dobro da população geral	Sul
Finlândia	Principalmente em contexto escolar, mas períodos significativos de aquisição de conhecimentos em contexto laboral	Elevada	Inferior à média da UE, mas elevado em comparação com o desemprego geral	Nórdico
França	Misto	Média	Superior à média da UE e elevado em comparação com o desemprego geral	Continental
Itália	Principalmente em contexto escolar, mas períodos significativos de aquisição de conhecimentos em contexto laboral	Média	Significativamente superior à média da UE e elevado em comparação com o desemprego geral	Sul
Países Baixos	Misto	Elevada	Reduzido	Continental
Polónia	Principalmente em contexto escolar	Média	Superior à média da UE e elevado em comparação com o desemprego geral	Central e Oriental - alargamento de 2004
Portugal	Misto	Média	Muito elevado e superior ao dobro da população geral	Sul
Reino Unido	Misto	Reduzida	Inferior à média da UE, mas elevado em comparação com o desemprego geral	Ocidental

**Fonte:** ICF International

\*OCDE (2012a) Quadro C1.3. Padrões de participação a nível do ensino secundário e pós-secundário não superior (dados de 2010). Elevada = >60 % dos alunos inscritos em EFP Média = 40-60 % dos alunos inscritos em EFP, Reduzida = <40 % inscritos em EFP

\*\*Baseado em dados do indicador do Eurostat: taxa de desemprego por sexos e grupos etários - média anual, %

**Quadro A2. 2: Entrevistas realizadas por tipo de organização**

Tipo de organização	Número de entrevistas
Ministério da Educação/outra autoridade de EFP nacional/regional	<b>27</b>
Prestadores de serviços/professores/alunos de EFP	<b>9</b>
Organizações de empregadores e de trabalhadores	<b>12</b>
Setor da orientação	<b>1</b>
Peritos / investigadores	<b>11</b>
TOTAL	<b>60</b>

Fonte: ICF International

**Quadro A2. 3 Organizações entrevistadas por país**

País	Número de entrevistas	Organização
CZ	7	Instituto Nacional para a Educação (Departamento de análise de necessidades de qualificações do mercado de trabalho; Departamento de aprendizagem ao longo da vida; projeto «Juntos»); Associação da Indústria e dos Transportes; Secretariado regional de Karlovarsky Kraj
DE	5	Ministério Federal da Educação e Investigação; Câmara de Comércio e Indústria de Frankfurt a.M.; Confederação Alemã das Profissões Especializadas; Associação das Câmaras de Comércio e Indústria Alemãs; Federação registada de professores de escolas profissionais (BLBS)
EL	7	Ministério da Educação e dos Cultos; Secretariado-Geral da Aprendizagem ao Longo da Vida; Organização Nacional para a Certificação de Qualificações e Orientação Profissional; Serviço Nacional de Emprego (OAED); Confederação Grega de Profissionais, Artesãos e Comerciantes (GSEVEE) Professor de EFP
FI	5	Organização Central de Sindicatos Finlandeses (SAK) Confederação das Indústrias da Finlândia (EK) Associação de Estudantes de EFP / Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto (SAKKI); Conselho Nacional da Educação

FR	5	CCCA-BTP (organização bipartida responsável pelo desenvolvimento da formação em regime de aprendizagem no setor da construção e obras públicas); Ministère de l'éducation nationale; Cereq (centro de investigação público sobre qualificações); CNRAA (centro de documentação nacional sobre aprendizagem e formação em regime de alternância)
IT	8	Isfol; Confindustria; Prestador nacional de serviços de formação; Ministério do Trabalho
NL	6	Ministério da Educação, da Cultura e da Ciência Direção para o EFP; Ministério da Educação, da Cultura e da Ciência e Ministério dos Assuntos Sociais e do Emprego; Direção especial para o abandono escolar precoce; Secretário da SBB no conselho consultivo sobre macroeficiência; VHG (organização profissional do setor do paisagismo); Escolas de EFP; Centro especializado no setor do comércio
PL	6	Ministério da Educação Nacional Associação de Artes e Ofícios polaca; Associação de Centros de Ensino Profissional; Instituto de Estudos Sociais e do Trabalho
PT	6	Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Ministro; Universidade Lusíada de Lisboa Instituto do Emprego e Formação Profissional (sob tutela do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social); Associação Nacional de Professores do Ensino Profissional; Associação Nacional de Escolas Profissionais; Sindicato Democrático dos Professores da Grande Lisboa (entrevistado é igualmente membro da União Geral de Trabalhadores (UGT))
UK (ENG)	5	Serviço Nacional de Aprendizagem; Unidade de aprendizagem; UKCES; SEMTA (organização de empregadores)

**Fonte:** ICF International



## ANEXO 3: QUADROS E EXEMPLOS DE PAÍSES DA SECÇÃO 3

Quadro A3. 1: Existência de diferentes tipos de vias de EFP em alguns países da UE

	EFP em contexto escolar	EFP misto	EFP em contexto laboral (aprendizagens)
<b>Áustria</b>		40 % dos alunos que terminam o ensino básico matriculam-se numa escola ou instituto superior de EFP. A colocação num local de trabalho é uma componente obrigatória do programa.	Outros 40 % dos alunos que terminam o ensino básico matriculam-se no sistema de aprendizagem.
<b>Bélgica-nl</b>	A maioria do EFP de nível secundário decorre em contexto escolar. Inclui formação prática, mas não é obrigatório que seja numa empresa. A medida em que são integrados estágios nos programas depende das escolas de EFP.		Existem programas de aprendizagem, mas continuam a representar uma parte relativamente pequena da prestação de serviços de EFP (cerca de 12 000 alunos por ano, em comparação com 200 000 em programas em contexto escolar) <sup>361</sup> .
<b>Croácia</b>	EFP com duração de quatro anos em contexto escolar (cinco anos para enfermeiros no ISCED 3B). Os programas conduzem a qualificações de nível 4 do QEQ e dão acesso ao ensino superior.		Os programas de EFPI, com a duração de três anos, que conduzem a qualificações do ISCED 3B são principalmente executados como aprendizagens.

<sup>361</sup> Scheys M. (2011), *Vocational education and training in Flanders*.

	<b>EFP em contexto escolar</b>	<b>EFP misto</b>	<b>EFP em contexto laboral (aprendizagens)</b>
<b>República Checa</b>	Existem duas vias de EFP de ensino secundário em contexto escolar, que conduzem a: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um certificado profissional (com 35-45 % de formação prática);</li> <li>• Uma qualificação para entrada na universidade (com pouca formação prática).</li> </ul>		
<b>Dinamarca</b>	Os alunos que não conseguem encontrar uma colocação para aprendizagem podem celebrar um acordo de formação com uma escola que ofereça a componente prática da formação.		Pressupõe-se que os alunos de EFP de nível secundário celebrem igualmente um contrato com uma entidade empregadora. Esta constitui a via normal para todos os alunos de EFP.
<b>Finlândia</b>	A maioria dos alunos de EFP efetuam os seus estudos num instituto de formação profissional. Esta via é frequentemente designada por «EFP em contexto escolar», mas inclui um elemento de formação num local de trabalho durante pelo menos seis meses.		Praticamente todas as qualificações de EFP de nível secundário também podem ser obtidas através de uma formação de aprendizagem; 70-80 % da formação decorre num local de trabalho e é redigido um contrato de trabalho.
<b>França</b>		Os programas de EFP que oferecem ensino a tempo inteiro aos alunos têm de conter períodos de formação numa empresa (estágios). Estes programas recebem a maioria dos alunos de EFP.	Existem aprendizagens paralelamente ao ensino a tempo inteiro. Estas conduzem às mesmas qualificações que os outros programas. Existem muito menos colocações de aprendizagem do que formação em escolas.

	<b>EFP em contexto escolar</b>	<b>EFP misto</b>	<b>EFP em contexto laboral (aprendizagens)</b>
<b>Alemanha</b>	É oferecido EFP em contexto escolar como preparação para os que não conseguem encontrar uma colocação de aprendizagem.	Existem programas em contexto escolar com a obrigatoriedade de aquisição de conhecimentos em contexto laboral em determinados setores económicos (por exemplo, cuidados de saúde).	As aprendizagens constituem a principal forma de EFP na Alemanha. A maioria dos alunos de EFP encontra-se em vias de ensino dual.
<b>Grécia</b>	É facultado EFPI formal por escolas de EFP de nível secundário. Em 2013, foi introduzida uma reforma que aumenta as oportunidades de aquisição prática de conhecimentos, através de uma aprendizagem opcional com a duração de um ano para um estágio/aprendizagem obrigatório em EFPI não formal pós-secundário <sup>362</sup> .		Cerca de 10 % dos alunos de EFP recebem formação nas aprendizagens do SPE (OAED), seguindo uma via de formação dual.
<b>Itália</b>	A via de IS ( <i>Istituzioni Scolastiche</i> ) inclui aquisição de conhecimentos em contexto laboral, que decorre maioritariamente em escolas. Um «estágio» numa empresa é opcional e a sua aplicação depende das regiões.	Os cursos de EFP são geridos e executados por agências de formação de EFP ou por escolas secundárias. Os estágios constituem, no mínimo, 30 % dos cursos.	Existem aprendizagens, mas não são consideradas uma parte integrante do sistema profissional. A legislação nacional classifica-as como um «contrato de trabalho permanente, que visa dar formação e ocupação aos jovens». <sup>363</sup>
<b>Países Baixos</b>		A formação prática tem de representar um mínimo de 20 % e um máximo de 60 % do tempo de formação para os alunos a tempo inteiro. Esta forma de EFP recebe sensivelmente dois terços dos alunos.	Pelo menos 60 % da formação decorre em contexto laboral. O aluno tem de ter um contrato de aprendizagem. Esta forma de programa recebe cerca de um terço dos alunos (principalmente de grupos etários mais velhos). As qualificações preparadas são idênticas às oferecidas através do EFP misto.

<sup>362</sup> Pode encontrar mais informações sobre a reforma de 2013 na secção 4.

<sup>363</sup> Art. 1.º do Decreto legislativo n.º 167/2011.

	<b>EFP em contexto escolar</b>	<b>EFP misto</b>	<b>EFP em contexto laboral (aprendizagens)</b>
<b>Polónia</b>	O EFP de nível secundário é ministrado por escolas secundárias técnicas. É oferecida formação prática através de aulas especiais que abrangem cerca de 20 % do tempo de formação.		As entidades empregadoras oferecem aprendizagens sobre muitas áreas técnicas. Existem duas formas: formação abrangente de 3 anos ou uma via mais curta de 3-6 meses que prepara para qualificações mais específicas. A formação teórica é ministrada em escolas ou organizada pela entidade empregadora.

	EFPP em contexto escolar	EFPP misto	EFPP em contexto laboral (aprendizagens)
Portugal		<p>Existem três tipos de cursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Cursos de aprendizagem»<sup>364</sup> com até 40 % da aquisição de conhecimentos a decorrer em empresas</li> <li>• Cursos profissionais (18 % - 24 %)</li> <li>• Cursos de educação e formação (até 15 % de aquisição de conhecimentos em contexto laboral; os alunos têm de realizar um estágio de 210 horas)</li> <li>• Cursos vocacionais<sup>365</sup> (projeto-piloto), destinados a jovens em situação de abandono escolar precoce: inclui um estágio que pode ser realizado de acordo com um modelo de formação de alternância, incluindo formação em contexto real de trabalho numa empresa e formação prática. A sua duração mínima é de 1400 horas. A formação em contexto real de trabalho e a aquisição prática de conhecimentos, que decorre em laboratórios/cozinhas etc. da escola, constituem 46 % da duração total dos cursos.</li> </ul>	

	<b>EFP em contexto escolar</b>	<b>EFP misto</b>	<b>EFP em contexto laboral (aprendizagens)</b>
<b>Espanha</b>	A grande maioria do EFP decorre em contexto escolar, com a formação prática a ser realizada principalmente em oficinas. Estes programas não requerem a obrigatoriedade de formação numa empresa.		Estão a ser criados modelos para contratos de formação e de aprendizagem. As vias de aprendizagem já são oferecidas nalgumas regiões, mas continuam a ser uma minoria.
<b>Reino Unido</b>	Os prestadores de serviços de educação podem oferecer EFP integralmente em contexto escolar. Não está regulamentado em que medida a formação prática decorre num local de trabalho.		Existem diferentes tipos de programas de aprendizagem: desde programas iniciais destinados a alunos desfavorecidos, a EFP em níveis superiores que conduzem a qualificações de nível superior.

**Fonte:** Investigação da ICF International sobre os dez países selecionados; relatórios por país da Refernet, 2012; Cedefop (2013b); Ioannidou A. e Stavrou St. (2013), *Perspetivas para a reforma do ensino profissional na Grécia* (em EL); Autoridades da Flandres (2011), *Vocational education and training in Flanders*.

<sup>364</sup> Os chamados «cursos de aprendizagem» em Portugal não incluem um contrato entre o aprendiz e a entidade empregadora, pelo que foram classificados como EFP misto.

<sup>365</sup> Os cursos vocacionais em ISCED 2 decorrem em contexto escolar. São cursos-piloto, pelo que o seu formato pode mudar.

**Quadro A3. 2: Aprendizagens em países da UE<sup>366</sup>**

País	Designação do programa	País	Designação do programa
<b>AT</b>	Aprendizagem dual em empresas e escolas	<b>IT</b>	-Aprendizagem para obtenção de uma qualificação ou diploma profissional -Aprendizagem profissionalizante
<b>BE</b>	- Contrato de aprendizagem para aquisição de conhecimentos ao longo da vida em PME - Contrato de trabalho a tempo parcial para formação em alternância - Contrato de aprendizagem industrial (programa federal)	<b>LV</b>	Aprendizagem
<b>BG</b>	Formação em ofícios	<b>LT</b>	Aprendizagem (Pameistrystės profesinio mokymo forma)
<b>CY</b>	-Sistema de aprendizagem (Systema Mathiteias) -Nova aprendizagem moderna	<b>LU</b>	Aprendizagem inicial
<b>HR</b>	O sistema dual foi introduzido em 1995. Podem ser obtidas qualificações para 55 ocupações através da formação dual/aprendizagens.	<b>MT</b>	-Regime de aprendizagem técnica -Regime de formação de competências alargadas
<b>DK</b>	-Ensino e formação profissional de nível secundário, estágio de EFPI (EUD) -Ensino geral e profissional combinado de nível secundário, Programa EUX -Nova aprendizagem	<b>NL</b>	Ensino profissional de nível secundário em contexto laboral (BBL: beroepsbegeleidende leerweg ) Níveis 1; 2; 3; e 4
<b>EE</b>	As qualificações ISCED 2c, 3c, 3b, 4b podem ser obtidas através de aprendizagem	<b>PL</b>	Aprendizagem (formação profissional para jovens)

<sup>366</sup> **NOTA IMPORTANTE:** Regimes disponíveis categorizados de acordo com a fonte por país em «regimes de aprendizagem» e «estágios». A ICF International selecionou os regimes que se integram nas definições acordadas e no âmbito (níveis de ensino) do presente estudo.

País	Designação do programa	País	Designação do programa
<b>FI</b>	Formação de aprendizagem de nível secundário profissional (EFPI e EFPC, ISCED níveis 3 e 4).	<b>RO</b>	Contratos de aprendizagem em empresas
<b>FR</b>	-Contrato de aprendizagem («Contrat d'apprentissage») -Contrato de profissionalização ( <i>Contrat de professionnalisation</i> )	<b>SI</b>	Formação prática em programas de ensino técnico e profissional
<b>DE</b>	Aprendizagem no âmbito do sistema dual de ensino profissional de acordo com a Lei relativa ao ensino e formação profissionais (BBiG)	<b>ES</b>	Aprendizagem durante o EFPI (em desenvolvimento, disponível em algumas Comunidades Autónomas <sup>367</sup> )
<b>EL</b> <sup>368</sup>	Programas de aprendizagem em escolas profissionais do SPE nacional (OAED EPAS)	<b>SE</b>	Aprendizagem no ensino secundário
<b>HU</b>	-Formação baseada num contrato para alunos de escolas profissionais (programas dominantes até 2013/2014) -Formação baseada num contrato de formação para alunos de escolas profissionais (os chamados «programas precoces de EFP2» (desde 2010) e «modelo dual» (desde 2012, a ser tornado dominante em 2013/2014)) -Formação baseada num contrato para alunos de escolas profissionais de nível secundário (EFP pós-secundário)	<b>Reino Unido</b>	Programa governamental de aprendizagem (ISCED 3) <sup>369</sup>
<b>IE</b>	Aprendizagem FAS		

**Fonte:** Comissão Europeia (2013d); FEF (2011), Vocational Education and Training in Croatia.

<sup>367</sup> Relatório da Refernet sobre Espanha (2012).

<sup>368</sup> A reforma de 2013 introduziu opções adicionais para aprendizagens que serão aplicadas em 2015/2016.

<sup>369</sup> Também disponível em ISCED 5, que não se enquadra no âmbito do presente estudo.



**Quadro A3. 3: Tipos de contratos identificados em aprendizagens nos países selecionados**

País/ Regime	Existência de contrato	Tipo de contrato	Remun- eração	Segurança social/ seguro de saúde	Partes contratantes	Estatuto de trabalhador
<b>FR</b>	sim	Contrato de aprendizagem	sim	sim	Aprendiz <sup>370</sup> e empresa formadora	sim
<b>FI</b>	sim	Contrato de trabalho / aprendizagem	sim	sim	Aprendiz e empregador	Sim - durante os períodos de formação em contexto laboral
<b>DE</b>	sim	Contrato de aprendizagem	sim	sim	Aprendiz e empresa formadora	sim
<b>EL</b>	sim	Contrato de trabalho	sim	sim	Aprendiz e empregador	sim
<b>IT<sup>371</sup></b>	sim	Contrato de trabalho	sim	sim	Aprendiz e empresa formadora	sim
<b>NL</b>	sim	1) Contrato de trabalho 2) Acordo de aquisição de conhecimentos	sim	sim	1) Empresa formadora e aprendiz 2) Acordo tripartido - escola, aprendiz e prestador de serviços de EFP	sim
<b>PL</b>	sim	Contrato de trabalho	sim	sim	Aprendiz e empresa formadora	sim
<b>UK (ENG)</b>	sim	Contrato de trabalho	sim	sim	Aprendiz e empresa formadora	sim

**Fonte:** Análise da ICF International (com base nos relatórios por país da Refernet relativos a 2012 e investigação por país da ICF International)

<sup>370</sup> Caso os aprendizes e estagiários sejam menores de idade, os contratos são assinados pelos seus tutores legais em todos os países selecionados.

<sup>371</sup> Em Itália, existem três tipos de contratos de aprendizagem para distinguir entre aprendizagens com diferentes grupos-alvo e/ou destinatários: i) A aprendizagem que conduz a uma qualificação e diploma profissional (*Apprendistato per la qualifica e il diploma professionale*) destinada a jovens entre 15-25 anos e que permite aos aprendizes cumprir o direito-dever de estudar e receber formação<sup>371</sup>, bem como obter uma qualificação ou diploma profissional. Este contrato foi lançado em 2012, mas não se encontra totalmente implementado a nível nacional; ii) A aprendizagem profissional (*Apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere*) destinada a jovens entre 18-29 anos (ou 17 para os que possuem uma qualificação profissional) e que permite aos aprendizes obter uma qualificação profissional. O presente estudo incide neste contrato de aprendizagem, pois insere-se no âmbito do estudo e encontra-se implementado em todo o país; e iii) A aprendizagem de ensino superior e investigação (*Apprendistato per l'alta formazione e la ricerca*): destinada a jovens entre 18-29 anos (ou 17 para os que possuem uma qualificação

**Quadro A3. 4: Tipos de contratos identificados noutros regimes de alternância nos países selecionados**

País/ Regime	Existência de contrato	Tipo de contrato	Remunerações	Segurança social / seguro se saúde	Partes contratantes	Estatuto de trabalhador
<b>República Checa:</b> EFP em contexto escolar	Inexistência de contrato	Acordo	Sim: segundo a legislação, os alunos têm direito a remuneração financeira (mín. 30 % do salário mínimo <sup>372</sup> ) para atividades produtivas <sup>373</sup> durante a sua formação prática	não	Escola de EFP e empregador	Não
<b>Finlândia:</b> Regime misto (designado «em contexto escolar»)	sim	-	Alguns alunos recebem um salário por parte da entidade empregadora durante os períodos em contexto laboral, mas esta não é a norma e os empregadores não são obrigados a fazê-lo	não	Escola de EFP e empregador	Não
<b>Grécia:</b> EFP misto (Instituições de ensino profissional - IEK)	Não ( <i>até à reforma de 2013</i> )	-	não é obrigatório, mas a entidade empregadora pode oferecer uma pequena compensação; está prevista uma remuneração (250	sim		Não

profissional) e que permite aos estagiários obter um diploma de ensino secundário e/ou superior ou um doutoramento. Esta aprendizagem não se enquadra no âmbito do presente estudo. Fontes: Refernet *Country report* (2012) e Isfol (2012a).

<sup>372</sup> Pressupondo uma semana de trabalho de 40 horas.

<sup>373</sup> Produtivo é definido como gerador de rendimentos.

País/ Regime	Existência de contrato	Tipo de contrato	Remunerações	Segurança social / seguro se saúde	Partes contratantes	Estatuto de trabalhador
			EUR por mês) para estágios de turismo <sup>374</sup>			
	<i>Sim (de acordo com a reforma; estará disponível aos alunos após 2014/2015)</i>	<i>a definir</i>	<i>a definir</i>	<i>a definir</i>	OAED (SPE nacional) e empregador	<i>a definir</i>
<b>Países Baixos:</b> Regime misto (bol)	sim	Acordo de aquisição de conhecimentos	Não é obrigatório; muitas vezes, os alunos recebem uma pequena remuneração pelas horas produtivas do período prático	não	2) Acordo tripartido - escola, aluno e prestador de serviços de EFP	Não
<b>Polónia:</b> EFP em contexto escolar	sim	Contrato de aquisição de conhecimentos	não	não	Escola e empregador	Não
<b>Portugal:</b> Regimes mistos	sim	Contrato de aquisição de conhecimentos	não	não	Estagiário e prestador de serviços de EFP	Não

**Fonte:** Análise da investigação da ICF International sobre os países selecionados e relatórios por país da Refernet, 2012.

<sup>374</sup> Decisão ministerial conjunta 919-17/7/2006.

**Quadro A3. 5: Intervenientes na governação dos regimes de alternância nos dez países selecionados**

<b>País</b>	<b>Estratégia política geral - liderança</b>	<b>Outros organismos envolvidos</b>	<b>Financiamento</b>	<b>Conceção das normas/ programas curriculares</b>	<b>Certificação/ avaliação</b>	<b>Controlo da qualidade</b>
CZ	Ministério da Educação, da Juventude e do Desporto	Instituto Nacional para o Ensino Conselhos setoriais	Ministério da Educação, da Juventude e do Desporto	Ministério da Educação, da Juventude e do Desporto Instituto Nacional para o Ensino Conselhos setoriais	Escolas de EFP	Inspeção das escolas
FI	Ministério da Educação e da Cultura	Conselho Nacional da Educação finlandês, prestadores de serviços de EFP	Financiamento estatal	Conselho Nacional da Educação finlandês	Prestadores de serviços de EFP	Conselho Nacional da Educação finlandês
FR	Ministério da Educação, Ministério do Trabalho, Formação Profissional e Diálogo Social	Ministérios setoriais, organizações setoriais, centros de formação para aprendizes (CFA) - através da sua organização de coordenação CCCA-BTP	Empresas e regiões	Ministério da Educação e ministérios setoriais	Centros de formação para aprendizes (CFA) e autoridades educativas regionais	Ministério da Educação

País	Estratégia política geral - liderança	Outros organismos envolvidos	Financiamento	Conceção das normas/ programas curriculares	Certificação/ avaliação	Controlo da qualidade
DE	Ministério Federal da Educação e Investigação	Câmaras das indústrias, Instituto Federal para o Ensino e Formação Profissional	Ministérios Regionais da Educação (escolas de EFP) e empresas formadoras (aquisição de conhecimentos no local de trabalho)	<p>Currículos escolares: Ministérios da Educação regionais; As normas de formação são nacionais, pelo que são concebidas pelas câmaras das indústrias e pelo Instituto Federal para o Ensino e Formação Profissional (BIBB). As câmaras das indústrias oferecem a visão dos empregadores; os parceiros sociais têm de dar permissão. A Conferência Permanente dos Ministérios da Educação assegura que os currículos escolares (regionais) e as normas de formação (nacionais) estão em consonância<sup>375</sup></p>	Câmaras das indústrias	Ministérios (a nível regional) e câmaras das indústrias

<sup>375</sup> BIBB (2003), Wie entstehen Ausbildungsberufe; disponível na Internet em: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/leitfaden-entstehung-ausbildungsberufe.pdf>

País	Estratégia política geral - liderança	Outros organismos envolvidos	Financiamento	Conceção das normas/ programas curriculares	Certificação/ avaliação	Controlo da qualidade
EL	Ministério da Educação e dos Cultos (regime misto- IEK) <sup>376</sup> ; Ministério do Trabalho e da Segurança Social (aprendizagem)	Parceiros sociais, autoridades locais regionais (para avaliar as necessidades do mercado de trabalho juntamente com o OAED <sup>377</sup> e decidir quais as aprendizagens a oferecer) (aprendizagem). <i>Se acordo com a reforma de 2013, OAED</i>	Ministério da Educação e dos Cultos (regime misto- IEK); Fundos do OAED e do FSE (aprendizagem)	Secretariado-Geral da Aprendizagem ao Longo da Vida (Ministério da Educação e dos Cultos) (regime misto-IEK). EOPPEP; Ministério do Trabalho e da Segurança Social e organizações de empregadores e de trabalhadores	Organização Nacional para a Certificação de Qualificações e Orientação Profissional (EOPPEP) (regime misto-IEK). Ministério do Trabalho e da Segurança Social/ SPE nacional (OAED) (aprendizagem)	Prestador de serviços de EFP (regime misto-IEK); OAED (para as suas aprendizagens) <i>As escolas de EFP e o OAED certificarão a qualidade das aprendizagens (na via em contexto escolar após a reforma)</i>
IT	Ministério da Educação; Ministério do Trabalho e Políticas Sociais e das Regiões	ISFOL	Regiões	Conferência Estado/Regiões	Prestadores de serviços de EFP	Regiões (com base num acordo Estado/Regiões)

<sup>376</sup> Os IEK são geridos igualmente por outros ministérios (por exemplo, do Trabalho e da Segurança Social; da Saúde); da Agricultura; etc.), mas a grande maioria encontra-se sob a alçada do Ministério da Educação.

<sup>377</sup> Serviço Público de Emprego (SPE) nacional.

País	Estratégia política geral - liderança	Outros organismos envolvidos	Financiamento	Conceção das normas/ programas curriculares	Certificação/ avaliação	Controlo da qualidade
NL	Ministério da Educação, da Cultura e da Ciência; Ministério da Economia	Centros de Conhecimento de EFP, Conselho MBO	Ministério da Educação, da Cultura e da Ciência e Ministério da Economia	Conceção a nível setorial através dos Centros de Conhecimento de EFP. Coordenação nacional pela Fundação SBB.	Prestadores de serviços de EFP	Serviço Nacional de Inspeção
PL	Ministério da Educação	Associação de Artes e Ofícios polaca, câmaras de comércio.	Ministério da Educação (escolas de EFP), Fundo de Desemprego gerido pelo Ministério do Trabalho e Política Social (componente em contexto laboral)	Ministério da Educação, em cooperação com ministérios setoriais.	Conselhos de Avaliação Distritais	Ministério da Educação, Associação de Artes e Ofícios polaca
PT	Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social; Ministério da Educação e Ciência	Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), autoridades regionais	Vários programas financiados pelo IEFP e pela ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP)	Prestadores de serviços de EFP	Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social; Ministério da Educação e Ciência

País	Estratégia política geral - liderança	Outros organismos envolvidos	Financiamento	Conceção das normas/ programas curriculares	Certificação/ avaliação	Controlo da qualidade
UK (Inglaterra)	Ministério da Educação (DfE - faixa etária 16-18) Ministério a Inovação Empresarial e da Qualificação Profissional (BIS - faixa etária 19+)	Agência de Financiamento da Qualificação Profissional, Serviço Nacional de Aprendizagem, Ofqual, empresas	Agência de Financiamento do Ensino, Agência de Financiamento da Qualificação Profissional, Serviço Nacional de Aprendizagem	Organizações adjudicadas (acompanhadas pelo Ofqual)	Organizações adjudicadas (acompanhadas pelo Ofqual)	Ofqual/Ofsted

**Fonte:** Investigação da ICF International sobre os países seleccionados e relatório da Refernet sobre o país, 2012.



**Quadro A3. 6: Requisitos de admissão em regimes de alternância nos países selecionados**

País	Habilitações mínimas requeridas:	Exame de admissão	Níveis prévios exigidos	Opção precoce	Livre escolha de prestador de serviços de EFP ou de empresa formadora	Seleção de acordo com critérios sociais
República Checa	Ensino básico		Para alguns programas			
Finlândia	Nenhuma ou ensino básico				√	√
França	Ensino básico				√	
Alemanha	Nenhuma ou ensino básico	A decisão cabe à entidade empregadora	Por vezes as empresas formadoras procuram a conclusão de estudos em áreas de ciências, tecnologia, educação e matemática	√	√	
Grécia	1.º ano do ensino secundário geral/profissional <sup>378</sup>				√	√
Itália	Ensino básico				√	√
Países Baixos	Nenhuma ou ensino básico			√	√	
Polónia	Nenhuma ou ensino básico	A decisão cabe à entidade empregadora			√	
Portugal	Nenhuma ou ensino básico				√	√
Reino Unido (Inglaterra)	Nenhuma ou ensino básico				√	√

**Fonte:** Investigação da ICF International; Relatórios por país da Refernet (2012)

<sup>378</sup> Para aprendizagens no âmbito do SPE nacional (OAED); para requisitos de acordo com os novos regimes/aprendizagens introduzidos pela reforma de 2013, ver secção 4.

### **O «sistema de transição na Alemanha»<sup>379</sup>**

Os alunos que terminam o nível inferior do ensino básico (Hauptschule) **na Alemanha** têm em média cerca de 16 anos. Aqueles que não começam ou não querem começar uma aprendizagem ficam sujeitos à escolaridade obrigatória até completarem 18 anos. Para estes alunos, foi criado o chamado setor de transição entre a escola e a entrada no sistema dual, financiado pelos «Laender» e executado pelas escolas e prestadores de serviços de EFP.

A diminuição do número de locais para aprendizagens conduziu a um número superior de alunos no setor de transição (em 2009: 30,7 %) e a um aumento da concorrência. Geralmente, estes alunos frequentam aulas nas escolas de EFP que preparam para o sistema dual (por exemplo, ajudando esses alunos a melhorar as suas competências básicas e atitudes pessoais), mas que não conduzem a uma qualificação; ou para resultados de aquisição de conhecimentos pertinentes para uma qualificação de EFP.

É de referir que:

-47 % dos que se encontram no setor de transição conseguem uma colocação no sistema dual com bastante celeridade (no prazo de um ano);

- 23 % conseguem um lugar numa escola, terminando com um certificado profissional, também de forma bastante célere;

- Ainda assim, cerca de 31 % não conseguem encontrar uma colocação no sistema dual, mesmo dois anos após frequentarem uma das medidas de qualificação profissional.<sup>380</sup>

Os candidatos de longa duração encontram-se em risco elevado: com o passar do tempo, mesmo possuindo qualificações idênticas às dos seus concorrentes, as hipóteses de conseguirem uma colocação de aprendizagem para uma ocupação que pretendam diminuem. Por conseguinte, a fim de evitar mais períodos de espera, os alunos no sistema de transição acabam por enveredar por uma aprendizagem que não se adequa ao que pretendiam (por exemplo, recebem formação em canalização porque existiam vagas disponíveis), o que aumenta o risco de abandono escolar.

Cerca de um terço dos alunos no sistema de transição ficam sem hipóteses de entrar no sistema dual, mesmo que a relação entre a oferta de vagas e novos candidatos seja equilibrada.

O aperfeiçoamento do «sistema de transição» é igualmente um dos objetivos do «Pacto Educativo»<sup>381</sup>: os instrumentos existentes de apoio aos jovens em risco foram alinhados e coordenados (por exemplo, através de iniciativas regionais como a Estratégia OloV no estado federal de Hesse), visando otimizar as estruturas de cooperação local entre as partes interessadas do mercado de trabalho regional. O objetivo consiste em melhorar as oportunidades de transição dos jovens para formação profissional, através de normas de qualidade. A Estratégia OloV incide sobre três domínios de ação: orientação profissional na escola, obtenção de locais de formação e estágios, bem como o processo de conciliação e preenchimento de vagas.

Além disso, foram tomadas medidas na Alemanha no sentido de aperfeiçoar a «dualização» do setor de transição: experiências comprovaram que as medidas oferecidas aos jovens que incluem um volume elevado de aquisição de conhecimentos em contexto laboral na empresa são mais úteis na condução dos jovens ao ensino dual do que as de contexto escolar. Um exemplo específico é a «qualificação inicial»: as empresas oferecem um estágio de seis meses a jovens que não conseguiram uma colocação para formação. Durante os seis meses, o estagiário contacta com componentes da formação oficial (por exemplo, na forma de um modelo ou unidade especificamente criado) e participa igualmente nas componentes da formação em contexto escolar. Esta medida foi considerada particularmente bem-sucedida em termos de transição para a formação no sistema dual. Por conseguinte, é colocada ênfase no fortalecimento dos esforços neste sentido.

<sup>379</sup> Investigação da ICF International sobre a Alemanha.

<sup>380</sup> Bundesministerium fuer Bildung und Forschung (2013), *Berufsbildungsbericht 2013*.

<sup>381</sup> Uma ação comum entre entidades empregadoras, sindicatos, governos regionais e federal e outras partes interessadas, criada em 2004 e reestruturada em 2010 (ver secção 4 para mais pormenores).

**Quadro A3. 7: Regimes de alternância e outros esforços que visam jovens desfavorecidos - exemplos dos países selecionados**

País	Regimes de alternância que visam AEP	Regimes de alternância que visam outro grupo desfavorecido	Regimes de alternância que visam alunos com necessidades especiais	Regimes de alternância que visam migrantes
República Checa	Conselheiros pedagógicos e psicológicos nas escolas.			
Finlândia	São oferecidos programas de Orientação Profissional Inicial: a admissão de alunos dá prioridade aos que abandonaram a escola precocemente, a pessoas não qualificadas e aos que desistiram anteriormente.			
França	A formação de aprendizagem é promovida como uma forma de melhorar as transições da escola para o trabalho.			
Alemanha	Iniciativas de orientação e formação pré-profissional		Aconselhamento, medidas de integração, cursos e escolas para necessidades especiais	Iniciativas de orientação e formação pré-profissional <sup>382</sup>
Grécia		Se as candidaturas a aprendizagens <sup>383</sup> excederem as vagas disponíveis, a seleção tem em consideração critérios socioeconómicos, tais como o aluno ser órfão, ter um rendimento familiar baixo, etc.	Escolas profissionais especiais para alunos com deficiência	

<sup>382</sup> Apesar de várias medidas que foram tomadas, a integração de migrantes no sistema dual ainda é pouco significativa.

<sup>383</sup> Gerido pelo SPE (OAED), antes da reforma de 2013.

<b>País</b>	<b>Regimes de alternância que visam AEP</b>	<b>Regimes de alternância que visam outro grupo desfavorecido</b>	<b>Regimes de alternância que visam alunos com necessidades especiais</b>	<b>Regimes de alternância que visam migrantes</b>
Itália	O sistema de IFP incide especificamente sobre aqueles com menores probabilidades de êxito nas vias académicas			
Países Baixos	Programa nacional «Diminuição do abandono escolar precoce» («Aanval op de uitval»)			
Polónia			Programas de formação adaptados aos alunos com necessidades educativas especiais	
Portugal	Cursos de educação e formação, bem como cursos vocacionais (projeto-piloto)		Cursos vocacionais	
Reino Unido (Inglaterra)	São oferecidas aprendizagens específicas para jovens que abandonaram os estudos, estão desempregados ou não participam em ações de formação (NEET)		Plano de ação de agosto de 2012, que visou a criação de uma oferta de aprendizagem inclusiva a alunos com dificuldades educativas e/ou deficiências (LLDD)	16 projetos-piloto de «diversidade nas aprendizagens» visaram a identificação de novas formas de incluir pessoas de minorias étnicas sub-representadas

**Fonte:** Relatórios da ICF International sobre os países

**Frequência e conclusão [«completion» e «graduation»]: definições de *Education at a Glance* da OCDE (2013)**

«**Frequência com êxito**» descreve a percentagem de alunos que ingressam pela primeira vez num programa de ensino secundário e que o concluem num determinado número de anos após o seu início. **Constitui uma medida de até que ponto os alunos passam de forma eficiente pelo ensino secundário.** Representa a relação entre os que concluem e os que iniciam o mesmo nível de ensino. O cálculo é feito utilizando a quantidade de tempo normalmente atribuída para completar o programa e também após dois anos adicionais (para alunos que tiveram de repetir uma etapa ou disciplinas individuais, que estudaram a tempo parcial, etc.). Este indicador inclui igualmente a percentagem de alunos que não concluíram um programa de nível secundário mas ainda se encontram a estudar. Entre estes podem incluir-se alunos a tempo parcial, que precisam de mais tempo para completar os estudos, e adultos que decidem voltar a estudar, talvez enquanto estão a trabalhar. Apenas estão abrangidos por este indicador programas de educação inicial. Esta medida não deve ser confundida com as taxas de conclusão do ensino secundário.

As **taxas de conclusão** representam a percentagem estimada de pessoas de uma determinada faixa etária que se prevê irem concluir os estudos em algum momento durante a sua vida. Mede a produção de conclusões do ensino secundário, em relação à população do país, e representa a relação entre todos os alunos que concluem num determinado ano e uma população específica. Para cada país, num determinado ano, o número de alunos que concluem os estudos é dividido em grupos etários. Por exemplo, o número de alunos que concluíram com 15 anos é dividido pelo número total de jovens com 15 anos no país; o número de alunos que concluíram com 16 anos é dividido pelo número total de jovens com 16 anos no país, etc. A taxa de conclusão consiste na soma destas taxas de conclusão específicas em termos de idade.

Um terceiro indicador presente em *Education at a Glance* (2013) utiliza a noção de **nível de habilitações**. Este mede a percentagem da população que atingiu um determinado nível de escolaridade, neste caso os que concluíram o ensino secundário. Representa a relação entre todos os que concluíram (desse ano e anteriores) e a população total.

**Quadro A3. 8: Tendências verificadas nas taxas de conclusão de programas pré-profissionais e profissionais do ensino secundário: 2005-2010***Os países com uma percentagem elevada de alunos de EFP em contexto laboral estão realçados a azul*

País	2005	2006	2007	2008	2009	2010	variação em % 2005-2010
Áustria	52	50	74	75	74	76	47,9
Bélgica	58	56	55	68	69	69	19,9
República Checa	71	72	67	65	61	57	-19,5
Dinamarca	45	46	47	46	47	47	2,6
Estónia	18	17	19	19	20	20	12,5
Finlândia	79	83	87	88	94	94	19,3
França	62	60	61	62	65	65	5,2
Alemanha	61	63	58	56	45	47	-23,7
Grécia	38	35	30	28	-	28	-27,4
Hungria	19	19	15	16	17	17	-8,4
Irlanda	-	52	52	55	62	68	32,1 <sup>384</sup>
Itália	69	69	65	65	59	60	-12,9
Luxemburgo	48	43	47	45	43	41	-13,6
Países Baixos	66	66	64	69	71	85	29,4
Polónia	42	36	32	33	35	38	-11,0
Portugal	12	15	19	20	31	36	188,3
Eslováquia	72	72	72	67	65	67	-6,9
Eslovénia	81	79	74	70	76	73	-10,7
Espanha	36	35	39	38	41	43	18,0
Suécia	41	41	41	42	42	44	6,7

**Fonte:** OCDE (2013), *Education at a Glance*; não existem dados disponíveis para o Reino Unido.<sup>384</sup> A variação em percentagem para a Irlanda refere-se às taxas entre 2006 e 2010.

**Quadro A3. 9: Taxas de abandono escolar por país e regime**

País	N.º e % com qualificações certificadas	N.º e % de taxas de abandono/não conclusão	País	N.º e % com qualificações certificadas	N.º e % de taxas de abandono/não conclusão
<p><b>Bélgica</b>                      Contrato de aprendizagem para aquisição de conhecimentos ao longo da vida em PME</p> <p>Contrato de trabalho a tempo parcial para formação em alternância</p>	82,7 % (2010-2011)	60 % (2010-2011)  17,3 % (2010-2011)	<p><b>Luxemburgo</b>                      Aprendizagem inicial</p>	<p>Em 2011, foram atribuídas 670 qualificações a aprendizes masculinos (61,5 % do total) e 420 a aprendizes femininas (38,5 % do total). (<i>Diplomes et Certifications</i> 2010/2011: 56).                      Em 2009/2010, 67,2 % das alunas e 60,3 % dos alunos que pretendiam obter um CATP (que teve início em 2002/2003) obtiveram o seu diploma</p>	<p>Em 2009/2010, mais de um terço dos alunos que pretendiam um CATP não conseguiram obter o diploma. Esta taxa foi mais elevada nos alunos do que nas alunas.</p>
<p><b>Chipre</b>                      Sistema de aprendizagem</p>	29,9 % (2009-2010)	70,1 % (2009-2010)	<p><b>Países Baixos</b></p>		
<p><b>Dinamarca</b>                      Ensino e formação profissional de nível secundário, estágio de EFPI (EUD)</p>		46%	<p>Ensino profissional de nível secundário em contexto laboral - Nível 1 - Formação de assistentes</p>		2010/2011: 43,8 % abandonaram o BBL1

<p><b>Finlândia</b> Formação de aprendizagem de nível secundário profissional (EFPI e EFPC, ISCED níveis 3 e 4).</p> <p>EFPI de nível secundário (EFPI, ISCED níveis 3 e 4), aquisição de conhecimentos em contexto laboral</p>	<p>25 %</p> <p>cerca de 80 % completaram a qualificação EFPI (2011)</p>	<p>6,9 %</p> <p>9,1 % (2011)</p>	<p>Ensino profissional de nível secundário em contexto laboral - Nível 2 - Ensino profissional de base</p>		<p>2010/2011: 13,6 %</p>
<p><b>França</b> Contrato de aprendizagem («Contrat d'apprentissage»)</p>	<p>Aprox. 75 % dos contratos de aprendizagem foram concluídos.</p>	<p>Aprox. 25 % dos contratos de aprendizagem não foram concluídos<sup>385</sup></p>	<p>Ensino profissional de nível secundário em contexto laboral - Nível 3</p>		<p>2011/2012: 3,9 %</p>
<p><b>Alemanha</b> Aprendizagem no âmbito do sistema dual de ensino profissional de acordo com a Lei relativa ao ensino e formação profissionais (BBiG)</p>	<p>Em 2011, 503 900 aprendizes terminaram com qualificação certificada. Em 2011, 89,7 % dos que tentaram passaram no exame.</p>	<p>Em 2011, 24 % dos contratos de aprendizagem foram resolvidos prematuramente. Cerca de 18 % dos jovens com o 2.º ciclo do ensino básico («Hauptschulabschluss») saem da aprendizagem dual sem um diploma.</p>	<p>Ensino profissional de nível secundário em contexto laboral - Nível 4 - Formação em gestão e Formação de especialistas</p>		<p>2011/2012: 4 %</p>

<sup>385</sup> Não foi formalmente medido. Os dados baseiam-se num inquérito realizado entre setembro e dezembro de 2006 (de acordo com a fonte).



		Cerca de 9 % dos jovens com o 3.º ciclo do ensino básico («Hauptschulabschluss») saem da aprendizagem dual sem um diploma <sup>386</sup> ..			
<b>Irlanda</b> Aprendizagem FAS	74 % completaram a aprendizagem (com base nas matrículas de 1999)	26 % não completaram (com base nas matrículas de 1999); 9 % frequentaram apenas a Fase 1; 6 % frequentaram apenas até à Fase 2: as engenharias registaram níveis elevados de não conclusão (33 %)	<b>Suécia</b> Aprendizagem no ensino secundário		56 % (2011)

**Fonte:** Comissão Europeia (2013d) **NOTA IMPORTANTE:** A ICF International selecionou informação da fonte para incluir no presente quadro relativa a regimes de alternância/aprendizagem que se enquadram na definição e no âmbito do presente estudo. Foram incluídos dados dos países para melhorar a comparabilidade (foram preferidas percentagens a números absolutos). Nos casos em que foi possível, a ICF International calculou a percentagem de abandonos escolares.

<sup>386</sup> Beicht U. e Walden G. (2013), *Duale Berufsausbildung ohne Abschluss – Ursachen und weiterer bildungsbiografischer Verlauf. Analyse auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011.*

### «Disponibilidade para aprendizagem»

Na Alemanha, 12 % dos jovens abandonaram completamente o EFP em 2011 e entraram no mercado de trabalho como trabalhadores não qualificados (no total, existe uma percentagem de 14,1 % de trabalhadores não qualificados na faixa etária 20-29 [2010]).<sup>387</sup> Este grupo possui igualmente um conjunto de fatores que, na literatura, é designado por «indisponibilidade para aprendizagem». Estes fatores podem ser<sup>388</sup>:

- Capacidades/atitudes insuficientes;
- Conhecimento ou competências insuficientes para realizar tarefas de trabalho;
- Insucesso escolar (por exemplo devido a absentismo); e
- Motivos pessoais e sociais (doença, problemas familiares, consumo de drogas, gravidez na adolescência, etc.).

Este fenómeno foi igualmente observado noutros países (França, Finlândia, Polónia)<sup>389</sup> e está relacionado com o facto de a frequência de formação profissional num regime de alternância significar que os alunos entram no mundo do trabalho. Além das capacidades e competências relacionadas com as tarefas de trabalho em concreto, esta situação exige também muitas competências e atitudes sociais, tais como a necessidade de cumprir as exigências e os regulamentos das entidades empregadoras, bem como a colaboração com outros trabalhadores e supervisores. A formação no local de trabalho é, por um lado, uma excelente oportunidade para construir uma variedade de competências profissionais e sociais. Mas, por outro, é uma situação muito difícil para jovens de 15-16 anos; e nem todas as pessoas reagem de forma positiva às suas novas responsabilidades e à necessidade de cumprir ao mesmo tempo as normas de uma escola e de uma entidade empregadora.

Por conseguinte, pode ocorrer abandono escolar devido a uma combinação dos seguintes fatores:

- Capacidades/atitudes sociais insuficientes;
- Conhecimento ou competências insuficientes para realizar tarefas de trabalho;
- Insucesso escolar (por exemplo devido a absentismo); e
- Motivos pessoais e sociais (doença, problemas familiares, consumo de drogas, gravidez na adolescência, etc.).

---

<sup>387</sup> Bundesministerium fuer Bildung und Forschung (2013), *Berufsbildungsbericht 2013*. pp. 35-36.

<sup>388</sup> BIBB (2003), *Gruende fuer den Ausbildungabbruch*. Disponível (em alemão) na Internet em: [http://www.good-practice.de/infoangebote\\_beitrag793.php](http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag793.php)

<sup>389</sup> Investigação da ICF International sobre os países selecionados.

**Quadro A3. 10: Resultados em termos de empregabilidade de alunos que concluem aprendizagens, nos países selecionados (nos casos em que existem dados disponíveis)**

País	% com emprego imediatamente após conclusão	% com emprego seis meses após conclusão	País	% com emprego imediatamente após conclusão	% com emprego seis meses após conclusão
<b>Finlândia</b> <sup>390</sup> Aprendizagem	86 % um ano após conclusão 90 % cinco anos após conclusão <sup>391</sup>		<b>Países Baixos</b> Ensino profissional de nível secundário em contexto laboral - Nível 2 (BBL2)	49 % dos que concluem o BBL2 entram no mercado de trabalho	
<b>França</b> Contrato de aprendizagem («Contrat d'apprentissage»)	61 % de empregabilidade após conclusão	78 % encontravam-se desempregados seis meses após conclusão  sete meses após conclusão: 60 % (CAP/BEP) e 77 % (Bac Pro) <sup>392</sup>	<b>(NL)</b> Ensino profissional de nível secundário em contexto laboral - Nível 3 - Ensino profissional (BBL3)	58 % entram no mercado de trabalho	
<b>Alemanha</b> Aprendizagem no âmbito do sistema dual de ensino profissional de acordo com a Lei relativa ao ensino e formação profissionais (BBiG)	66 % dos aprendizes mantiveram-se na empresa em 2012 <sup>393</sup>	Em 2008, 70 % dos aprendizes estavam empregados um mês após a conclusão do regime <sup>394</sup>	<b>(NL)</b> Ensino profissional de nível secundário em contexto laboral - Nível 4 - Formação em gestão e Formação de especialistas (BBL4)	58 % entraram no mercado de trabalho	

<sup>390</sup> Base de dados Vipunen do Ministério da Educação e da Cultura e duas bases de dados do Conselho Nacional de Educação (2013): (1) Tutkinnon suorittaneiden työllistyminen ja jatko-opintoihin sijoittuminen: Koulutuksen ja oppilaitoksen mukaan. (2) Ammatillisen tutkinnon suorittaneiden työllistyminen ja jatko-opintoihin sijoittuminen. Vipunen - opetushallinnon tilastopalvelu.

<sup>391</sup> Para «jovens», ou seja, não adultos.

<sup>392</sup> DEPP (2013), *Reperes et references statistiques 2013*.

<sup>393</sup> Este valor não reflete os aprendizes que encontraram emprego noutras empresas. BIBB (2014), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014*,

Internet: [http://datenreport.bibb.de/media2014/BIBB\\_Datenreport\\_2014\\_Vorversion.pdf](http://datenreport.bibb.de/media2014/BIBB_Datenreport_2014_Vorversion.pdf)

<sup>394</sup> BIBB (2012), *Bildung in Deutschland 2012*, Internet: [http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf)

<p><b>Grécia</b> Programas de aprendizagem em escolas profissionais do SPE nacional (OAED EPAS)</p>	<p>60,0 %<sup>395</sup></p>		<p><b>(NL)</b> Ensino profissional de nível secundário em contexto laboral - Nível 1 - Formação de assistentes (BBL1)</p>	<p>A formação ajuda 32 % dos alunos que concluem o BBL1 a entrar no mercado de trabalho</p>	
---	-----------------------------	--	---	---	--

**Fonte:** Comissão Europeia (2013d). Dados nacionais adicionais retirados da investigação da ICF International em países selecionados. **NOTA IMPORTANTE:** A ICF International selecionou informação da Comissão Europeia para incluir no presente quadro relativa a regimes de alternância/aprendizagem que se enquadram na definição e no âmbito do presente estudo.

<sup>395</sup> Dados recolhidos de um inquérito-piloto numa escola de EFP do SPE nacional (OAED).

**Quadro A3. 11: Acesso ao ensino superior a partir de regimes de alternância/aprendizagens nos dez países selecionados**

País	Regime	Acesso ao ensino superior (s/n)	Requisitos de admissão (s/n)	Exames nacionais	Outros
<b>República Checa</b>	Ensino profissional de nível secundário com certificado profissional <sup>396</sup>	não			
<b>Finlândia</b>	EFP «em contexto escolar» e Aprendizagem	sim			Todas as qualificações de nível secundário, quer sejam académicas ou profissionais, obtidas através de cursos «em contexto escolar» ou de uma aprendizagem, dão acesso ao ensino superior
<b>França</b>	CAP ( <i>Certificat d'aptitude professionnelle</i> ): pode ser obtido através de aprendizagem	não			
	BEP ( <i>Brevet d'enseignement professionnel</i> )	não			
	<i>Baccalaureat Professionnel</i> – bac pro	sim	não	não	não
<b>Alemanha</b>	Aprendizagem/sistema dual	Sim - restrito A área de estudos pretendida tem de estar relacionada com o domínio profissional dos que concluíram o EFP (por exemplo, um mecânico de automóveis poderia estudar engenharia mecânica) <sup>397</sup>			Existem diferenças a nível regional

<sup>396</sup> Inclui formação prática.

<sup>397</sup> Internet: [http://ankom.his.de/pdf\\_archiv/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://ankom.his.de/pdf_archiv/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf)

<b>Grécia</b>	Aprendizagem (OAED)	não			
	Regime misto (IEK)	não			
<i>Após a reforma</i>					
	<i>Alunos que concluíram os estudos numa escola de EFP (incluindo ano de aprendizagem opcional)</i>	sim	Alunos que concluíram, no mínimo, três anos de estudos numa escola de EFP	sim	
	<i>Institutos de Formação Profissional (IEK)</i>	não			
	<i>Escolas de Formação Profissional (SEK)</i>	não			
<b>Itália</b>	Aprendizagem	não			
	Cursos de educação e formação profissional com duração de três e quatro anos ( <i>percorsi triennali e quadriennali di Istruzione e Formazione professionale – IFP</i> )	não			
<b>Países Baixos</b>	Aprendizagem (bbi) e Regime misto (bol)	Sim - para licenciatura numa universidade de ciências aplicadas - mbo de nível 4 para alunos que concluíram as vias de bol e de bbi	Não é necessária aquisição de conhecimentos e exames adicionais		
		Sim - para admissão num mestrado académico	É necessário um diploma propedêutico em hbo (EFP de nível superior) para admissão em estudos		É geralmente exigida aquisição de conhecimentos adicionais na forma de um curso pré-

			universitários acadêmicos, por vezes com requisitos adicionais relativamente a disciplinas específicas.		mestrado, que costuma ter a duração de um ano.
<b>Polónia</b>	Aprendizagem	não			
<b>Portugal</b>	Todos os cursos de EFP de nível secundário	sim	Sim - frequência com êxito de um curso de nível secundário ou de um nível de qualificação semelhante; exames de acesso e requisitos específicos pertinentes para o domínio de estudo	sim	as mesmas condições que as dos alunos do ensino geral; os candidatos com idade superior a 23 anos que não cumpram as condições de acesso podem realizar exames de admissão específicos
<b>Reino Unido (Inglaterra)</b>	Aprendizagem	sim através de uma aprendizagem superior e qualificações de nível 4, tais como um curso de base («Foundation Degree»). Contudo, as vias de progressão de aprendizagens para o ensino superior variam consoante os setores profissionais.	A decisão sobre admissão cabe à instituição de ensino superior	não	

**Fonte:** Investigação da ICF International sobre os países selecionados; relatórios por país da Refernet, 2012

## ANEXO 4: QUADROS E EXEMPLOS DA SECÇÃO 4

### Dificuldades em termos de eficiência e garantia da qualidade nas reformas de regimes de EFP/alternância

Foi criado um «Pacto Educativo» («Ausbildungspakt»<sup>398</sup>) na **Alemanha** em 2004 e reestruturado em 2010. O pacto integra uma coordenação de objetivos estratégicos que dizem respeito, nomeadamente, à melhoria de elementos específicos do sistema dual (reestruturação do sistema de transição para melhorar a eficiência e aperfeiçoar a base de dados).

Na **Finlândia**, a formação de formadores internos das empresas foi atualizada em 2012. De acordo com a Lei relativa ao ensino profissional, os alunos têm direito a receber orientação e formação que os ajude a atingir os objetivos definidos no programa de base. Na prática, isto significa que os alunos devem ser orientados e formados durante os períodos de formação na escola e no local de trabalho por profissionais que possuam a formação, as competências e as qualificações adequadas. Os prestadores dos serviços são igualmente responsáveis por dar formação aos formadores internos das empresas. Por este motivo, foi criado na década de 1990 um programa de formação nacional certificado destinado a estes formadores. Estavam disponíveis cursos separados nos sistemas em contexto escolar e assentes em competências e no sistema de aprendizagem. Atualmente, o programa de formação de formadores internos das empresas atualizado em 2012 tem o valor de três créditos (equivalente ao valor de três semanas de estudos a tempo inteiro). A formação é constituída por três partes: i) Planeamento da formação em contexto laboral e demonstração de competências profissionais, ii) Orientação dos alunos e avaliação dos conhecimentos adquiridos e iii) Avaliação das competências e dos conhecimentos dos alunos. A formação tem em consideração os requisitos específicos do setor, do domínio e do aluno. É ministrada por prestadores de serviços de EFP de forma independente ou em conjunto com outros prestadores num consórcio. O número total de formadores internos das empresas formados/qualificados e a sua percentagem de entre os formadores em geral diminuiu com a recessão, devido à rotação de trabalhadores no mercado de trabalho. No início da recessão (2007/2008), cerca de 40 % de todos os formadores internos das empresas tinham formação e qualificações.

Um dos fatores impulsionadores da reforma das aprendizagens a decorrer no **Reino Unido (Inglaterra)** é a melhoria da sua qualidade. Com a introdução das medidas sugeridas, prevê-se que a qualidade das aprendizagens seja reforçada, principalmente devido às seguintes reformas<sup>399</sup>, que envolvem a inclusão de normas e avaliações adicionais:

- As aprendizagens terão por base normas concebidas por entidades empregadoras e as necessidades do seu setor. Terão igualmente de cumprir requisitos de registo profissional nos casos em que existam.
- O governo estabelecerá critérios que todas as normas de novas aprendizagens terão de cumprir.
- Os aprendizes terão de demonstrar a sua competência através de uma rigorosa avaliação independente.
- Todas as aprendizagens terão a duração mínima de 12 meses, sem exceção.
- O plano de execução<sup>400</sup> prevê três novos requisitos de avaliação nas aprendizagens (exame final, elemento sinóptico na parte final da avaliação, classificação). Conforme descrito de forma clara no plano, «a introdução de uma avaliação em grande medida final desloca o foco das aprendizagens para o resultado (em termos do) que um aprendiz sabe e é capaz de fazer no final do programa. Esta abordagem permite uma certificação de competências total face à norma.» Conforme referido no plano de execução, «reduzir a avaliação contínua permite igualmente aos formadores concentrar-se em formar em vez de em avaliar e acreditar».

Nos **Países Baixos**, foi introduzida uma Estrutura de Inspeção de EFP renovada no início de 2012, fornecendo medidas mais rigorosas de controlo da qualidade.

<sup>398</sup> Internet: <http://www.bmbf.de/de/2295.php>

<sup>399</sup> O plano de execução foi publicado em outubro de 2013, estando disponível em DfE/BIS (2013) *The future of Apprenticeships in England: Implementation Plan*.

<sup>400</sup> Internet: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/253073/bis-13-1175-future-of-apprenticeships-in-england-implementation-plan.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/253073/bis-13-1175-future-of-apprenticeships-in-england-implementation-plan.pdf)



**Quadro A4. 1: Novos regimes de alternância/aprendizagens em países da UE<sup>401</sup>**

<b>Países</b>	<b>Novas aprendizagens/alternância</b>	<b>Países</b>	<b>Novas aprendizagens/alternância</b>
<b>CY</b> Taxa de desemprego juvenil, 2012: 27,8 % Variação da percentagem 2007-2012: 173 %	Prevê-se que a Nova Aprendizagem Moderna esteja totalmente implementada em 2015. É cofinanciada pelo FSE, visa jovens com 14-21 anos e inclui dois níveis de aprendizagem (preparatório e principal).	<b>IE</b> Taxa de desemprego juvenil, 2012: 30,4 % Variação da percentagem 2007-2012: 234 %	Foram introduzidos inúmeros novos regimes de aprendizagem desde 2008, como o «Regime de rotação de aprendizes que se tornaram redundantes» («Redundant apprentice rotation scheme»).
<b>DK</b> Taxa de desemprego juvenil, 2012: 14% Variação da percentagem 2007-2012: 92 %	A «Nova Aprendizagem» («Ny Mesterlære») foi introduzida em 2006 e visava alunos em risco de abandono do EFPI. Foi recentemente introduzido um novo programa, designado «eux», que combina ensino e formação geral e profissional de nível secundário. Os alunos que concluem esta aprendizagem obtêm qualificações de ensino geral que lhes permitem prosseguir para o ensino superior, bem como qualificações profissionais, com as quais podem entrar diretamente no mercado de trabalho.	<b>IT</b> Taxa de desemprego juvenil, 2012: 35,5 % Variação da percentagem 2007-2012: 74 %	Após a Lei consolidada relativa a aprendizagens de 2011, existem três tipos de contratos de aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• a aprendizagem profissional (<i>Apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere</i>) (já existente, mas foi atualizada);</li> <li>• a aprendizagem que conduz a uma qualificação e a um diploma profissional (<i>Apprendistato per la qualifica e il diploma professionale</i>); e</li> <li>• a aprendizagem de ensino superior e investigação (<i>Apprendistato per l'alta formazione e la ricerca</i>).</li> </ul>

<sup>401</sup> Introduzidos após 2008.

<p><b>EL</b> Taxa de desemprego juvenil, 2012: 55,3 % Variação da percentagem 2007-2012: 141 %</p>	<p>Em setembro de 2013, foi efetuada uma reforma ao EFP de nível secundário, introduzindo um Ciclo de Aprendizagem: um programa opcional, com a duração de um ano, que segue explicitamente o «sistema dual alemão». Esta reforma introduziu igualmente uma nova via de EFP, as Escolas de Formação Profissional (<i>Sholes Epagglmatikhs Katartishs-SEKs</i>). As SEK irão disponibilizar formação profissional, com a duração de três anos, a alunos que concluíram a escolaridade obrigatória. O terceiro ano consistirá numa aprendizagem junto de uma entidade empregadora.</p>	<p><b>LT</b> Taxa de desemprego juvenil, 2012: 26,7 % Variação da percentagem 2007-2012: 218 %</p>	<p>As aprendizagens foram introduzidas em 2008.</p>
<p><b>ES</b> Taxa de desemprego juvenil, 2012: 53,2 % Variação da percentagem 2007-2012: 192 %</p>	<p>Encontra-se em preparação um novo modelo dual para programas de EFP, sob os auspícios dos ministérios/autoridades tanto da educação e como do emprego.</p>	<p><b>PT</b> Taxa de desemprego juvenil, 2012: 37,7 % Variação da percentagem 2007-2012: 85 %</p>	<p>Introdução do projeto-piloto de «cursos vocacionais» pelo Ministério da Educação, em 2013/2014. Foi precedido em 2012/2013 de outro projeto-piloto de «cursos vocacionais» em níveis de ensino inferiores (dois últimos anos do ISCED 1 e ISCED 2), destinado a alunos com mais de 13 anos e um registo de insucesso escolar. Prevê-se que os cursos vocacionais de nível secundário sejam alargados, por forma a chegarem a mais escolas após a fase-piloto, a partir de 2014/2015. A ANESPO<sup>402</sup> considera que estes cursos se destinam a substituir os cursos de educação e formação, uma vez ambos visam a mesma população.</p>

<sup>402</sup> Associação Nacional de Escolas Profissionais.

<p><b>FI</b> Taxa de desemprego juvenil, 2012: 19,0 % Variação da percentagem 2007-2012: 15 %</p>	<p>Foram introduzidos vários novos modelos experimentais de formação em alternância desde 2007. Estes projetos-piloto conjugam características essenciais dos regimes de alternância dominantes, por forma a oferecer novos tipos de oportunidades de formação a jovens interessados em formação em contexto laboral. Um destes projetos-piloto consiste num modelo de 2+1. Envolve a frequência dos dois primeiros anos de estudos de EFPI no sistema de contexto escolar (com alguns períodos de formação em contexto laboral) e a conclusão do ano final como aprendiz numa empresa.</p>	<p><b>SE</b> Taxa de desemprego juvenil, 2012: 23,7 % Variação da percentagem 2007-2012: 23,0 %</p>	<p>Em 2008, foi introduzido um novo programa de aprendizagem (Gymnasial lärling-sutbildning), para ser aplicado no ano letivo de 2011/2012. Pelo menos metade dos três anos de aprendizagem decorre em contexto laboral.</p>
<p><b>HU</b> Taxa de desemprego juvenil, 2012: 28,1 % Variação da percentagem 2007-2012: 55 %</p>	<p>Em 2011, o EFP introduziu um «modelo de EFP dual», que será a única via a partir de 2013/2014. Os programas das escolas profissionais (SZI) têm a duração de três anos e oferecem disciplinas gerais e profissionais. Incidem sobre cursos profissionais com maior componente de aprendizagem em contexto laboral e formação em empresas.</p>	<p><b>SI</b> Taxa de desemprego juvenil, 2012: 20,6 % Variação da percentagem 2007-2012: 104 %</p>	<p>Uma lei de 2006 fundiu o sistema dual com o ensino escolar e o regime de aprendizagem foi alargado ao sistema geral de ensino técnico e profissional. Foram introduzidos novos programas educativos em 2006-2008, que previam a formação obrigatória numa empresa para todos os alunos.</p>

**Fontes:** Relatórios por país da Refernet, 2012; Comissão Europeia - DG Emprego (2012c); Eurypedia; Investigação da ICF International sobre os dez países selecionados. Os dados sobre o desemprego juvenil foram recolhidos do Eurostat (não são dados ajustados sazonalmente). A variação da percentagem 2007-2012 foi calculada pela ICF International.

**Quadro A4. 2: Melhoria dos regimes de alternância/aprendizagens existentes em países da UE**

País	Melhoria dos regimes de alternância/aprendizagens existentes	País	Melhoria dos regimes de alternância/aprendizagens existentes
AT	A «garantia de formação para jovens até aos 18 anos» (2008) permitiu a todos os alunos que terminam a escolaridade obrigatória e não têm vaga numa escola secundária, ou não conseguem uma colocação de aprendizagem numa empresa, completar uma aprendizagem num centro de formação supraempresas.	FR	<p>Reformas recentes alteraram vários elementos relativamente às aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um novo quadro para a realização de acordos entre o Estado e as regiões melhorou a governação e a cooperação entre eles. Os acordos referem-se ao número de aprendizes que irão receber formação e estabelecem objetivos para melhorar a qualidade da mesma;</li> <li>- A idade mínima para iniciar uma aprendizagem baixou de 16 para 15 anos, desde que o jovem tenha completado o ensino básico;</li> <li>- Eliminação de burocracia, simplificação dos procedimentos para registo das aprendizagens;</li> <li>- Introdução de mais vantagens e garantias para os aprendizes: i) a duração do contrato de aprendizagem foi flexibilizada, havendo a possibilidade de encurtar os contratos, se pertinente; ii) as remunerações dos aprendizes que residem com os pais ficam isentas de tributação dos rendimentos; iii) jovens aprendizes que assinem dois contratos sucessivos têm a garantia de beneficiar de uma remuneração pelo menos equivalente ao nível estabelecido pelo primeiro contrato; iv) todos os aprendizes recebem um cartão de «aprendiz em alternância», semelhante a um cartão de estudante e que dá direito a descontos.</li> </ul>

DE	<p>Desde 2008, as autoridades, em colaboração com os parceiros sociais, introduziram uma série de alterações no sistema de EFP em geral e no sistema dual em particular.</p> <p>O Ministério Federal da Educação e Investigação (BMBF) financiou inúmeros programas, tais como o JOBSTARTER – «Für die Zukunft ausbilden» (formação para o futuro), a fim de aumentar o número de aprendizagens oferecidas e melhorar a formação em empresas.</p>	IT	<p>A Lei consolidada relativa a aprendizagens, de 2011, introduziu novos contratos de aprendizagem, mas reestruturou igualmente o estatuto jurídico e institucional das aprendizagens, com o objetivo de promover a empregabilidade dos aprendizes.</p>
DK	<p>Desde 2009, os pacotes de aprendizagem visam incentivar as empresas a contratar estagiários.</p>	NL	<p>A reforma em curso introduz alterações em ambas as vias de EFP (aprendizagem/bol e «em contexto escolar»/bbl):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aumenta o número de horas de aquisição de conhecimentos para a aprendizagem/bol;</li> <li>-A duração máxima da qualificação é reduzida para um ano; o número de qualificações também diminui;</li> <li>-É intensificado o ensino de matemática, inglês e neerlandês e serão introduzidos exames nacionais;</li> <li>-O acesso ao ensino superior será limitado;</li> <li>-Será introduzido um requisito de acesso para qualificações de nível 2.</li> </ul>
FI	<p>-O plano de desenvolvimento para a educação e o ensino universitário 2012-2016 inclui iniciativas que visam melhorar a aprendizagem e o EFP em geral;</p> <p>-Espera-se que uma reforma no financiamento do EFP (em curso) incentive os prestadores de serviços a eliminar os abandonos escolares.</p>	PT	<p>A estrutura curricular e o volume de trabalho dos «cursos de aprendizagem» foram revistos em 2008, a fim de promover a flexibilidade. Além disso, entrou em vigor em 2013 uma revisão do Regulamento específico dos cursos de aprendizagem, no intuito de rever os procedimentos e de os tornar mais transparentes. Foram igualmente introduzidas, em 2013, alterações na seleção de professores para os cursos de «aprendizagem»: até 2012, tratavam-se exclusivamente de trabalhadores independentes, selecionados todos os anos e pagos à hora. No concurso de 2013,</p>

			<p>professores do sistema de ensino (funcionários públicos sob a alçada do Ministério da Educação) puderam igualmente concorrer a estes cargos.<sup>403</sup></p> <p>-Além disso, a percentagem de aquisição de conhecimentos em contexto laboral dos «cursos profissionais» aumentou em 2013.</p>
EL	<p>A reforma de 2013 reforçou a aquisição de conhecimentos em contexto laboral oferecida na via de ensino pós-secundário não formal (Institutos de Formação Profissional - IEK). Antes da reforma, estava previsto um estágio opcional de seis meses. O estágio não possuía um quadro legislativo firme, especialmente em relação à garantia de qualidade. De acordo com o novo sistema, 20 % do programa curricular (1050 horas) será destinado a uma aprendizagem ou estágio obrigatórios. A aprendizagem/estágio pode realizar-se por partes ou durante um período contínuo que pode durar até um ano. Se um aluno provar possuir experiência de trabalho anterior de, no mínimo, 150 dias de trabalho, não é obrigado a realiza a aprendizagem/estágio. De acordo com este novo sistema, será assinado um contrato entre a entidade empregadora e o SPE nacional. O diretor do IEK ou um coordenador por si nomeado será responsável por fiscalizar, coordenar, garantir a qualidade e avaliar os resultados do estágio/aprendizagem.</p>	PL	<p>Para os aprendizes em entidades empregadoras que pertençam à Associação de Artes e Ofícios polaca, a reforma de 2012 atualizou os programas curriculares de base e as normas de exame. A lista de ocupações nas quais pode ocorrer formação foi igualmente complementada.</p> <p>As mesmas alterações aplicam-se a aprendizes em entidades empregadoras que <i>não</i> pertençam à Associação de Artes e Ofícios polaca.</p> <p>Para estes, porém, a reforma dividiu as ocupações em várias qualificações<sup>404</sup>. O sistema de avaliação também sofreu alterações consideráveis para este grupo de aprendizes. Foram introduzidos novos exames para cada qualificação, conduzindo a um diploma profissional.</p> <p>Foram abolidas as comissões de avaliação, organizadas por diretores escolares.</p>

<sup>403</sup> Esta medida foi introduzida por forma a garantir uma equipa docente mais estável nos «cursos de aprendizagem», segundo o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

<sup>404</sup> Por exemplo: o «operador de máquinas e equipamento de fundição» está dividido em duas qualificações: utilizar máquinas e equipamentos de fundição; e operar máquinas para fusão de metal.

		<p>UK (ENG)</p>	<p>Encontram-se em curso duas grandes reformas relativas às aprendizagens. No seguimento da publicação do relatório «Richard Review of Apprenticeships» [«Análise de Richard às Aprendizagens»] em junho de 2012, a abordagem do governo consiste atualmente em estabelecer o Plano de Execução (outubro de 2013).<sup>405</sup> Como parte deste programa de reforma, existem planos de alteração das relações entre entidades empregadoras, o governo e aqueles que ensinam e dão formação aos aprendizes. Em segundo lugar, a reforma em curso do financiamento das aprendizagens está a explorar três potenciais mecanismos para financiamento encaminhado para as entidades empregadoras. As reformas visam aumentar a qualidade das aprendizagens, simplificar o sistema e intensificar a participação dos empregadores, bem como colocá-los no centro da conceção e execução das aprendizagens.</p>
--	--	---------------------	--

**Fontes:** Investigação da ICF International sobre os dez países selecionados; relatórios por país da Refernet, 2012; Comissão Europeia - DG Emprego (2012c); Eurypedia.

<sup>405</sup> DfE/BIS (2013), *The future of Apprenticeships in England: Implementation Plan*.

### **Reforma nos Países Baixos, que visa melhorar a eficiência e a qualidade dos regimes de alternância/EFP**

Nos **Países Baixos**, as reformas em curso<sup>406</sup> no âmbito do plano de ação «Focus op vakmanschap»<sup>407</sup> foram impulsionadas por preocupações do governo e de organizações de empregadores relativamente à qualidade e popularidade do EFP. As preocupações diziam respeito às competências linguísticas dos alunos que concluíam o mbo<sup>408</sup>, que se estavam a deteriorar e a divergir significativamente em relação ao nível dos alunos que concluíam o hbo (ensino profissional de nível superior)<sup>409</sup>. A fim de melhorar a qualidade do EFP, a reforma aborda a estrutura de governação, criando uma organização conjunta para representar o ensino e o mercado de trabalho; o número de qualificações oferecidas; e o sistema de financiamento.

Tornar o EFP mais eficiente obrigou a alterações na estrutura: o Ministério da Educação decidiu criar uma organização conjunta para representar o ensino e o mercado de trabalho, que pode enviar pareceres ao ministério relativamente à política de EFP. Uma vez que o objetivo da reforma consistia em melhorar o EFP em geral, as medidas específicas abordam vários elementos, tais como qualificações (novo formato nacional e otimização do seu número); progressão de alunos entre níveis mbo; qualidade dos professores; estrutura organizacional/de governação das qualificações; e um novo sistema de financiamento.

No âmbito da reforma em curso, o **sistema de financiamento nacional** do EFP será alterado, sendo introduzido um modelo «em cascata», embora seja mantido o princípio *per capita*.<sup>410</sup> O objetivo do novo sistema de financiamento consiste em diminuir a progressão interna dos alunos, visto que geralmente tal conduz a vias de estudo mais longas e mais dispendiosas. Até agora, um aluno de EFP podia iniciar os seus estudos em qualquer nível de mbo e, após a sua conclusão, podia continuar e obter uma qualificação de nível superior. O novo modelo de financiamento incentiva os institutos de EFP a colocar os alunos no programa «certo» e no nível «correto» desde o início dos estudos. Um sistema de EFP com menor progressão interna (os alunos começam no nível em que irão concluir) será mais eficiente em termos de custos. As instituições de EFP continuam a poder decidir em que nível os alunos se irão inscrever. O montante total de financiamento recebido (uma quantia por aluno atualmente inscrito numa instituição) pelas instituições de EFP por parte do governo será distribuído em montantes específicos para os quatro níveis do mbo. O financiamento será calculado com base em ponderações - uma das quais irá considerar o número de anos a que os alunos estão a estudar (para o 1.º ano a ponderação é de 1,2; 2.º-4.º 1,0; 5.º e 6.º 0,5 e a partir do 7.º ano de estudos a instituição de EFP deixa de receber financiamento).<sup>411</sup> Para o bbl<sup>412</sup>, será aplicado o mesmo modelo «em cascata». Atualmente, o montante de financiamento que uma instituição de EFP recebe por aluno de bbl corresponde a 40 % do montante de um aluno de bol<sup>413</sup>.<sup>414</sup> Quando um aluno reentra no ensino após três anos, a «cascata» volta ao início. O financiamento por qualificação atribuída será reduzido a uma qualificação. Desta forma, atribuir mais do que uma qualificação a um aluno continuará a ser possível, mas não será financiado.

<sup>406</sup> A execução das ações de reforma está prevista para agosto de 2014, Internet: <http://abonneren.rijksoverheid.nl/edition/nieuwsbrief-beroepsonderwijs-en-volwasseneneducatie/ocw-nieuwsbrief-beroepsonderwijs-en-volwasseneneducatie/1934?preview=false> (em neerlandês).

<sup>407</sup> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011), *Actieplan mbo 'Focus op vakmanschap 2011-2015'*.

<sup>408</sup> EFPI de nível secundário, disponível em quatro graus.

<sup>409</sup> Buisman M. *et al.* (2013,) *PIAAC, kernvaardigheden voor werk en level*.

<sup>410</sup> Ver secção 6 para mais pormenores sobre o atual sistema de financiamento nos Países Baixos.

<sup>411</sup> Poucos alunos permanecerão, de facto, no mbo durante sete anos.

<sup>412</sup> A via de aprendizagem nos Países Baixos.

<sup>413</sup> Via de EFP de contexto escolar, com uma percentagem significativa de aquisição de conhecimentos em contexto laboral.

<sup>414</sup> No orçamento nacional para a educação de 2013, está previsto um montante médio de 7400 EUR por aluno de mbo. Internet: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/financiering-onderwijs/vraag-en-antwoord/welk-bedrag-geeft-het-ministerie-van-ocw-per-leerling-uit.html>.



**Exemplos de serviços de orientação nos países selecionados<sup>415</sup>**

**Na Finlândia,** a orientação profissional é uma disciplina obrigatória nas escolas do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Os conselheiros de orientação profissional informam os jovens sobre as opções que têm após a escolaridade obrigatória e os processos de candidatura. São também comuns visitas a locais de trabalho, escolhas de EFP e escolas académicas de ensino secundário. Existem evidências que sugerem que os conselheiros de orientação profissional tendem a ter um maior conhecimento das vias de estudo académicas do que das vias de EFP, com mais de cem qualificações diferentes e diversas formas de estudo. Além dos conselheiros, podem encontrar-se gabinetes de informação sobre aprendizagens (Oppisopimustoimisto) nas maiores cidades em todo o país, que orientam e apoiam pessoas interessadas em prosseguir uma aprendizagem. Existem igualmente inúmeros sítios Web com informações atualizadas sobre aprendizagens para potenciais alunos e entidades empregadoras.

**Em França,** foram criadas, a nível nacional, várias campanhas e sítios Web informativos com vista a comunicar as vantagens das vias de alternância e promovê-las junto dos jovens e dos seus pais, bem como das entidades empregadoras. São realizados esforços semelhantes a nível regional e setorial, bem como por parte dos prestadores de serviços de formação. Os jovens interessados em aprendizagens podem facilmente localizar os prestadores de serviços na sua área, obter informação de diferentes canais e utilizar os serviços (em linha) disponíveis para facilitar a conciliação entre candidatos e entidades empregadoras.

**No Reino Unido (Inglaterra),** as diretrizes vinculativas do Ministério da Educação (DfE) publicadas em abril de 2014<sup>416</sup> definem as responsabilidades fundamentais das escolas relativamente a orientação profissional para os jovens. De acordo com esta legislação, as escolas têm de agir de forma imparcial e reconhecer onde é que será do melhor interesse do aluno prosseguir a sua educação. As escolas devem garantir que os jovens estão cientes de toda a variedade de opções académicas e profissionais, incluindo aprendizagens, que têm à sua disposição.

<sup>415</sup> Investigação da ICF International sobre os dez países selecionados.

<sup>416</sup>

Internet: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/302422/Careers\\_Statutory\\_Guidance\\_-\\_9\\_April\\_2014.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/302422/Careers_Statutory_Guidance_-_9_April_2014.pdf)

## Anexo 5: QUADROS E EXEMPLOS DA SECÇÃO 5

**Quadro A5. 1: Setores com maior percentagem de emprego (2011) e setores que oferecem colocações em regimes de alternância/aprendizagem nos dez países selecionados**

País	Setores principais em termos de emprego	Setores que oferecem o maior número de colocações de alternância/aprendizagem na economia nacional/regional
DE	Manufatura; comércio, incluindo reparação de veículos automóveis e motocicletas; saúde humana e ação social.	Comércio e indústria: 60,3 % setor dos ofícios: 26,7 %.
FR	Saúde humana e ação social; indústria transformadora; comércio por grosso e a retalho (incluindo reparação de veículos automóveis e motocicletas).	Construção; comércio a retalho (incluindo reparação de veículos automóveis e motocicletas); setor de hotelaria e restauração.
FI	Saúde humana e ação social; indústria transformadora; comércio por grosso e a retalho, incluindo reparação de veículos automóveis e motocicletas.	Tecnologia e transportes (33 %); questões sociais, saúde e desporto (30 %).
NL	Saúde humana e ação social; comércio por grosso e a retalho, incluindo reparação de veículos automóveis e motocicletas; indústria transformadora.	Comércio, tecnologia (fábricas, laboratórios, etc.), setor da saúde.
CZ	Manufatura; comércio por grosso e a retalho, incluindo reparação de veículos automóveis e motocicletas; construção.	Sem informação disponível.
PL	Manufatura; comércio por grosso e a retalho, incluindo reparação de veículos automóveis e motocicletas; agricultura.	Engenharia (indústria transformadora), tecnologia <sup>417</sup> e serviços.
EL	Comércio por grosso e a retalho, incluindo reparação de veículos automóveis e motocicletas; agricultura; indústria transformadora.	Engenharia/mecânica, profissões ligadas ao turismo <sup>418</sup> e serviços de restauração (cozinha). <sup>419</sup>

<sup>417</sup> Não estão disponíveis ao público dados relativos à percentagem de aprendizes por setor. As informações foram recolhidas da entrevista ao Ministério da Educação.

<sup>418</sup> O turismo constitui um dos setores principais em termos económicos e de emprego, abrangendo vários outros setores económicos, conforme identificado pelo Eurostat.

<sup>419</sup> Para aprendizes do OAED; não existem dados oficiais, as informações foram fornecidas por um representante do OAED.

IT	Manufatura; comércio por grosso e a retalho, incluindo reparação de veículos automóveis e motociclos; construção.	Indústria, serviços comerciais e construção.
PT	Manufatura; comércio por grosso e a retalho, incluindo reparação de veículos automóveis e motociclos; construção.	O Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) define anualmente as prioridades de formação para as instituições que lecionam «cursos de aprendizagem». <sup>420</sup>
UK (Inglaterra)	Serviços não financeiros; indústria transformadora; construção.	Atividades empresariais, gestão e direito; saúde, serviços públicos e prestação de cuidados; retalho e atividades comerciais. <sup>421</sup>

**Fontes:** Todos os setores principais em termos de emprego para todos os países exceto o Reino Unido (Inglaterra) provêm do Eurostat; LFS Survey; as informações sobre os setores que oferecem o maior número de regimes de alternância/aprendizagens provêm de investigação da ICF International e de entrevistas nos países selecionados.

### Memorandos de entendimento assinados entre a Alemanha e Itália, Portugal e Espanha

Em **Portugal**, foi assinado um acordo bilateral em novembro de 2012<sup>422</sup>. Os ministros da Educação português e alemão assinaram um *Memorando de Entendimento* no âmbito da cooperação em matéria de ensino e formação profissional. Ficou acordado serem postas em prática medidas destinadas a reunir e a realizar uma análise comparativa dos sistemas e das estruturas de EFP dos dois países, fomentar a troca de informações sobre orientação dos alunos e apoiar o intercâmbio de alunos, profissionais educativos e representantes de empresas. Foi reconhecida a necessidade de introdução de mecanismos destinados a garantir a qualidade da aquisição de conhecimentos em contexto laboral realizada em empresas. A este respeito, o Ministério da Educação português irá auscultar a opinião de alunos, escolas e empresas sobre a aquisição de conhecimentos em contexto laboral. Este inquérito ajudará a identificar as necessidades de formação dos tutores/formadores internos das empresas.<sup>423</sup> O Instituto Federal para o Ensino e Formação Profissional (BIBB) alemão está a preparar o inquérito, tendo por base dados fornecidos pelo Ministério da Educação português. A primeira versão do inquérito é esperada em março de 2014 e está prevista a sua distribuição numa amostra de escolas e empresas no mês de abril.

No quadro deste memorando, foram organizadas várias atividades relativas ao conhecimento mútuo dos sistemas de EFP dos dois países: foram realizadas reuniões de peritos, visitas de diretores de escolas de EFP portuguesas à Alemanha e do BIBB a escolas portuguesas. Além disso, está a ser efetuada uma análise para identificar áreas nas quais existem necessidades de intervenção e de modernização no domínio do EFP em Portugal. Por exemplo, uma das áreas de trabalho consiste na formação de professores e de tutores

<sup>420</sup> As prioridades de formação para 2013 estão disponíveis no sítio Web do IEFP em: Internet: [http://www.iefp.pt/formacao/Documents/2013-05\\_02\\_%C3%81reas%20e%20saidas%20priorit%C3%A1rias\\_%202013.pdf](http://www.iefp.pt/formacao/Documents/2013-05_02_%C3%81reas%20e%20saidas%20priorit%C3%A1rias_%202013.pdf)

<sup>421</sup> Primeira publicação estatística: Nov2013\_Apprenticeship Starts. [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/317484/learner-participation-outcomes-and-level-of-highest-qualification-release-march14-june-update.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/317484/learner-participation-outcomes-and-level-of-highest-qualification-release-march14-june-update.pdf)

<sup>422</sup> Internet: <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20121105-mec-alemanha.aspx>

<sup>423</sup> Informações fornecidas pelo representante do Ministério da Educação.

internos das empresas. Outras atividades programadas dizem respeito à mobilidade dos alunos portugueses para receberem formação em empresas na Alemanha e a uma avaliação externa dos novos «cursos vocacionais» por um perito alemão. Irá decorrer uma reunião dos grupos de trabalho na Alemanha, em março de 2014, a fim de avaliar a cooperação em curso e discutir novas atividades a desenvolver.<sup>424</sup>

Em junho de 2013, também decorreu em Lisboa uma reunião bilateral de grupos de trabalho. O debate centrou-se em aumentar a percentagem de formação em contexto laboral no domínio do EFP, melhorar da qualidade do EFPI, facultar aos formadores internos das empresas formação e qualificações, criar e atualizar perfis de formação selecionados com a contribuição dos parceiros sociais, melhorar o aconselhamento e orientação profissional e a permeabilidade no sistema de ensino. Ambas as partes acordaram lançar, a curto prazo, um projeto conjunto relativo a estas áreas.<sup>425</sup>

Em **Itália**, o Ministério do Trabalho assinou um *Memorando de Entendimento* com os ministérios do Trabalho e da Educação alemães, destinado a apoiar a mobilidade transnacional e a ativar atividades de intercâmbio de conhecimentos sobre o ensino dual no âmbito da rede EURES. O Memorando incluiu ainda um plano para 2013-2014 relativo a atividades de cooperação no domínio das políticas do mercado de trabalho.<sup>426</sup>

Em julho de 2012, os ministros da Educação **espanhol** e alemão assinaram um *Memorando de Entendimento*<sup>427</sup> com a duração de três anos, no âmbito da cooperação em matéria de ensino e formação profissional. Tal como no caso de Portugal, este Memorando estabelece as bases para uma maior colaboração em matéria de troca de informações e de boas práticas; para apoio a programas de intercâmbio de alunos, com vista à realização de formação em contexto laboral no outro país; e para fomentar a mobilidade dos alunos em geral, bem como dos profissionais educativos e dos representantes das empresas entre os dois países. O Memorando é apoiado por grupos de trabalho bilaterais e outros instrumentos, tais como um Grupo de Ação que iniciou funções em finais de novembro de 2012. Integram esse Grupo de Ação representantes do governo e parceiros sociais de ambos os países, tendo acordado um programa de trabalho que irá coordenar a colaboração entre os dois países. Um dos próximos passos consiste na recolha sistemática de dados relativos ao sistema espanhol de formação profissional.<sup>428</sup>

### **O Memorando de Berlim de 2012**

A influência do Memorando é significativa, no que se refere à aplicação de regimes de aprendizagem/projetos-piloto nos países participantes: os novos regimes de aprendizagem recentemente introduzidos na Grécia e em Espanha seguem a estrutura e as características do ensino dual alemão. Ambos salientam que o seu objetivo é oferecer mais possibilidades aos alunos interessados em EFP, aumentar a qualidade da formação dos alunos e facilitar a transição dos aprendizes para o mercado de trabalho. Por esta razão, a lei de reforma grega introduz explicitamente incentivos para as entidades empregadoras, caso contratem oficialmente os seus aprendizes após a conclusão do programa. Espanha também irá introduzir em breve um novo «modelo dual».

Na **Grécia**, após a assinatura do Memorando e antes da mais recente lei de reforma, foi atribuída grande importância às aprendizagens nas agendas dos parceiros sociais e de outras instituições, tendo sido tomadas medidas relevantes. Foi criado um comité de gestão no Ministério da Educação, com a participação do BIBB, do Ministério do Emprego e da Segurança Social, do SPE nacional (OAED) e dos parceiros sociais. O BIBB presta consultoria e apoio técnico ao governo grego relativamente à criação e execução de

<sup>424</sup> Segundo o Ministério da Educação de Portugal.

<sup>425</sup> Internet: <http://www.bibb.de/en/64456.htm>

<sup>426</sup> Isfol (2012a).

<sup>427</sup> Internet: [http://www.bmbf.de/pubRD/absichtserklaerung\\_deutschland\\_spanien\\_berufliche\\_bildung\\_esp.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/absichtserklaerung_deutschland_spanien_berufliche_bildung_esp.pdf)

<sup>428</sup>

Internet: [http://www.lamoncloa.gob.es/ServiciosdePrensa/NotasPrensa/MinisteriorEducacionCulturayDeporte/2012/120712\\_Wertgobiernoaleman.htm](http://www.lamoncloa.gob.es/ServiciosdePrensa/NotasPrensa/MinisteriorEducacionCulturayDeporte/2012/120712_Wertgobiernoaleman.htm) e <http://www.bibb.de/en/wlk62776.htm>

grandes regimes-piloto, sendo que cada um irá explorar um elemento das aprendizagens (por exemplo, contratos; a forma como essas aprendizagens serão aplicadas nos termos da nova lei, etc.). O papel dos parceiros sociais, e nomeadamente dos sindicatos, foi o tema central de dois seminários e de debates que ocorreram recentemente entre os sindicatos alemães e gregos. O primeiro seminário explorou as possibilidades de colaboração, tendo representantes de sindicatos e PME alemães apresentado a forma como estão envolvidos nas aprendizagens; o segundo incidiu sobre questões e domínios de colaboração em setores específicos. De acordo com peritos, os seminários estimularam o interesse dos sindicatos gregos pelas aprendizagens e pelo seu papel de colaboração com o governo/ministério. Estão previstos novos seminários, para os quais as entidades empregadoras serão igualmente convidadas. Estes seminários serão utilizados como atividades-piloto para reuniões pertinentes com os parceiros sociais nos outros países integrantes do Memorando de Berlim.

O Memorando de Berlim desencadeou igualmente uma colaboração mais estreita entre os dois países no que se refere a aprendizagens geridas pelas escolas de EFP do SPE nacional (OAED). Em dezembro de 2013, a Câmara Greco-Alemã de Comércio e Indústria coordenou uma reunião entre o ministérios da Educação e do Turismo gregos e o OAED com o Ministério da Educação e Investigação alemão. A reunião abordou o lançamento de uma escola-piloto de ensino dual.<sup>429</sup> A Câmara Greco-Alemã de Comércio e Indústria, o Ministério da Educação grego e o OAED colaboraram no sentido de lançar duas SEK<sup>430</sup> experimentais para três especializações no domínio do turismo. O setor do turismo foi escolhido como o setor-chave para a economia nacional. Com base no sistema dual, as SEK experimentais irão oferecer cursos de três anos a 90 alunos com idades entre os 18 e os 20 anos, que irão concluir, no mínimo, a escolaridade obrigatória. Em cada ano letivo, os alunos irão frequentar, durante quatro meses, aulas em contexto escolar, bem como uma aprendizagem de seis meses (60 % do período de formação), principalmente em empresas privadas. As aprendizagens irão decorrer durante a época alta do turismo.<sup>431</sup> As entidade empregadoras de acolhimento (hotéis) irão suportar a remuneração dos aprendizes (75 % do salário de base) e o seguro de saúde, bem como a contribuição relativa à entidade empregadora. Será assinado um contrato entre o aprendiz, o OAED e a entidade empregadora. O projeto das SEK experimentais será financiado e apoiado pelo Ministério da Educação alemão: os programas curriculares serão ajustados e os formadores nas empresas irão receber formação da DEKRA Akademie.<sup>432</sup> Os exames finais serão baseados nas normas alemãs e os alunos que terminam os cursos receberão diplomas, certificados na Grécia e na Alemanha, com a possibilidade de prosseguirem os estudos em programas de licenciatura e de pós-graduação na Alemanha. É interessante referir que as entidades empregadoras ofereceram mais colocações de aprendizagem do que o número de aprendizes acordado.<sup>433</sup>

No âmbito do Memorando de Berlim, foram igualmente acordados projetos-piloto, entre a Alemanha e a **Itália**, de incentivo às aprendizagens e à aquisição de conhecimentos em contexto laboral no domínio do EFP.<sup>434</sup> Os ministérios do Trabalho e da Educação dos dois países acordaram um conjunto de medidas a tomar, destinadas a promover a empregabilidade dos jovens.<sup>435</sup>

<sup>429</sup> Informações da Câmara Greco-Alemã, fornecidas por peritos.

<sup>430</sup> A Escolas de Formação Profissional (Sholes Epagglmatikh Katartishs-SEK) foram introduzidas pela lei de reforma de 2013 (ver secção 4).

<sup>431</sup> Internet: [http://www.oaed.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1747:2013-12-12-15-51-20&catid=122&Itemid=897&lang=el](http://www.oaed.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1747:2013-12-12-15-51-20&catid=122&Itemid=897&lang=el) (in EL).

<sup>432</sup> Internet: <http://www.dekra-akademie.de/live/navigation/live.php>

<sup>433</sup> Informações da Câmara Greco-Alemã, fornecidas por peritos.

<sup>434</sup> Internet: <http://www.disal.it/Objects/Pagina.asp?ID=17308>

<sup>435</sup> Internet: <http://www.bmbf.de/en/17127.php>

## Anexo 6: QUADROS E EXEMPLOS DA SECÇÃO 6

**Quadro A6. 1: Incentivos financeiros oferecidos às entidades empregadoras e/ou aos alunos durante as aprendizagens/programas de alternância**

País	Incentivos financeiros oferecidos às entidades empregadoras e/ou aos alunos durante as aprendizagens/programas de alternância
AT	São concedidos vários subsídios públicos a entidades empregadoras (apoio de base, melhoria da qualidade, alianças de formação, etc.) que financiam principalmente a componente das aprendizagens em contexto laboral. O governo federal e o Serviço Público de Emprego são os principais fornecedores desses subsídios, mas os Gabinetes de Aprendizagem («Lehrlingsstellen») das Câmaras Económicas são os responsáveis pela sua administração. As entidades empregadoras recebem igualmente benefícios relativos a custos com a mão-de-obra que não os salários, destinados a financiar algumas contribuições para a segurança social. Os subsídios são decididos pelo Conselho para os Subsídios, do qual fazem parte membros da Câmara de Comércio, de sindicatos, do Ministério da Economia e do Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais.
BE	As empresas suportam a formação prática das aprendizagens e a remuneração mensal dos aprendizes. Estas empresas usufruem de uma redução significativa das suas contribuições para a segurança social. Para os três regimes de aprendizagem disponíveis no país, o governo federal pode conceder às entidades empregadoras um bónus de aprendizagem, que varia entre 500-700 EUR, dependendo do ano do curso. Os empregadores podem solicitar um abatimento de 20 % da remuneração paga aos aprendizes, pelos quais recebe um bónus de formação tributável.
CY	No âmbito do regime de subsídios para a promoção do emprego e de formação em contexto laboral de alunos do sistema de aprendizagem, as entidades empregadoras recebem subsídios por cada colocação de aprendizagem que ofereçam. Os subsídios correspondem a 10 % do salário mensal do formador da empresa (até 171 EUR por mês), sendo concedidos 15 % ou um máximo de 257 EUR por cada colocação de aprendizagem adicional oferecida. As entidades empregadoras são igualmente subsidiadas pela sua contribuição para os custos de segurança social do aprendiz. <sup>436</sup>
CZ	Em 1 de janeiro de 2014, o governo checo permitiu, através da alteração da Lei 586/1992 relativa a tributação de receitas, a anulação de dívidas fiscais a entidades empregadoras que oferecessem colocações de formação em contexto laboral a alunos de EFP. As anulações irão variar, dependendo do número de alunos aceites na empresa e do equipamento utilizado na formação em contexto laboral.

<sup>436</sup> Internet: <http://www.eurosc.eu/site-menu-153-gr.php>, em EL; citado em 3/2/2014

DE	<p>Geralmente as empresas só recebem subvenções por contratarem aprendizes de grupos-alvo específicos, tais como jovens com deficiência ou candidatos de longa duração. As subvenções podem ser igualmente concedidas a pequenas empresas que, em conjunto, formem e administrem instalações de formação. Estão também disponíveis se as empresas oferecerem colocações no âmbito do «Regime de qualificação para entrada»<sup>437</sup>, que é oferecido a alunos no setor de transição. Os alunos de EFP que não consigam ser apoiados financeiramente pelos pais ou por outra pessoa podem candidatar-se a subsídios. Este tipo de apoio financeiro visa controlar as taxas de abandono escolar.</p>
DK	<p>Todos os empregadores, públicos ou privados, independentemente de oferecerem ou não colocações de formação/aprendizagem, são obrigados a contribuir para o «Regime de reembolso de entidades empregadoras» (Arbejdsgivernes Elevrefusion, AER). O Regime financia o EFP secundário e a educação de adultos. Além disso, todas as entidades empregadoras têm de pagar anualmente uma quantia predeterminada (DKK 2 921 -EUR 393) por trabalhador a tempo inteiro. Os fundos acumulados são distribuídos por locais onde se realizam aprendizagens. As entidades empregadoras que oferecem colocações de aprendizagem recebem igualmente um reembolso da remuneração, pelo tempo que os aprendizes passam nas escolas/institutos superiores.</p>
EE	<p>Relativamente ao programa de aprendizagem, este é apoiado pelo Estado de acordo com o «regime de locais de estudo». Neste caso, a escola paga igualmente o salário do supervisor na empresa. Em qualquer caso, podem ser celebrados outros acordos para financiar o programa. Além disso, os aprendizes recebem uma remuneração durante a formação em contexto laboral e um bolsa de estudo durante as aulas teóricas na escola. Se o aprendiz tiver um contrato de trabalho válido, não recebe uma remuneração extra por frequentar o programa. Por outro lado, vários municípios apoiam os seus alunos com diversos subsídios financeiros. Existem igualmente bons exemplos de subvenções aplicadas pelo setor privado, destinadas a alunos de EFP no seu setor.</p>
EL	<p>Se um aprendiz num regime de aprendizagem do OAED optar por uma especialização que não se encontra disponível na sua área de residência, pode realizar a aprendizagem em qualquer outro local do país. O aprendiz recebe um subsídio de alojamento e de estadia.</p>
ES	<p>Embora os alunos não sejam remunerados durante a sua participação na Formação em Contexto de Trabalho («Formación en Centros de Trabajo», FCT), algumas Comunidades Autónomas oferecem incentivos financeiros às empresas. Estes incentivos correspondem a um montante muito pequeno e não são considerados motivacionais, pois muitas empresas oferecem-nos aos alunos.</p>

<sup>437</sup> Internet: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Vermittlung/EQ-Arbeitgeber.pdf>

<http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Vermittlung/EQ-Arbeitgeber.pdf>

FI	As entidades empregadoras que oferecem aprendizagens recebem, por parte do Estado, uma compensação pela formação, uma vez que pagam ao aprendiz uma remuneração durante o tempo em que este se encontra no local de trabalho. O montante do pagamento depende do perfil e da experiência do aluno, bem como é acordado individualmente para cada contrato de aprendizagem e antes de este ser aprovado. A compensação paga às entidades empregadoras é geralmente de 250 EUR por mês, embora possa ascender até 800 EUR por mês se o jovem estiver identificado como pertencendo a um grupo prioritário junto da Garantia para a Juventude nacional ou até 960 EUR se o aprendiz estiver desempregado e à procura de emprego.
FR	As entidades empregadoras podem receber vários tipos de apoio financeiro por parte das autoridades públicas quando contratam aprendizes <sup>438</sup> . Podem beneficiar de uma redução das contribuições sociais (parcial ou mesmo total, dependendo da dimensão e do tipo de empresa), de um bônus para empresas com mais de 250 trabalhadores que empreguem mais de 4 % dos mesmos no âmbito de contratos de alternância, de reduções fiscais, além de subvenções de montante fixo por parte das regiões, começando em 1 000 EUR por ano. Estão disponíveis reduções fiscais para entidades empregadoras (geralmente 600 EUR por aprendiz) e as PME estão isentas de quaisquer contribuições sociais pelas remunerações que pagam aos aprendizes.
HU	As empresas que financiam formação prática podem afetar os custos relevantes às suas despesas com a contribuição para a formação profissional. As despesas que não puderem ser abrangidas por essa contribuição podem candidatar-se a um reembolso do subfundo de formação do Fundo do Mercado de Trabalho.
IT	As empresas com menos de nove trabalhadores que ofereçam aprendizagens estão isentas de contribuições para a segurança social e outras pequenas empresas pagam até 10 % dessas contribuições.
LU	O Estado apoia as empresas que ofereçam aprendizagens ao permitir-lhes solicitar e ser reembolsadas de 27 % da bolsa de aprendizagem que pagaram. As empresas podem igualmente ser ressarcidas do montante que pagaram em contribuições à segurança social relativas à bolsa de aprendizagem. O Estado incentiva ainda os aprendizes que tiveram êxito no seu ano de aprendizagem e nos exames finais, através de ajuda financeira.
NL	Antes de 2014, as empresas que empregassem aprendizes beneficiavam de uma dedução de impostos por aluno em cada ano (máximo 2 500 EUR). Desde janeiro de 2014, a dedução de impostos foi substituída por um subsídio nacional disponível por aluno em cada ano.

<sup>438</sup> Sítio Web do Ministério do Trabalho, Formação Profissional e Diálogo Social. Internet: <http://www.emploi.gouv.fr/dispositif/contrat-apprentissage>.



PL	<p>Os alunos que realizam formação profissional prática são reembolsados pela escola em relação aos custos de deslocação. Além disso, as escolas cobrem as despesas de alojamento e de estadia.</p> <p>As empresas que disponibilizem instrutores de formação profissional prática são reembolsadas pelo Fundo de Desemprego pelo salário do instrutor. As empresas recebem igualmente um subsídio de educação se criarem uma escola profissional. Podem igualmente receber bónus e subsídios de educação por coordenadores de colocações profissionais, bem como ser reembolsadas por outros custos, tais como o vestuário de trabalho do aluno. As contribuições das entidades empregadoras, bem como os fundos do Estado e da UE são utilizados para conceder subsídios aos empregadores que oferecem educação profissional aos jovens trabalhadores.</p>
PT	<p>Os alunos que participam nos «cursos de aprendizagem», que se encontram sob a tutela do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, recebem uma bolsa do Estado para frequentarem regimes de alternância, de até 42 EUR por mês (2012). Como estes cursos estão disponíveis para todos os jovens entre os 15 e os 25 anos, não é concedido qualquer apoio financeiro aos participantes que estejam desempregados e já recebem ajuda do Estado. Estão igualmente disponíveis subsídios que dependem de critérios, tais como horas de formação (subsídio de alimentação), critérios socioeconómicos (bolsa para materiais de estudo) e distância entre a residência dos alunos e as instalações onde decorre a formação (subsídio de transporte).</p>
SE	<p>Os alunos podem beneficiar de apoio financeiro do Estado, por exemplo empréstimos e bolsas de estudo.</p>
SI	<p>Os custos das empresas com o pagamento a aprendizes e alunos/estagiários que realizam trabalho prático obrigatório como parte do seu programa curricular estão isentos do imposto sobre o rendimento das pessoas singulares e das contribuições para a segurança social, até um limite específico.</p>

UK (Inglaterra)	<p>A Subvenção de Aprendizagem para Empregadores («Apprenticeship Grant for Employers», AGE) atribui até 40 000 subvenções de 1 500 GBP, que visam incentivar e apoiar as entidades empregadoras a aceitar um jovem aprendiz com idade entre os 16 e os 24 anos. Seguindo a opinião dos empregadores, o governo está a aperfeiçoar o regime de AGE, a fim de o tornar mais simples de utilizar e de expandir o acesso ao mesmo. A subvenção será atribuída através de um único pagamento, em vez de em duas prestações, e as entidades empregadoras poderão solicitar subvenções para apoiar até dez novos aprendizes. As restrições em termos de elegibilidade serão revistas, abrindo o regime a empregadores que não acolheram um aprendiz nos 12 meses anteriores.</p> <p>Além disso, as médias empresas continuarão a ser elegíveis para solicitar a subvenção caso se expandam para mais de 250 trabalhadores, pois o regime estará agora aberto a entidades empregadoras com até 1 000 trabalhadores. Contudo, as PME continuam a ser uma prioridade-chave para o regime e está disponível financiamento suficiente para garantir que todas as PME elegíveis poderão solicitar a subvenção.</p> <p>São oferecidos incentivos às grandes empresas para que aceitem aprendizes: o financiamento do Estado para cobrir o custo da formação de aprendizagem só é entregue diretamente à entidade empregadora se a empresa tiver 5 000 ou mais trabalhadores.</p> <p>O Estado apoia financeiramente a participação de jovens em aprendizagens com base na sua idade: assim sendo, aqueles com 16-18 anos que frequentam qualquer nível de aprendizagem (intermédio, avançado, superior) são integralmente financiados pelo Estado. Para aprendizes mais velhos (19-23 anos), está disponível cofinanciamento do Estado.</p>
--------------------	---

**Fontes:** Comissão Europeia - DG Emprego (2012c); Relatórios por país da Refernet (2012); Comissão Europeia (2013e); Torres C. (2012), *Taxes and Investment in Skills*; Steedman H. (2010), *The state of apprenticeship in 2010: International Comparisons*; Investigação da ICF International.

#### Quadro A6. 2: Aprendizagens cofinanciadas pelo FSE em países da UE

País/ Designação do programa	UE/FSE
<b>Bélgica</b>	
Contrato de trabalho a tempo parcial para formação em alternância	2009-2010: 1 393 234,06 EUR 2010-2011: 1 226 651,75 EUR 2011-2012: 1 349 278,55 EUR
Contrato de aprendizagem industrial (programa federal)	Cofinanciado
<b>Bulgária</b>	
Programa-quadro C para o ensino profissional (FWP-C)	Possibilidade de utilizar cofinanciamento do FSE através de uma série de programas
<b>Chipre</b>	
Nova aprendizagem moderna	16 434 406 EUR (85 %)
<b>França</b>	
Contrato de aprendizagem («Contrat d'apprentissage»)	Aprovados 98,338 milhões de EUR para medidas de aprendizagem em 2011

<b>Grécia</b>	
Programas de aprendizagem em escolas profissionais do SPE nacional (OAED EPAS)	46 595 985 EUR (91,86 % em média) (orçamento total do programa)
<b>Irlanda</b>	
Aprendizagem FAS	Todas as atividades de formação FAS (incluindo aprendizagem) são parcialmente financiadas pelo Fundo Social Europeu: uma média de 25 milhões de EUR por ano levantados ao abrigo dos programas operacionais de investimento em capital humano 2007-2013
<b>Letónia</b>	
Apoio à melhoria da qualidade e à execução de programas de ensino profissional inicial	O montante total de custos elegíveis aprovados no primeiro projeto (2009) foi de 4 417 085 LVL (6 284 946 EUR), dos quais 3 818 908 LVL (5 433 817 EUR) foram financiados pelo FSE. O montante total de custos elegíveis aprovados no segundo projeto (2010) foi de 7 647 547 LVL (10 881 479 EUR), dos quais 6 735 780 LVL (9 584 151 EUR) foram financiados pelo FSE.
<b>Países Baixos</b>	
Ensino profissional de nível secundário em contexto laboral - Nível 2 - Ensino profissional de base (BBL: beroepsbegeleidende leerweg – MBO nível 1,2,3,4)	As entidades empregadoras podem candidatar-se a financiamento do FSE para trabalhadores que participem na formação BBL, por exemplo 1 400 EUR por candidato em cada ano no transporte de passageiros
<b>Reino Unido</b>	
Programa governamental de aprendizagem (ISCED 3 e 5B)	181 milhões de GBP através da Agência de Financiamento da Qualificação Profissional (2011-2013)
Subvenção de Aprendizagem para Empregadores (AGE)	Financiamento do FSE entregue através da Agência de Financiamento da Qualificação Profissional As aprendizagens receberam 181 milhões de GBP através da Agência de Financiamento da Qualificação Profissional (2011-2013)

**Fonte:** Comissão Europeia (2013d). **NOTA IMPORTANTE:** O quadro contém informação relativa a regimes de aprendizagem que se enquadram na definição e no âmbito do presente estudo, conforme selecionado da fonte pela ICF International. Os montantes de financiamento por regime e/ou país estão disponíveis para anos diferentes, pelo que não são comparáveis.

**Quadro A6. 3: Custos diretos e indiretos por tipo de EFP**

	<b>EFP em contexto escolar</b>	<b>Formação em contexto laboral</b>
Aluno	Propinas; Gastos com material/equipamento	Aceita remunerações mais baixas; Custos de oportunidade (ganhos perdidos enquanto trabalhador não qualificado)
Entidade empregadora	Pagamento dos períodos de ausência dos trabalhadores/estagiários; Apoio financeiro a trabalhadores/estagiários;	Pagamento de salários (e de custos com a mão-de-obra) superiores à produtividade; Remunerações indiretas (subsídios de alimentação, transporte e estadia); Erros cometidos por estagiários inexperientes, recursos e tempo de trabalhadores experientes gastos na instrução de alunos/aprendizes (custo de supervisão); Cursos de formação internos (material/ <i>software</i> de aprendizagem/vídeos, vestuário especial, salário do formador, gestão); Custos com as infraestruturas (maquinaria/aparelhos para os aprendizes no local de trabalho); arrendamento das instalações necessárias para formação dos aprendizes, custo das instalações e das infraestruturas para os centros de formação da empresa; Outros custos: taxas (por exemplo, exames), custos de capital para recrutamento/gestão relacionados com a formação de aprendizagem, custos de cursos externos, impostos e taxas a terceiros
Estado	Financiamento de instituições de ensino; Bolsas de estudo, cupões, subvenções e empréstimos	Subsídios para formação de empresas; Concessões financeiras às entidades empregadoras (benefícios fiscais)

**Fontes:** Hoeckel K. (2008), *Costs and Benefits in Vocational Education and Training* e Muehleman S. e Wolter S.C. (2013), *Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses*.

**Quadro A6. 4: Benefícios a curto e longo prazo dos programas de EFP/aprendizagens**

	<b>Aluno</b>	<b>Entidade empregadora</b>	<b>Sociedade</b>
Benefícios a curto prazo	Oportunidades de emprego; Níveis de remuneração; Satisfação no trabalho; Menos probabilidade de abandono escolar no curso profissional do que no curso geral	Maior produtividade de trabalhadores com uma boa formação; Poupança de custos relativos ao recrutamento de trabalhadores externos qualificados (incluindo tempo para integração e risco de contratar uma pessoa desconhecida na empresa)	Poupança de gastos em benefícios sociais (desemprego decorrente da transição falhada do ensino para o trabalho)
Benefícios a longo prazo	Flexibilidade e mobilidade; Aquisição de conhecimentos ao longo da vida (maior probabilidade de receber formação e atualizar as competências mais tarde na vida)	Benefício em termos de oferta (por exemplo, melhoria da imagem); Menor rotação dos trabalhadores (não é necessário dar formação a novos trabalhadores)	Externalidades decorrentes do ganho de produtividade devido a uma melhor educação; Aumento das receitas fiscais em resultado de rendimentos superiores

**Fontes:** Hoeckel K. (2008), *Costs and Benefits in Vocational Education and Training* e Muehleemann S. e Wolter S.C. (2013), *Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses*.

**Quadro A6. 5: Remuneração dos aprendizes nos países selecionados**

País	Remuneração dos aprendizes	Observações
Finlândia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerca de 80 % do salário de um trabalhador qualificado</li> <li>• Calculado com base no acordo coletivo mais recente do setor</li> </ul>	Ligeiras variações entre diferentes setores.
França	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salário mínimo, percentagem do salário mínimo</li> <li>• Depende da idade dos aprendizes</li> <li>• Aumenta todos os anos</li> </ul>	<p>Por exemplo, um aprendiz menor (menos de 18 anos) irá receber 25 % do salário mínimo no 1.º ano, atingindo os 53 % no terceiro ano.</p> <p>A variação para aprendizes com 18-21 anos é de 41 % a 65 %; quanto a aprendizes mais velhos (&gt;21 anos) a remuneração inicial é de 53 % do salário mínimo, atingindo quase os 80 % no último ano.</p>
Alemanha	Aumenta todos os anos; cerca de 30 % do salário inicial de um trabalhador qualificado (com base em acordos pautais nacionais), estimado em cerca de 740 EUR brutos por mês (Alemanha Oriental 708 EUR, Alemanha Ocidental 767 EUR)	<p>Regulamentado a nível nacional; Varia de acordo com as qualificações (por exemplo, estagiários com o ensino secundário que pretendem tornar-se especialistas em mecatrónica recebem remunerações superiores aos estagiários com o ensino básico e que pretendem tornar-se técnicos de vendas ou cabeleireiros);</p> <p>Existem diferenças significativas entre a Alemanha Ocidental e Oriental: por exemplo, um aprendiz de cabeleireiro recebe uma remuneração de 469 EUR na Alemanha Ocidental e na Oriental apenas 269 EUR<sup>439</sup></p>
Grécia	17,12 EUR (75 % do salário mais baixo de um trabalhador não qualificado) <sup>440</sup>	Regime de aprendizagem do OAED
Itália	Não existe uma percentagem fixa	Depende de acordos nacionais e setoriais
Países Baixos	(Totalidade do) salário mínimo; Regulamentado a nível nacional, difere consoante a idade do aluno	Alunos de bbl
Polónia	Percentagem do salário médio nacional; Aumenta anualmente	<p>1.º ano: mín. 4 % do salário médio nacional;</p> <p>2.º ano: mín. 5 % do salário médio nacional;</p> <p>3.º ano: mín. 6 % do salário médio nacional.</p>

<sup>439</sup> Internet: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21\\_dav\\_internet-fachbeitrag\\_azubiverguetungen-2013.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_dav_internet-fachbeitrag_azubiverguetungen-2013.pdf)

<sup>440</sup> Os níveis de remuneração dos aprendizes no âmbito da nova reforma ainda não são conhecidos.

Reino Unido (Inglaterra)	O salário mínimo nacional de aprendizes é de 2,68 GBP por hora. <sup>441</sup> Esta taxa aplica-se a aprendizes com idades entre os 16 e os 18 anos ou àqueles com 19 anos ou mais que se encontrem no primeiro ano. Todos os outros aprendizes têm direito a receber o salário mínimo nacional relativo à sua idade.	O salário mínimo nacional de aprendizes é pago diretamente aos aprendizes pela entidade empregadora. Os aprendizes com idade inferior a 19 anos ou que se encontrem no primeiro ano de uma aprendizagem de nível 2 ou 3 recebem de acordo com uma taxa de aprendizagem. Todos os outros aprendizes têm direito a receber o salário mínimo nacional relativo à sua idade. Muitas vezes as entidades empregadoras pagam mais do que o respetivo salário mínimo. <sup>442</sup>
--------------------------	---	--

**Fontes:** Fichas pormenorizadas dos dez países selecionados; relatórios por país da Refernet, 2012; Comissão Europeia (2013d).

<sup>441</sup> Embora existam atualmente três níveis de aprendizagens no Reino Unido, o salário mínimo nacional de aprendizes não é aplicado por nível enquanto tal, mas sim com base na idade/nível. Segundo o sítio *Web* do governo (Internet: <https://www.gov.uk/apprenticeships-guide>), os aprendizes com idade inferior a 19 anos ou que se encontrem no primeiro ano de uma aprendizagem de nível 2 ou 3 recebem de acordo com uma taxa de aprendizagem. Todos os outros aprendizes têm direito a receber o salário mínimo nacional relativo à sua idade.

<sup>442</sup> BIS (2012), National Minimum Wage: Interim Government evidence to the Low Pay Commission 2012.







DIRECÇÃO-GERAL DE POLÍTICAS INTERNAS

## DEPARTAMENTO TEMÁTICO **B** POLÍTICAS ESTRUTURAIS E DE COESÃO

### Missão

Os Departamentos Temáticos são unidades que prestam assessoria especializada às comissões, às delegações interparlamentares e a outros órgãos parlamentares.

### Políticas

- Agricultura e Desenvolvimento Rural
- Cultura e Educação
- Pescas
- Desenvolvimento Regional
- Transportes e Turismo

### Documentos

Visite o sítio web do Parlamento Europeu:  
<http://www.europarl.europa.eu/studies>

IMAGEM CEDIDA POR:  
iStock International Inc., Image Source, Photodisk, Phovoir, Shutterstock



ISBN  
doi: