

JANEIRO DE 2018

Formar para o trabalho no nível secundário: as respostas de 11 sistemas educacionais a este desafio

ALEJANDRA CARDINI | BELÉN SANCHEZ | IVÁN MATOVICH

Índice

Agradecimentos	3	
1. Introdução	4	
2. A formação para o trabalho no nível secundário	6	
2.1. Níveis de integração dos sistemas educacionais	6	
2.2. Dispositivos de formação para o trabalho no nível secundário.....	8	
3. A formação para o trabalho na educação secundária vocacional (VET) ou Técnico Profissional	10	Excluído
3.1. Modelos de governança.....	11	
3.2. Dispositivos específicos da educação vocacional (VET) ou técnica	13	
4. Reflexões finais	16	Excluído
Bibliografia	18	Excluído

Índice de tabelas e gráficos

Diagrama 1. Representação gráfica dos modelos de integração entre a função de formação geral e a de formação para o trabalho na arquitetura do nível secundário.	Erro! Indicador não definido.	Excluído
Tabela 1. Casos analisados de acordo com modelo de integração entre a educação secundária geral e a modalidade vocacional no nível secundário	8	
Tabela 2. Casos analisados de acordo com modelo de organização e governança da função de formação para o trabalho no nível secundário.....	12	Excluído
Tabela 3. Dispositivos VET organizados de acordo com variável de intervenção privilegiada	14	Excluído

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio da Fundação Itaú BBA Brasil. Nosso especial agradecimento a Ana Inoue e Beatriz Ferraz pela confiança, a proximidade de seu acompanhamento e os valiosos comentários ao longo do desenvolvimento deste relatório. Agradecemos também as contribuições de Alice Ribeiro, representante do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular do Brasil.

Enviamos um agradecimento muito especial aos membros do Grupo de Trabalho do Conselho Nacional de Secretários de Educação do Brasil (CONSED). Suas reflexões e comentários nas apresentações preliminares deste trabalho – realizadas nos Seminários Internacionais de Nível Médio nos dias 1º de agosto e 28 de novembro de 2017 na cidade de São Paulo– enriqueceram muito o presente relatório.

Por fim, os autores agradecem o apoio da equipe do Programa de Educação do CIPPEC, que tem alimentado o processo de elaboração deste trabalho em múltiplas instâncias. Nosso especial agradecimento a Aldana Morrone por seu apoio na pesquisa dos casos e nas discussões que resultaram nas ideias aqui retratadas, e a Agustina Ollivier pela sua colaboração durante todo o processo de pesquisa, sistematização, análise e redação do relatório.

1. Introdução

Este relatório é um trabalho complementar ao estudo “Bases curriculares para o ensino secundário: análise comparativa”, realizado pelo CIPPEC com o apoio da Fundação Itaú BBA Brasil.

O objetivo daquele trabalho é analisar e descrever a arquitetura curricular do nível secundário em 11 sistemas educacionais do mundo. No contexto da discussão atual sobre a reforma curricular do nível secundário no Brasil, tanto no que se refere à Base Nacional Curricular Comum quanto à definição da arquitetura curricular do nível, esse estudo identifica as principais tendências internacionais, com especial ênfase nos modelos de arquitetura e flexibilização curricular. Está preocupado com a reflexão sobre os desafios da implementação em diferentes contextos e seus impactos na justiça educacional.

Uma questão de grande importância no contexto da discussão brasileira refere-se à preparação dos jovens para entrar no mundo do trabalho como um dos objetivos do nível secundário. Por isso, mantendo um olhar geral e com os objetivos específicos já apontados, foi realizado este relatório complementar que se aprofunda na relação entre a educação secundária e o mundo do trabalho.

Este trabalho retoma, a partir de uma nova perspectiva, a análise de onze sistemas educacionais do mundo, representativos de distintas tradições educacionais e de diversos modelos de arquitetura e flexibilização curricular. Está baseado na sistematização e na análise de um conjunto de dimensões chave nos seguintes casos: Argentina, Austrália, Colômbia, Coreia do Sul, Equador, Finlândia, França, Inglaterra, Japão, Ontário (Canadá) e Suíça. O propósito mais específico deste relatório é contribuir com a discussão vigente no Brasil e dar asas à imaginação em matéria de política educacional aos encarregados da arquitetura e da implementação das reformas em curso, bem como dar dicas sobre as limitações e cuidados necessários. Nesse contexto, é imprescindível ler este relatório complementar à luz dos esclarecimentos metodológicos do estudo principal do qual faz parte e da caracterização contextual sócio-demográfica realizada para cada um dos países estudados.

A função de formação para o trabalho do nível secundário ocorre transversalmente a muitas dimensões dos sistemas educacionais. Em muitos casos, a relação entre educação e trabalho implica estruturas de governo específicas, modalidades diferenciadas dentro da arquitetura do nível e esquemas de articulação formais, informais e diferenciados com outros órgãos estatais e não estatais. No nível curricular, essas relações se traduzem tanto em componentes particulares do currículo da educação secundária geral, quanto na definição de currículos especiais e específicos para a formação de perfis profissionais, nos casos em que o nível secundário faz parte do sistema de formação profissional do país.

Neste relatório, a “formação para o trabalho” é entendida de forma ampla. Sua definição não fica restrita à formação específica para o ambiente de trabalho. Uma breve revisão sobre o tema na literatura internacional permite observar que o normal é adotar – embora muitas vezes não seja de forma explícita – uma definição estrita e limitada do termo. O conceito é utilizado para referir-se à vertente “técnica” ou “vocacional” do nível secundário¹. Sendo assim, parte-se da premissa de que a preparação para o trabalho diz respeito à transmissão de conhecimentos aplicados e específicos e, ao mesmo tempo, que a formação acadêmica e geral não contribui substancialmente para a formação de indivíduos aptos de ter um desempenho satisfatório nos espaços de trabalho. No sentido amplo do termo, a análise da “formação de nível secundário orientada para o trabalho” deveria incluir

¹Na bibliografia anglo-saxã, este termo é abreviado com a sigla VET, que significa *vocational education and training*.

muito mais do que os estudos das modalidades ou cursos VET, especificamente orientados para desempenhos profissionais e áreas de trabalho definidas.

Por isso é necessário considerar, de um lado, que os conteúdos gerais/acadêmicos da escola secundária também preparam os alunos para se inserirem no mundo do trabalho. O “mundo do trabalho” não exige unicamente conhecimentos técnicos, nem pode ser definido em relação a profissões específicas. Da mesma forma, as profissões específicas não prescindem totalmente de conhecimentos gerais/acadêmicos. Mesmo que as modalidades geral/acadêmica e profissional/técnica do nível secundário muitas vezes sejam consideradas diferentes entre si e opostas, como afirma Wolf (2011), ambas compartilham uma importante área cinzenta de conteúdos. O autor explica, por exemplo, que “não existe educação profissional mais útil do que as capacidades de leitura, escrita e aritmética”. Da mesma forma, todas as modalidades deveriam compartilhar capacidades vinculadas ao pleno exercício da cidadania. No presente, poderíamos somar a essas capacidades a alfabetização digital. Aprender a conhecer e aprender a fazer são elementos que precisam estar intimamente conectados o tempo todo, porque um tipo de aprendizagem contribui com o outro.

Por outro lado, é importante analisar a formação para o trabalho de um ponto de vista mais tradicional, estrito ou limitado. Mergulhar na relação entre o aspecto trabalhista e o educacional exige a compreensão da formação técnico-profissional ou vocacional (VET) no nível secundário como aquela modalidade específica que tradicionalmente privilegiou a articulação entre essas áreas. Devido à especificidade dessas modalidades em muitos sistemas educacionais do mundo, o trabalho aprofunda algumas questões próprias da modalidade VET: os modelos de governança que regulamentam essa modalidade e os dispositivos específicos que diversos sistemas educacionais utilizam para articular o mundo do trabalho com essa modalidade educacional.

Este trabalho está focado na função de educar para o trabalho da escola secundária com base nestes dois aspectos e está organizado em duas partes centrais. A primeira parte apresenta a articulação entre educação e trabalho, com foco nos diferentes níveis de integração entre ambas as dimensões adotadas pelos sistemas educacionais e nos dispositivos para a formação para o trabalho. A segunda parte expõe a análise da modalidade técnico-profissional ou VET (*vocational education and training*) pelo fato de se tratar de um modelo educacional concebido desde suas origens para canalizar a formação para o trabalho a partir do nível secundário. Nele são descritas diferentes tradições vinculadas aos modelos de governança e aos dispositivos próprios dessa modalidade. Por último, e como conclusão, constam algumas reflexões sobre os impactos das possíveis relações entre os sistemas educacionais e o mundo do trabalho.

2. A formação para o trabalho no nível secundário

2.1 Níveis de integração dos sistemas educacionais

Como já foi dito, tradicionalmente os sistemas educacionais organizaram os conhecimentos associados ao mundo do trabalho sob a modalidade vocacional (também chamada “técnica” ou VET). Os conteúdos vinculados ao trabalho e seu ensino estavam focados em experiências práticas que promoviam a aquisição de habilidades técnicas, requeridas para a inserção em um determinado setor produtivo. Em contrapartida, a modalidade geral ficou voltada ao ensino teórico de conteúdos acadêmicos, em virtude de sua função propedêutica para o acesso aos estudos superiores.

No entanto, a análise da arquitetura do nível secundário nos países selecionados mostra que essas modalidades dificilmente são encontradas estritamente separadas uma da outra. As fronteiras entre modalidades e tipos de conhecimentos associados a cada uma é difusa. Os sistemas educacionais mostram diversos graus e alternativas de *integração*. Estas opções explicam a indissociabilidade da função da formação para o trabalho, por um lado, e da formação acadêmica e cidadã, por outro. A noção de integração implica em que os sistemas educacionais podem caracterizar-se pela medida e a forma em que a função propedêutica (de preparação para a continuação dos estudos) e a formação de futuros trabalhadores foram *integradas* na estrutura do nível secundário.

Em uma resenha histórica sobre as reformas na estrutura do nível secundário nos anos noventa, Azevedo (2001) diferencia duas grandes formas de integração entre as duas modalidades apontadas: i) as integradas no nível estrutural, e (2) as integradas no nível subestrutural. Essa divisão também permite definir diferentes tipos de arquiteturas no nível secundário.

A integração estrutural descreve os sistemas que integraram modalidades e instituições do ensino geral e formação técnico-profissional, o que tem resultado em arquiteturas de modalidade única com currículos unificados. Com relação à questão curricular (e, especialmente, à eletividade) nesse modelo, o autor avisa que esse tipo de integração não se traduz necessariamente em um currículo único, geral e comum para a educação secundária. Explica que “embora seja certo que cada vez é dada maior ênfase para a oferta de um currículo *core* geral e comum, por outro lado fica a critério de cada jovem a construção de carreiras formativas individuais com base nos demais componentes curriculares, de base mais optativa. Se a integração é evidente e aumenta de forma inequívoca, a livre escolha individual e a flexibilização curricular também é” (2001: 78). SENAI (2015) utiliza a categoria “currículo unitário” (em oposição a “currículo duplo”) para descrever o correlato curricular dessa modalidade de integração. Diz também que existem “possibilidades de trânsito e convivência mútua dos alunos. As ramificações acadêmicas e profissionais são como dois círculos com uma área em comum. Em alguns casos, a trajetória é praticamente única”.

Entre os casos analisados neste trabalho, os de Ontário, Austrália e, em grande parte, Finlândia, encontram-se neste primeiro grupo. Um caso particular nesse sentido é o do Japão. Os japoneses mantiveram a divisão entre educação secundária geral/acadêmica e vocacional, mas somaram uma terceira modalidade “integrada”. Lá é oferecida aos estudantes uma grande variedade de matérias de cursos gerais e especializados, e a possibilidade de escolher o que desejam fazer de forma independente, de acordo com suas habilidades individuais e interesses.

Já os modelos com integração subestrutural não unificam modalidades e instituições (ou seja, não integram no nível de suas grandes estruturas organizacionais), mas possibilitam alguma integração entre elas e suas subestruturas. Azevedo (2001) descreve esse processo em termos de

“ruptura de barreiras”, de aproximação “de vias antes diferenciadas e estanques”. São processos por meio dos quais é aumentada, por exemplo, a demanda de maior polivalência dos cursos, são criados sistemas de permeabilidade entre os diferentes cursos e é determinada a paridade legal entre modalidades. (Azevedo, 2001: 78).

Entre os modelos de integração subestrutural, Azevedo (2001) divide as iniciativas em quatro tipos, as duas primeiras ancoradas no aspecto curricular e as outras duas mais gerais. As distinções do autor permitem pensar em diversas ações educacionais no sentido de modificar a arquitetura do nível, redefinindo suas fronteiras e/ou fazendo mais permeável o trânsito entre modalidades existentes.

i) A definição de perfis de formação com uma estrutura comum de componentes. São sistemas educacionais que definem diferentes componentes curriculares nos diferentes trajetos existentes (por exemplo: um componente de formação geral, outro de formação científica, outro de formação prática e um último componente optativo). Tudo é feito em diferentes tipos de instituições e modalidades. Essa forma de integração é característica da Argentina, onde tanto na modalidade geral quanto na vocacional existem dois “campos de formação”: formação geral e formação específica (denominada orientada ou técnica, de acordo com a modalidade). No Equador, acontece algo similar. Tanto no trajeto geral quanto no técnico existem três grupos de espaços curriculares: matérias comuns, matérias interdisciplinares e matérias específicas.

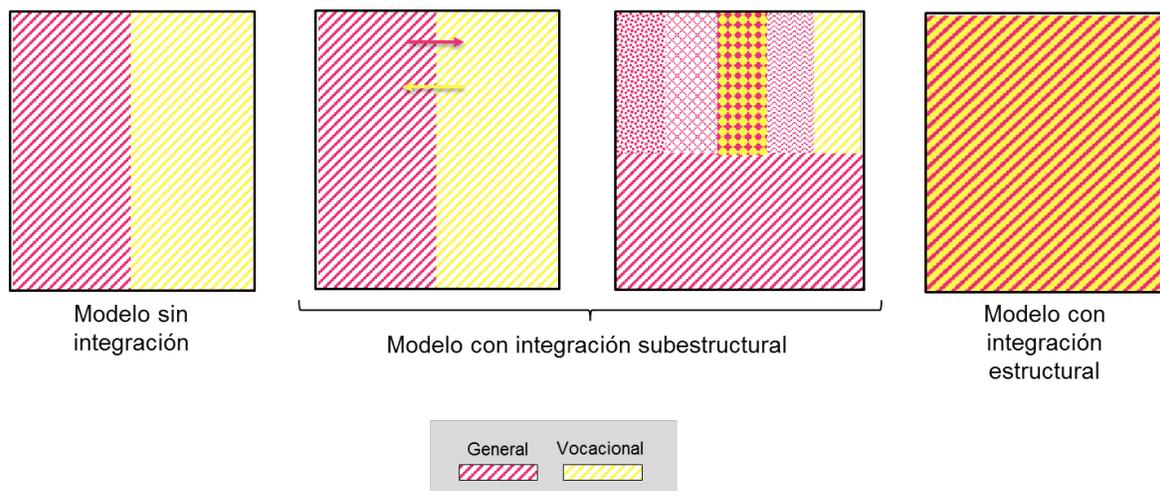
ii) Inclusão de novos conteúdos disciplinares nos trajetos da educação vocacional/técnico-profissional com a finalidade de ampliar seus objetivos e aproximá-los dos trajetos da formação geral/acadêmica. SENAI (2015) refere-se a esse modelo em termos da “secundarização do ensino técnico”, atribuindo-lhe um objetivo mais geral de elevar o status dessa modalidade. A reforma realizada na Argentina nos anos 90, quando o ensino técnico foi incluído como uma orientação dentro da escola secundária geral, poderia ser entendida como parte deste tipo de iniciativa.

iii) Novas regras de equivalência entre diplomas obtidos em diferentes trajetos e possibilidades mais amplas de acesso a cursos de ensino pós-secundário e superior. Aqui poderia ser incluído o caso da Suíça, que contempla a possibilidade de os alunos que finalizarem seus estudos após terem seguido trajetos não acadêmicos de formação secundária fazerem um exame para iniciar uma formação universitária acadêmica. Esse movimento deu permeabilidade a um sistema tradicionalmente rígido, que se caracterizava por circuitos paralelos e diferenciados.

iv) Desenvolvimento de mecanismos de cooperação entre diferentes instituições do sistema educacional e o de formação profissional. Os percursos individuais são flexibilizados e oferecem mais possibilidades de escolha aos alunos, que podem frequentar mais de um estabelecimento de ensino/formação para completar sua trajetória na educação secundária. Variantes desse tipo de integração podem ser encontradas na Colômbia e na Austrália. Em ambos os países, a oferta de ensino técnico-profissional no nível secundário é concretizada por articulações entre escolas secundárias gerais e instituições especializadas de formação profissional. No caso da Colômbia, o principal articulador é um órgão público, o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENA), com ampla presença no território nacional. No caso da Austrália, existe um registro de instituições autorizadas a realizar essas articulações.

O Diagrama 1 oferece uma representação gráfica simplificada dos modelos expostos. A tabela 1 categoriza os países analisados de acordo com os modelos de integração definidos por Azevedo.

Diagrama 1. Representação gráfica dos modelos de integração entre a função de formação geral e a de formação para o trabalho na arquitetura do nível secundário.



[Gráfico:]

Modelo sem integração

Modelo com integração subestrutural

Geral Vocacional

Modelo com integração estrutural

Fonte: CIPPEC

Tabela 1. Casos analisados de acordo com o modelo de integração entre a educação secundária geral e a modalidade vocacional no nível secundário.

	Modelo sem integração	Modelo com integração subestrutural	Modelo com Integração estrutural
Países	Suíça (região germânica)	Argentina, Colômbia, Coréia do Sul, Equador, Finlândia, França	Austrália, Canadá (Ontário), Inglaterra, Japão

Fonte: CIPPEC

2.2. Dispositivos de formação para o trabalho no nível secundário

As iniciativas para incluir a formação para o trabalho na educação secundária (independentemente das orientações oferecidas pelos sistemas educacionais) poderiam desempenhar um papel fundamental para igualar oportunidades entre os estudantes. Seu potencial igualador é especialmente importante quando pensamos que são muitos os países em que a modalidade geral ou acadêmica atende à maioria dos estudantes, seja por escolha própria ou em virtude da disponibilidade da oferta.

Em países em vias de desenvolvimento, o nível secundário representa o último nível educacional para uma ampla maioria de jovens. Nesse sentido, o nível secundário é uma instância educacional crucial para promover conhecimentos vinculados ao trabalho. Isso poderia gerar uma forte base de conhecimento para fortalecer as futuras trajetórias profissionais desses jovens. Outro fator a ser levado em consideração é que muitos dos jovens que querem cursar estudos superiores somente terão condições de fazê-lo caso, ao mesmo tempo, trabalhem para se sustentar. Além disso, a perspectiva de obter uma formação que sirva para a inserção no mundo do trabalho pode aumentar a motivação para continuar e concluir a escolaridade (Jacinto, 2007).

O conceito de dispositivo é útil para rastrear e descrever de que maneira diferentes experiências internacionais enfrentam o desafio de formar as pessoas para o mercado de trabalho a partir do nível secundário. Esse termo faz referência a acordos institucionais ou normativos que regulam práticas de aproximação entre a educação e o mundo do trabalho. Tais dispositivos operam através de propostas que vinculam o mundo do trabalho e o educacional por meio de iniciativas escolares (que acontecem dentro da escola) bem como com ações que estabelecem uma relação com espaços de trabalho localizados fora da escola. Abaixo, são descritos alguns dos dispositivos identificados nos sistemas educacionais analisados:

- i) Introdução de matérias sobre o mundo do trabalho. Alguns países incluem no currículo da educação secundária geral uma matéria orientada ao estudo de conhecimentos vinculados ao mundo do trabalho. O Equador, por exemplo, oferece dentro do currículo obrigatório dos três anos do ensino médio a matéria “empreendedorismo e gestão”. Outros países incluem matérias opcionais. A Austrália, por exemplo, oferece uma matéria denominada “Estudos do Trabalho” nos últimos anos do ensino fundamental. Já a França propõe “matérias de exploração” no primeiro ano do ensino médio acadêmico ou tecnológico.
- ii) Introdução de matérias com versão aplicada ou focada no mundo do trabalho. O exemplo de Ontário é muito convincente. Entre as matérias que os estudantes podem escolher em um sistema de créditos, a mesma matéria é oferecida com versões diferentes. Algumas versões estão orientadas para a preparação para os estudos superiores e outras para a aplicação dos conhecimentos no dia a dia e no trabalho. Nesse sentido, o caso de Ontário é emblemático para se entender a possível vinculação entre a educação secundária e o mundo do trabalho sem a existência de uma modalidade técnica-profissional específica.
- iii) Existência de uma orientação para o mundo do trabalho dentro da modalidade geral/acadêmica. Existem casos que oferecem a possibilidade de incluir o estudo de conteúdos sobre o mundo do trabalho em alguns ramos específicos de conhecimento entre os quais os estudantes podem escolher. Esse é o caso da Argentina, onde os estudantes do ciclo superior da educação secundária geral podem optar pela orientação em Administração e Gestão dentro da escola secundária geral. Também é o caso do Equador, com o *Bachillerato Complementario* (Ensino Médio Complementar), onde os estudantes podem optar por estender sua escolaridade secundária por mais um ano com uma orientação técnico-produtiva.
- iv) Introdução de espaços de orientação sócio-ocupacional no currículo. Em vários dos casos analisados, menciona-se a existência de espaços de guia ou orientação para os estudantes, tanto no que se refere à suas escolhas dentro da escola, quanto à reflexão sobre possíveis trajetórias pós-secundárias e de inserção no mundo do trabalho. O cumprimento dessa função pode adotar diferentes formas. Alguns países consideram

que ela é uma obrigação das escolas, sem atribuir nenhum espaço curricular específico, como na Inglaterra, Ontário e Finlândia. Em compensação, outros propõem programas mais integrais, que incluem o acompanhamento durante toda a educação secundária, uma espécie de crédito obrigatório especificamente vinculado a essa finalidade.

- v) Definição de conteúdos curriculares sobre o mundo do trabalho de forma transversal às disciplinas/áreas que integram o currículo. Dentro dos alinhamentos curriculares do ensino médio geral, a Finlândia determina que todas as matérias devem discutir o tema “cidadania ativa, empreendedorismo e mundo do trabalho”, estabelecendo uma relação com o conteúdo específico da matéria.
- vi) Possibilidade de cursar programas de certificação de conhecimentos vocacionais juntamente com a educação secundária geral/acadêmica. Em alguns casos, além de realizar os cursos necessários para obter o diploma da educação secundária geral, existe a possibilidade de realizar um programa adicional para certificação de conhecimentos vocacionais. A Colômbia oferece essa possibilidade por meio do serviço nacional SENA. A Austrália e Ontário também seguem essa mesma linha.
- vii) Oferta de experiências de contato direto com o local de trabalho. Em vários lugares existem iniciativas para que as escolas ofereçam aos seus estudantes a oportunidade de viver experiências para conhecer, em primeira mão, diferentes empreendimentos produtivos e suas dinâmicas. A Austrália e Ontário proporcionam uma grande variedade de experiências, tais como visitas a organizações, visitas de especialistas ou empregados às escolas, *mentoring* e *jobshadowing*, entre outras. A Argentina, por exemplo, também inclui na regulamentação do nível a possibilidade de realizar práticas profissionalizantes.
- viii) Possibilidade de certificação de habilidades vocacionais adquiridas fora da escola. Esta modalidade de integração permite que as escolas possam comprovar competências e habilidades para o trabalho adquiridas fora do sistema escolar, por meio de provas ou demonstrações por parte dos estudantes. A Austrália, a Suíça e a Finlândia oferecem essa possibilidade.

Esses dispositivos devem ser entendidos sem deixar de lado as características gerais do nível secundário e o contexto do país a que pertencem. Cabe destacar que, no que diz respeito aos modelos de incorporação de conhecimentos para o trabalho dentro da educação secundária geral, há uma expectativa de que sua presença seja maior nos sistemas educacionais de modalidade única (ou seja, que não possuem uma modalidade VET no nível secundário), que não dispõem de instituições ou trajetos educacionais diferenciados para canalizar esse tipo de formação.

3. A formação para o trabalho na educação secundária vocacional (VET) ou Técnico Profissional

O capítulo anterior tratou das relações entre o nível secundário e o mundo do trabalho a partir de um olhar geral sobre esse nível, especialmente pela identificação e classificação dos diferentes níveis de integração propostos pelos sistemas educacionais e dos dispositivos que articulam educação e trabalho.

Neste capítulo, a intenção é aprofundar na modalidade vocacional (VET), entendida como um “macrodispositivo”. Trata-se de um acordo institucional destinado a conectar a escola com o mundo do trabalho, que se diferencia dos outros por seu avançado nível de institucionalização e sua capacidade de abranger dentro de si dispositivos mais limitados. Seu grande peso, produto da

história e magnitude dessa modalidade dentro dos sistemas educacionais, convida a dedicar-lhe um capítulo separado.

Devido à especificidade e complexidade associadas à implementação dessa modalidade, optou-se por seguir uma abordagem mais ampla, que inclui e ultrapassa a análise de dispositivos. Em primeiro lugar, porque a institucionalidade da modalidade VET normalmente acontece em estruturas de governança específicas com a participação do setor educacional, do trabalho e empresarial. Por isso, iniciaremos com a contextualização da análise a partir da descrição dos modelos de governança que atravessam a modalidade VET nos diferentes países. Depois, passaremos à descrição de alguns dos dispositivos específicos dessa modalidade identificados nos países estudados.

3.1. Modelos de governança

Os países encontraram diferentes formas de organizar a preparação dos jovens para o mundo do trabalho por meio do nível secundário. No que se refere à governança e à organização dos sistemas educacionais que têm como objetivo a preparação dos jovens para o mundo do trabalho no nível secundário, faz sentido analisar a forma como o Estado e o mercado interagem para regular e proporcionar essa formação. A literatura identifica três modelos principais: o liberal inglês, o estatal-burocrático francês e o sistema duplo germânico (Greinert, 2005).

Em primeiro lugar, o modelo liberal inglês organiza a formação centralizando a aprendizagem na empresa. Suas origens estão na histórica tradição de incorporar as classes mais baixas à sociedade pelo do treinamento obrigatório das crianças no trabalho doméstico e na agricultura. Esse modelo foi formado a partir de uma crescente demanda de pessoal, em que as crianças e os jovens foram incorporados às indústrias desde muito cedo, como "aprendizes", com salários baixos, e gerando dramáticas condições sociais e educacionais (Greinert, 2005; SENAI, 2015). Como resultado, este modelo de educação técnico-profissional é baseado na organização das necessidades da educação profissional em função da demanda e da oferta do mercado de trabalho. As habilidades profissionais são definidas, principalmente, pelo mercado de trabalho. Normalmente, não existem padrões precisos, mas modelos gerais: baseados na escola, *in-company*, e *block-release*, que alterna entre o local de trabalho e a instituição educacional.

Dentro do conjunto de países analisados, os que se associam com este modelo são a Austrália, a Coreia, o Japão e o Canadá (Ontário), além da Inglaterra. Entre as particularidades de cada país, cabe destacar o caso do Japão, onde grande parte dos conhecimentos e capacidades desenvolvidos na empresa é aprendida ao longo do trajeto educacional, ao mesmo tempo em que o empregado vai se integrando com a colaboração com os colegas, à cultura da companhia. Dessa maneira, não é tão relevante garantir a formação específica no espaço escolar, o que poderia explicar em parte o escasso desenvolvimento do ramo vocacional na educação secundária superior ou no ensino médio. No entanto, a partir das mudanças nas dinâmicas trabalhistas resultantes do processo de globalização, as empresas têm menos capacidade de formar seus funcionários, motivo pelo qual cada vez existe uma demanda maior de que esta formação seja garantida no nível secundário. Por outro lado, a educação e o treinamento para o trabalho estão separados em grande medida; a primeira sob a tutela do Ministério da Educação, e o segundo, do Ministério do Trabalho (Goodman, Kim & Hatakenaka, 2009 em SENAI, 2015).

Em segundo lugar, o modelo estatal-burocrático francês organiza a educação técnico-profissional a partir de tradições instituídas pela Revolução Francesa e pelas reformas napoleônicas. Como afirma o SENAI (2015), a escola pública universal, construtora da cidadania, era a base de um sistema que incluía as *Écoles d'Arts et Métiers*, as *Écoles de las Nationales Professionnelles* e as *Écoles*. O império da lei –em lugar do mercado, como na Inglaterra– regulava as relações sociais e de trabalho.

Esta tradição de preparação escolarizada estatal inspirou em grande parte a formação escolar técnico-profissional em outros países como, por exemplo, o Brasil. Assim, neste modelo, as necessidades de formação profissional são estabelecidas por agências estatais e suas características se referem, em menor medida, a uma aplicação imediata no trabalho. Este modelo costuma estabelecer uma grande diferenciação entre os cursos oferecidos e o acesso aos diferentes tipos de escolas, fortemente fragmentadas em formações específicas regidas por qualificações formais da educação geral e provas de admissão (Greinert, 2005).

Este modelo responde às características da forma como a Argentina, a Finlândia e, logicamente, a França resolveram a organização da função de formação para o trabalho desde o nível secundário. No caso argentino, a educação técnico-profissional é regulada pela Lei da Educação Técnico-Profissional N° 26.058, de 2005, que orienta e estrutura de maneira integral esta modalidade de educação. Em colaboração com as unidades federativas, a lei abrange instituições de educação técnico-profissional secundária, de nível superior e instituições de formação profissional. No entanto, a atração da educação acadêmica, nos níveis secundário e superior, permanece elevada e o número de alunos de cursos superiores por 100 mil habitantes é um dos mais altos do mundo (UNESCO, 2014).

Por fim, o modelo duplo mantém uma estreita relação com a tradição germânica e suas bases costumam estar associadas ao modelo alemão. De acordo com o SENAI (2015), nesse país, as relações de produção são entendidas como uma responsabilidade comunitária e mútua, ideia fundamentada no sistema corporativo da Idade Média. Esta organização herdou o orgulho profissional das entidades de classe e mantém o prestígio dos trabalhos manuais. Portanto, o sistema duplo combina a preparação para o trabalho na escola e na empresa, mesmo que os processos de aprendizagem estejam fortemente localizados na empresa. De fato, os estudantes assinam contratos privados com os empregadores como estagiários e a formação é projetada pelas organizações e as entidades de classe (Greinert, 2005).

A Suíça é o único país analisado que claramente se alinha a esse último modelo, principalmente no que se refere aos cantões onde se fala alemão. Segundo o SENAI (2015), a Suíça é um dos países onde as empresas e a orientação para o trabalho, por meio da aprendizagem, estão muito presentes. Depois da educação obrigatória, que normalmente dura dos 6 aos 16 anos de idade (com algumas variações entre os cantões), surgem diversas trajetórias com predominância da educação profissional e uma particularidade: a existência de dois níveis de ensino médio, o imediatamente posterior aos últimos anos do ensino fundamental (obrigatório), ou nível 1, e o nível 2. Fica claro que a Suíça articula a ênfase na diversidade dos estudos pós-secundários e superiores para facilitar a continuidade dos estudos. O padrão habitual de organização da aprendizagem consiste em que os jovens distribuam sua semana de formação entre um dia na escola e quatro na empresa ou dois na escola e três na empresa. Como já foi dito, percebe-se que a participação no sistema duplo é maior nos cantões de língua germânica por suas origens históricas.

A tabela 2 resume a análise realizada situando os países estudados dentro do modelo ao qual pertencem.

Tabela 2. Casos analisados de acordo com o modelo de organização e governança da função de formação para o trabalho no nível secundário.

	Liberal inglês	Estatal francês	Sistema duplo
Países	Austrália, Coréia do Sul, Inglaterra,	Argentina, Colômbia, Equador, Finlândia, França	Suíça

	Japão, Canadá (Ontário)		
--	----------------------------	--	--

Fonte: CIPPEC

3.2. Dispositivos específicos da educação vocacional (VET) ou técnica

A caracterização das tradições que influenciaram a modalidade VET e a descrição e análise da arquitetura do nível e do currículo permitem compreender a especificidade dessa modalidade educacional. Neste item, essa modalidade é explorada com maior profundidade pelo estudo de seus dispositivos particulares. São analisadas as ferramentas e os acordos institucionais ou normativos que regulam práticas de aproximação entre a educação e o mundo do trabalho nessa modalidade em particular.

Para categorizar os dispositivos, eles foram classificados de acordo com as variáveis de intervenção política que propõem. A análise apresentada a seguir identifica e caracteriza os dispositivos a partir de seu âmbito de operação (pedagógica, curricular, formação de profissionais, financiamento e acordos intersetoriais). Também esclarece quais são os países analisados e onde são utilizados.

Em primeiro lugar, estão os dispositivos dentro da modalidade VET que operam sobre a pedagogia. Trata-se de ferramentas que modelam, de forma direta, o processo de ensino e a aprendizagem. É o caso das práticas profissionalizantes, tanto dentro da escola quanto fora do ambiente escolar. Essas práticas podem adaptar-se ao calendário e aos horários escolares ou aos parâmetros das organizações onde as práticas são realizadas. Por exemplo, a Argentina e a Finlândia somente oferecem a primeira opção, enquanto que a Austrália oferece ambas as possibilidades. Além disso, na Austrália existem oficinas de aprendizagem estruturadas, nas quais os alunos podem complementar sua trajetória VET em organizações externas, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento de habilidades profissionais, comprovar competências e módulos específicos e incrementar suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

O segundo âmbito de influência dos dispositivos da modalidade VET está focado no currículo. O currículo é o marco de regulação vinculado à expressão de acordos sociais sobre o que deve ser transmitido para as novas gerações no espaço escolar. A identificação de alguns dispositivos nesse âmbito ajuda a compreender como operam, dependendo das possibilidades de arquitetura e flexibilidade curricular. Sob essa perspectiva, é identificado o reconhecimento de blocos de créditos por práticas profissionais realizadas fora do contexto educacional (como no caso da Austrália e da Finlândia); a certificação de competências profissionais desenvolvidas fora do ambiente escolar (Finlândia); e a definição de convenções de referência que operam sobre as jurisdições para aprovação dos programas de estudo propostos por cada estabelecimento de ensino (por exemplo, na Argentina).

Em terceiro lugar, vemos que alguns dispositivos dentro da modalidade VET indicam a formação de profissionais implicados no processo de formação. Nesse sentido, temos o caso australiano e o argentino, onde são realizados encontros para a prática de atividades de desenvolvimento VET dirigidas a docentes, formadores e membros das organizações. O caso argentino também oferece um exemplo de formação docente específica para a modalidade VET, por meio do *Profesorado de Educación Secundaria para la Modalidad Técnica en Concurrencia con Título de Base*, cujo objetivo é a profissionalização dos docentes do setor técnico proporcionando formação pedagógica.

Em quarto lugar é possível identificar dispositivos VET que intervêm sobre a variável do financiamento. De fato, o caso da Coréia do Sul é interessante na medida em que oferece bolsas para os estudantes que escolherem essa modalidade. No caso argentino, cabe destacar o crédito fiscal destinado ao financiamento de projetos de capacitação em recursos humanos e aquisição de equipamentos para estabelecimentos de ensino, em projetos que associem educação e trabalho; e o Fundo Nacional para a Educação Técnico-Profissional, que estabelece uma proporção fixa das receitas correntes previstas no Orçamento Anual para financiamento da modalidade VET. O caso do Japão é diferente, pois não há uma modalidade VET definida nos termos aqui propostos, mas sim financiamento direto das escolas com formação técnico-profissional, as chamadas *Super Professional High Schools*.

Por último, existem dispositivos específicos para planejamento e definição de acordos intersetoriais. Isso traz resultados de articulação entre o sistema educacional, o Estado, o setor produtivo (público e privado) e as organizações de trabalhadores. No caso da França, por exemplo, os campos de profissões e capacitação tentam construir uma oferta de formação inicial e contínua em um setor profissional que responda a um desafio econômico regional ou nacional. Nos casos da Argentina e da Finlândia, encontramos a criação de comissões ou conselhos específicos de avaliação de programas de estudo, certificações, trajetórias, etc., com a participação de organizações e atores do mundo do trabalho. Outro caso interessante é o da Suíça, especialmente no que se refere à criação de ferramentas de monitoramento da articulação entre o sistema educacional e o produtivo. Mais precisamente, nesse país existem mecanismos de medição de demandas de trabalho e, ao mesmo tempo, um barômetro de níveis de aprendizagem.

A tabela 3 classifica esses dispositivos específicos da modalidade VET nos diferentes ambientes de influência da política.

Tabela 3. Dispositivos VET organizados de acordo com variável de intervenção priorizada

Variáveis de intervenção	Dispositivos
Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas profissionalizantes na escola (Austrália). • Práticas profissionalizantes fora da escola em horário escolar (Argentina, Austrália, Finlândia). • Auditorias docentes em empresas para garantir práticas significativas em termos de aprendizagem (Argentina). • Oficinas de aprendizagem estruturadas (Austrália).
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de blocos de créditos por práticas profissionais realizadas fora do contexto educacional (Austrália, Finlândia). • Certificação de competências profissionais desenvolvidas fora do contexto escolar (Argentina).

	<ul style="list-style-type: none"> • Convenções de referências que operam sobre as jurisdições na aprovação dos programas de estudo (Argentina).
Formação do docente	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de desenvolvimento VET para docentes, formadores e membros das organizações (Austrália, Argentina). • <i>Profesorado de Educación Secundaria para la Modalidad Técnica en Concurrencia con Título de Base</i> (Argentina).
Financiamento	<ul style="list-style-type: none"> • Financiamento direto por meio de bolsas para estudantes em escolas técnicas (Coréia do Sul). • Financiamento específico dirigido a escolas VET (Argentina, Japão). • Crédito Fiscal: instrumento destinado a financiar projetos de capacitação em recursos humanos e aquisição de equipamentos para estabelecimentos de ensino, por meio de projetos que vinculem educação e trabalho (Argentina). • Fundo Nacional para a Educação Técnico-Profissional (financiado com um montante anual fixo sobre o total da Receita Corrente prevista no Orçamento Anual Consolidado) (Argentina).
Planejamento e acordos intersetoriais	<ul style="list-style-type: none"> • Campos de profissões e qualificações focados na construção de uma oferta de formação inicial e contínua em um setor profissional que responda a um desafio econômico regional ou nacional (França). • Comissões/conselhos específicos de avaliação de programas de estudo, certificações, trajetórias etc. (Argentina, Finlândia). • Mecanismos de mensuração de demandas trabalhistas (barômetro de posições de aprendizagem) (Suíça). • Participação das organizações e atores do mundo do trabalho no projeto da educação técnica (Finlândia).

Fonte: CIPPEC

Em síntese, este item expõe a relação entre o nível secundário e a formação para o mundo do trabalho por meio da modalidade técnico-profissional ou VET. Como foi dito no início do trabalho, é necessário considerar que este recorte responde a fins analíticos, pois como foi mencionado anteriormente, essa modalidade tem uma orientação prioritária para esse tipo de formação, mas não é a única. Ao contrário, existem dispositivos que operam na modalidade VET que podem ser identificados em sistemas educacionais que não dispõem dessa modalidade.

De forma geral, nesse capítulo é possível observar que os modelos de governança têm sua origem em diversas tradições educacionais que, por sua vez, estão vinculadas aos diferentes tipos de arquiteturas do nível secundário e seu currículo, e aos dispositivos que neles operam. No entanto, há de se reconhecer que cada uma dessas dimensões analíticas carece de vínculos lineares, ou seja, não existem modelos de governança estritamente vinculados a determinadas arquiteturas de nível ou dispositivos. Trata-se de dimensões que estão relacionadas, mas não determinadas. Este esclarecimento é um alerta sobre a impossibilidade de pensar nos dispositivos da modalidade VET de forma isolada, e também permite observar como alguns dispositivos similares são aplicados em contextos diferentes entre si.

Reflexões finais

Este trabalho analisou a preparação dos jovens para seu ingresso no mundo do trabalho no âmbito da educação secundária, com o claro intuito de contribuir para a discussão atual sobre esse nível no Brasil. Aqui se teve um especial cuidado para não reduzir a relação entre os sistemas educacionais e o mundo do trabalho à modalidade técnico-profissional ou VET. De fato, na introdução já se faz uma separação entre a definição dessa relação em sentido amplo e outra em sentido estrito. Por isso mesmo, o trabalho se refere tanto às possibilidades de articulação entre ambos os mundos tanto através de um olhar global do nível secundário, quanto através da modalidade VET.

O primeiro capítulo trata dos possíveis vínculos entre esse nível e o mundo do trabalho. A noção de integração permite compreender como os sistemas educacionais configuram a relação entre educação e trabalho através de sua arquitetura curricular. Também apresenta uma identificação e caracterização de dispositivos que articulam os âmbitos escolar e profissional. Além disso, essa caracterização permite mergulhar nessa possibilidade do nível secundário e deixa prontas as bases para uma posterior comparação com a modalidade técnica.

Por sua vez, o capítulo focado na modalidade técnico-profissional ou VET permite pensar mais a fundo na relação entre educação e trabalho, por tratar-se de uma modalidade com uma sólida tradição, ainda que com ampla diversidade em sua implementação. Essa parte do trabalho explora as tradições educacionais em que se apoiam as modalidades VET dos sistemas educacionais analisados, e os dispositivos específicos que esses sistemas operam para vincular a educação secundária com o mundo do trabalho.

Levando em consideração essas duas abordagens sobre a relação entre educação e trabalho no contexto dos sistemas educacionais, é possível afirmar que a separação entre os dois pontos de vista ao pensar na relação entre os sistemas educacionais e o mundo do trabalho responde mais a fins analíticos do que às experiências concretas de cada sistema. De fato, conforme é mencionado na introdução do presente trabalho, existem países sem modalidades VET, com uma ampla bateria de dispositivos que articulam os dois âmbitos. Por isso mesmo são observadas semelhanças entre os dispositivos descritos em cada capítulo. Além desse esclarecimento, é importante mencionar que este trabalho pretende dar uma contribuição na identificação e descrição dos dispositivos que buscam articular a educação secundária com o mundo do trabalho. O propósito é dar asas à imaginação da política em virtude do processo de reforma curricular do nível secundário no Brasil.

Dessa maneira, faz sentido revisitar o valor de pensar nas possibilidades da política educacional focadas na relação entre educação e trabalho e se afastar da crítica a esta vinculação *per se*. Longe disso, como afirma Dubet,

“em geral, normalmente esse tipo de pensamento [a relação entre educação e trabalho] segue uma lógica ultraliberal de submissão da formação ao emprego. Não tem sentido: pelo contrário, a indiferença frente a esse problema, mesmo disfarçada sob as virtudes da gratuidade escolar, expõe uma parte crescente de jovens à brutalidade do mercado de trabalho, sendo os mais favorecidos os que multiplicam as estratégias e os recursos que permitem otimizar a rentabilidade dos estudos” (2005, p. 77).

Como indica Dubet, em vários países existe uma forte crítica aos mecanismos que articulam a relação entre a educação secundária e o trabalho. Quando este argumento não está acompanhado de análises contextualizadas e específicas sobre os diferentes dispositivos concretos de articulação e seus efeitos, esse olhar poderia prejudicar justamente os setores mais vulneráveis da sociedade. Ou seja, não se trata de “uma concessão a um tempo utilitarista e liberal; ela participa plenamente da

formação de uma escola justa focada em garantir a igualdade individual de oportunidades” (Ibid., p. 77).

Portanto, é necessário retomar a noção de trajetórias apresentada na introdução. É importante advertir que a arquitetura de possibilidades de trajetórias diversas, entre as que se encontra a modalidade VET, deve estar acompanhado de reflexões que compreendam a complexidade e os riscos vinculados à segregação e às condições efetivas de cumprimento da oferta educacional proposta. Em outras palavras, é necessário não traduzir a diversidade de trajetórias em caminhos pré-determinados, previsíveis a partir das condições de origem dos estudantes, mas sim em uma oferta que garanta o acesso efetivo a uma educação de qualidade com uma visão de justiça e oportunidades equitativas.

Bibliografía

- Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. C. (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI* (IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 15). Ginebra.
- Azevedo, J. (2001). Continuidades y rupturas en la enseñanza secundaria en Europa. In C. Braslavsky (Ed.), *Educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad?: Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (pp. 65–110). Buenos Aires: Santillana.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Greinert, W.-D. (2005). *Mass vocational education and training in Europe: Classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th* (Cedefop Panorama series No. 118). Bélgica.
- Jacinto, C. (2007). *Diagnóstico, tensiones y recomendaciones de política en relación con los vínculos entre educación y formación laboral de la población adolescente*. Buenos Aires.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, 2(40), 48–63.
- SENAI. (2015). *Panorama mundial da educação profissional: desafios e respostas*. Brasília.
- Wolf, A. (2011). *Review of Vocational Education – The Wolf Report*. Londres.

O **CIPPEC** (Centro de Implementação de Políticas Públicas para a Equidade e o Crescimento) é uma organização independente, apartidária e sem fins lucrativos que trabalha em favor de um Estado justo, democrático e eficiente, que melhore a vida das pessoas. Para tanto, concentra seus esforços na análise e na promoção de políticas públicas que promovam a equidade e o crescimento na Argentina. Seu desafio é traduzir em ações concretas as melhores ideias surgidas nas áreas do **Desenvolvimento Social, Desenvolvimento Econômico e Instituições e Gestão Pública** por meio dos programas de Educação, Saúde, Proteção Social, Política Fiscal, Integração Global, Justiça, Transparência, Desenvolvimento Local e Política e Gestão de Governo.