



Departamento de Educação e Ensino a Distância

Mestrado em Supervisão Pedagógica

**A abordagem das políticas educativas
para a empregabilidade**

Rui Bettencourt

Lisboa, 2012

Mestrado em Supervisão Pedagógica

A abordagem das políticas educativas para a empregabilidade

Rui Bettencourt

**Dissertação apresentada para a obtenção do grau de
Mestre em Supervisão Pedagógica**

Orientadora: Professora Doutora Maria Ivone Gaspar

Lisboa, 2012

Resumo

O desemprego atrai enormes atenções e fortes preocupações levando a que a procura de estratégias pelo emprego, em particular na atual conjuntura, seja um desígnio central de qualquer projeto ou discurso político ou de sociedade.

Esta investigação pretende, neste quadro, encontrar as ligações entre políticas educativas e empregabilidade e, mais genericamente, considera o impacto da educação no emprego. Vem na sequência da evolução do pensamento económico que visa privilegiar o investimento na educação para o desenvolvimento económico e que culmina com as teorias de desenvolvimento endógeno de economistas modernos como Philippe Aghion.

O autor procura, através de uma análise sistémica do emprego, as ligações entre educação e empregabilidade, e analisa consequências do e no Currículo e da e na Supervisão Pedagógica.

Os mecanismos de ligação entre a Educação e o Emprego consubstanciam-se em políticas educativas para a empregabilidade que poderíamos considerar como políticas de emprego de uma 3ª geração – após as políticas passivas de proteção no desemprego e as políticas ativas de fomento da economia - que se caracterizam por agir junto da empregabilidade das pessoas quer em antecipação do mercado de trabalho, – introduzindo a prospetiva estratégica - quer em retificação das necessidades da economia e visam agir sobre um leque alargado de intervenção.

O estudo propõe, em particular, uma arquitetura de intervenção educativa num perímetro de atuação mais alargado do que para as políticas de emprego, pois incide sobre os estudantes, os jovens sem educação, formação ou emprego, os NEET's (Not currently engaged in Employment, Education or Training) – para os quais a resposta é o grande desafio para as metas da Europa 2020 - os trabalhadores, os inativos e os desempregados, ou seja todos os que de uma maneira ou de outra, procuram maior empregabilidade.

Palavras chave

Políticas educativas, Políticas de emprego, empregabilidade, prospetiva

Abstracts

Employment area attracts huge attention as well as strong worries on behalf of the community, and the search for unemployment combat strategies became, within the current conjuncture, the main design of any project or social and political speeches.

This way, and after a first generation of passive employment policies, essentially conceived to minimize the negative effects of unemployment, and a second generation of more active policies that promote economy, we stand for a third generation of employment policies, focused in an educational intervention which promotes people's employability in complete consonance with the needs of economy.

We are now watching the birth of a new generation of educational policies to promote employability, which are focused on the single individual, acting upon his or her qualification skills.

This research work aims to find connections between educational policies and employability, as well as analyze the impact education has in employment, taking into account the evolution of the economic way of thinking which aims to increase investment in the educational area, and it ends with the endogenous development theories of modern economists like Philippe Aghion.

This author searches for the connections between education and employability by analyzing its consequences within the Curriculum Development and Pedagogical Supervision, through a systemic analysis of employment, by repositioning the public policies for employability and introducing strategic foresight.

This study proposes a model of educational intervention within an acting perimeter wider than that of employment policies, for it is focused on students, young people without education, training or employment, the NEETS (Not currently engaged in Employment, Education or Training) – whose problematic issues are the main challenge for Europe 2020 – the workers, and inactive or unemployed people. In short, all of those that, one way or the other, need to increase their employability.

Key-words

Education Policies, Employment Policies, Employability, Forecasting.

Resumé

L'emploi attire d'énormes attentions et de forts soucis amenant à ce que la recherche de stratégies pour l'emploi et contre le chômage est, en particulier dans l'actuelle conjoncture, un objectif central de tout projet ou discours politique ou de société.

Dans ce cadre, ce travail cherche des liens entre politiques éducatives et employabilité et, plus généralement, cherche à analyser l'impact que l'éducation peut avoir sur l'emploi, dans le déroulement de l'évolution de la pensée économique qui prétend privilégier l'investissement dans l'éducation pour le développement économique et qui débouche sur les théories de développement endogène d'économistes modernes tels que Philippe Aghion.

L'auteur cherche, par une analyse systémique de l'emploi, des liens entre éducation et employabilité et analyse les conséquences de ces liens sur la mise en œuvre des curricula et sur la supervision pédagogique.

Les mécanismes de liaison entre Education et Emploi s'appuient sur les politiques éducatives pour l'employabilité que nous pourrions considérer comme des politiques d'emploi de la 3^{ème} génération – après les politiques passives de protection au chômage et les politiques actives d'incitation de l'économie -, qui se caractérisent par des actions auprès de l'employabilité des personnes soit en anticipation des besoins du marché du travail, - en introduisant la prospective stratégique -, soit en rectification des besoins de l'économie et agissent sur un large éventail de publics.

L'étude propose, en particulier, une architecture d'intervention éducative dans un périmètre d'action plus élargi que les politiques d'emploi, puisqu'agissant sur les élèves du secondaire et étudiants, les jeunes sans éducation, ni travail ni formation, les NEET's (Not currently engaged in Employment, Education or Training) – pour lesquels la réponse est le grand défi des objectifs de l'Europe 2020 -, les travailleurs, les inactifs et les chômeurs, c'est-à-dire, tous ceux qui, d'une façon ou d'une autre, cherchent plus d'employabilité.

Mots clés

Politiques éducatives, politiques d'emploi, employabilité, prospective

Dedicatória

Um dos meus primeiros trabalhos sobre formação profissional em 1993 foi dedicado ao meu filho, Antoine. Tinha ele, então, um ano de idade.

Dezanove anos e vários trabalhos, reflexões e ações, depois, dedico de novo esta dissertação a este filho que me enche de alegria.

Agradecimentos

Agradecimento muito particular à Senhora Professora Doutora Maria Ivone Gaspar que para além de me ter sido de um grande auxílio, com grande qualidade e segurança – nos conceitos, na estruturação deste trabalho e na sua finalização - mostrou-se sempre de uma enorme disponibilidade e atenção.

Ao professor Pierre Caspar, uma referência de humanismo e profissionalismo, e quem, fim dos anos 80, me “despertou” - como ele dizia - para a formação profissional e para a “engenharia educativa”.

Aos professores Roberto Carneiro, Joaquim Azevedo e Mário Caldeira Dias, pelos momentos de grande prazer que foram os momentos que me concederam.

Aos conselhos de Michel Godet que muito simpaticamente me dispensou um dia de trabalho e um magnífico serão de debate na sua casa em Paris.

A Guy Le Boterf que muito cordialmente me enviou vários livros e que me deu o enorme prazer de uma longa conversa numa magnífica tarde num café dos Invalides, em Paris.

A Philippe Aghion que com os seus livros, seus mails e telefonemas me fez acreditar na importância deste tema e na validade desta abordagem.

A Philippe Askenazy pelos incentivos verbais e escritos e pela ajuda na análise das políticas de emprego, e também por uma muito frutuosa troca de ideias durante uma manhã de maio de 2012, no Quartier Latin, em Paris.

Ao meu amigo Jean-Luc Ferrand, pela amizade e aconselhamentos nas políticas territoriais de formação e emprego e a Jean Marie Barbier, pelos bons ensinamentos na investigação, e na avaliação e auditoria das ações educativas.

A todos aqueles que ao longo da minha vida foram-me de uma grande ajuda.

À memória daqueles que acreditaram em mim.

I – Índice Geral

Introdução.....	1
1. A pertinência do tema.....	1
2. A motivação pessoal.....	7
3. A estrutura do desenvolvimento da dissertação	9
Capítulo 1	11
Do emprego à empregabilidade.....	11
1.1 Emprego e desemprego.....	11
1.1.1 Conceitos, indicadores e dados.....	11
1.1.2 Elementos fundadores da abordagem económica do emprego e do desemprego.....	16
1.2 As políticas de emprego.....	17
1.3 Uma caracterização do emprego.....	20
1.3.1 Esboço de uma abordagem sistémica do funcionamento do emprego	21
1.3.2 Uma abordagem multifatorial do emprego.....	28
1.4 A empregabilidade.....	32
1.4.1 Seis casos de empregabilidade	33
1.4.2 Um conceito recente, charneira e em construção	36
1.4.3 Empregabilidade, flexibilidade da economia e segurança no emprego....	38
1.4.4 A flexigurança	43
Capítulo 2	45
As ligações Educação - Emprego	45
2.1 A evolução das ideias que relacionam educação, crescimento económico e emprego	45
2.2 A abordagem macro das relações entre emprego e educação e as teorias de crescimento endógeno	49
2.3 Educação e competitividade	50
2.4 A abordagem micro das relações entre Educação, Emprego e a empregabilidade.....	57
2.5 As difíceis relações entre sistemas de emprego e sistemas educativos	59
Capítulo 3	61
Metodologia.....	61
3.1 Objeto e Questões de investigação	61
3.2 Objetivos do estudo	62
3.3 Fundamentos metodológicos da investigação.....	64
3.3.1 Caracterização da metodologia utilizada.....	65

3.3.2	A escolha do instrumento de inquérito: pertinência, potencialidades e limites das entrevistas.....	69
3.3.3	Desenho da investigação	74
Capítulo 4	77
Entrevistas, interpretação, resultados	77
1.1	Opinião sobre diferentes dimensões da problemática.....	77
1.1.1	Missão da Educação	79
1.1.2	Ligações Políticas educativas / Políticas de emprego	80
1.1.3	Empregabilidade.....	83
1.1.4	Dimensões inéditas da problemática das ligações Educação/Emprego....	85
1.1.5	Prospetiva	87
1.1.6	A abordagem Regional	89
1.2	Posicionamento quanto às políticas educativas nas políticas de emprego.....	91
Capítulo 5	93
O efeito no Currículo e na Supervisão Pedagógica das políticas educativas para a empregabilidade.....		93
5.1	Um reposicionamento das políticas educativas e das políticas de emprego.....	93
5.1.1	Uma caracterização das políticas educativas para a empregabilidade	94
5.1.2	A abordagem prospetiva das políticas educativas	98
5.1.3	A abordagem regional das políticas educativas.....	104
5.2	A centralidade da empregabilidade no Currículo	105
5.3	Os efeitos na Supervisão Pedagógica	109
Conclusões.....		113
1.	Conclusões sobre as hipóteses central e secundárias.....	113
2.	Novas hipóteses e novas pistas de investigação.	122
Bibliografia e Webgrafia		125
Anexo 1. Guião de Entrevista		I
Anexo 2. Matriz de análise bibliográfica		III

II - Índice de Quadros

Tabela 1 - Níveis de habilitações dos patrões e trabalhadores portugueses, e comunitários	41
---	----

Tabela 2 - Níveis de habilitações dos patrões e trabalhadores portugueses (INE).....	42
Tabela 3 - Sete ferramentas possíveis nesta investigação	70
Tabela 4- Entrevista semiestruturada e sua pertinência na presente investigação	72
Tabela 5- Características das políticas públicas de emprego e das políticas educativas para a empregabilidade.....	95
Tabela 6 - Tratamento dos fluxos – entradas e saídas – e dos <i>stocks</i> dos sistemas de emprego e de educação.....	120

III - Índice de Figuras

Figura 1 - Estrutura da dissertação	10
Figura 2 - Taxa de desemprego nos Açores, Madeira e Continente com intervalos de confiança de 95% (Le Quéau, 2012, p.54)	13
Figura 3 - Taxas de emprego em 2011 na Europa, Eurostat.....	14
Figura 4 - População face ao emprego	27
Figura 5 - Correlação entre PIB e desemprego, (Lesourne, 1995, p.101).....	29
Figura 6 - Evolução do PIB e do Emprego 1991 – 2010; Duval, 2010, p.10.....	29
Figura 7 - O emprego é multifatorial.....	31
Figura 8 - Diferentes parâmetros da empregabilidade (Finot, 2000, p.7)	38
Figura 9 - Participação em ações educativas de Aprendizagem ao Longo da Vida.....	42
Figura 10 - Percentagem de trabalhadores em 2010 e 2020 – níveis médio e superior .	51
Figura 11 - Evolução da estrutura do emprego no horizonte 2020	52
Figura 12 - Estrutura de qualificações dos trabalhadores - Evolução global na EU	53
Figura 13 - Apresentação do Presidente Barroso no Conselho Europeu de 30.01.12....	53
Figura 14 - Crescimento e “qualidade” da educação.....	54
Figura 15 - Custo do Trabalho em 2010.....	55
Figura 16 - Horas trabalhadas por semana - 2010.....	56
Figura 17 - PIB / Emprego	57
Figura 18 - Do nível micro da empregabilidade ao nível macro do emprego.....	58
Figura 19 - A empregabilidade, variável charneira	59
Figura 20 - Desenho da investigação.....	76
Figura 21 Ideias-Chave agregadas sobre Políticas educativas para a empregabilidade .	77

Figura 22 - Parâmetros à volta da Missão Educativa	79
Figura 23 - Parâmetros à volta das Ligações Educação / Emprego.....	81
Figura 24 - Parâmetros à volta da Empregabilidade.....	84
Figura 25 - Dimensões inéditas que decorrem das entrevistas.....	85
Figura 26 - A Prospetiva.....	88
Figura 27 - à volta da abordagem regional	90
Figura 28 - Posicionamento dos peritos quanto à implicação no emprego das políticas educativas	92
Figura 29 - Das ações às políticas: o encadeamento	94
Figura 30- Perímetro de atuação das políticas educativas para a empregabilidade.....	98
Figura 31 - A ação educativa transforma uma pessoa ou um grupo de pessoas.....	101
Figura 32 - Transformação adequada	102
Figura 33 - Transformação desviante	102
Figura 34 - Transformação proativa	103
Figura 35 - A projeção profissional e pessoal no Futurum Vitae de Carré (2004, p.5)	108
Figura 36 - Forças estruturantes e interrelacionadas da Supervisão Pedagógica	111
Figura 37 - Que ligações entre a Educação e o Emprego?	113
Figura 38 - Das Políticas educativas ao emprego.....	116
Figura 39 - Três Gerações de políticas de emprego	117
Figura 40 - Vista fragmentada do sistema de emprego, sistemas fronteiriços e fluxos entre eles que implicam ações educativas inseridas numa política para a empregabilidade.....	118

Introdução

A introdução ao trabalho aqui apresentado tem três dimensões fundamentais: A pertinência do tema, a motivação pessoal e a estrutura de desenvolvimento da dissertação.

1. A pertinência do tema

A problemática enquadrada neste trabalho de investigação - implicando essencialmente os efeitos na empregabilidade da ação educativa - é, simultaneamente, complexa e apaixonante. O seu caráter, tanto estrutural como conjuntural, coloca questões estratégicas mas também táticas, necessariamente macro mas com implicações individuais de ordem do micro. Apesar de por o enfoque em questões centrais de agora - que a atual conjuntura acentua - sublinha, porventura ainda mais, alguns itens que poderão constituir contributos, no futuro, quer para a estruturação de políticas educativas quer para o desenho de políticas de emprego.

A investigação aqui apresentada fomenta, assim, o aparecimento de elementos de um campo de conhecimentos que poderá ser útil para inovar a estruturação de ações, dispositivos, estratégias e políticas públicas de educação, de emprego ou que implique a empregabilidade. Esta investigação visa, pois, levar-nos, essencialmente, à produção de respostas educativas para um problema de grande preocupação social que é o desemprego.

Vários indicadores nacionais e europeus mostram que o emprego e o desemprego são preocupações centrais das pessoas. O Eurostat que regularmente analisa a opinião pública na União Europeia, no seu barómetro de outono de 2011 (Barómetro EU, 2011, p. 7), indica que um em cada cinco europeus (18%) duvida poder manter-se nos empregos onde se encontra, durante os próximos 12 meses, esta percentagem sendo maior ainda em alguns países como a Grécia (51%). No extremo oposto, as pessoas têm uma maior segurança no seu emprego na Áustria, na Finlândia, na Alemanha, na Suécia e na Dinamarca. Por outro lado, em alguns países europeus a percentagem de pessoas que julgam não poderem encontrar um outro emprego rapidamente é muito alta, como em Portugal, (74%), na Grécia (82%) ou em Espanha (70%). Na situação oposta

encontram-se a Finlândia, a Áustria ou a Holanda onde, respetivamente, 64%, 63% e 60% das pessoas acham que poderiam encontrar emprego facilmente.

A nível nacional as constantes notícias e os inúmeros testemunhos públicos sobre o desemprego indiciam precisamente o mesmo nível de preocupações – sobretudo quanto ao emprego dos jovens -, sublinhadas pelos valores altos de vários indicadores quer do Instituto Nacional de Estatística, INE, (taxa de desemprego); do Instituto de Emprego e Formação Profissional, IEFP, (número de desempregados registados); ou do Eurostat (estatísticas europeias).

Esta preocupação com o desemprego é realçada ainda mais por outros estudos de opinião. Observando, por exemplo, a sondagem efetuada em França numa semana onde vários atentados terroristas levariam a pensar que a segurança viesse a ser, pelo menos naqueles dias, a maior preocupação das pessoas, verificamos que (Libération, 23 de março de 2012) 73% dos inquiridos consideram ser o desemprego a primeira preocupação, e apenas 43% consideraram ser a segurança o mais preocupante (a educação retém a preocupação de 56% dos inquiridos). Ou seja, mesmo em plena travessia de eventos graves de outra natureza, o desemprego encontra-se fortemente – e prioritariamente - enraizado nas preocupações dos cidadãos.

O emprego e o desemprego introduzem na vida das pessoas angústias e incertezas, instabilidades e preocupações, problemas sociais e financeiros, fatores de desestruturação e quebra de coesão familiar e social.

Outros indicadores, como as recentes taxas de desemprego, de mais de 20%, em alguns países e regiões europeias, são também alarmantes, lembrando-nos as taxas de desemprego que foram atingidas nos anos 30 nos USA e na Europa¹. Aliás, um elevado desemprego pode levar não só a desestruturar quer a vida de indivíduos quer painéis inteiros da sociedade, mas também transforma crises financeiras, como vimos em alguns momentos da história europeia e mundial, por exemplo nos anos 1930, em crises políticas e sociais graves e dramáticas.²

Castel (1995, p.398) sublinha que o desemprego é particularmente gravoso, se generalizado, insistindo que o risco de desemprego não é um risco como outro qualquer,

¹ Em 1933 a taxa de desemprego era de 25% nos USA e de 30% na Alemanha.

² Vários historiadores apontam o desemprego como uma das razões dos extremismos que podem aparecer nas sociedades.

Le chômage n'est pas un risque comme un autre (comme un accident de travail, une maladie ou la vieillesse impécunieuse). S'il se généralise, il assèche les possibilités de financement des autres risques, ...

Le cas du chômage révèle le talon d'Achille de l'Etat social.³

O emprego e o desemprego têm assim, desde logo por razões conjunturais, uma grande centralidade. Mas se estes dois aspetos da atualidade - a preocupação das pessoas e os elevados níveis de desemprego - já seriam suficientes para considerar como pertinente a escolha da problemática que aqui tratamos, juntam-se ainda, no reforço dessa pertinência, outros aspetos. Um outro aspeto relevante quanto à pertinência deste trabalho é o facto de estarmos perante uma investigação que assume a educação como uma preocupação central da sociedade focaliza-se nas ligações entre ação educativa e empregabilidade.

Torna-se, também, relevante sublinhar que o emprego e o desemprego não são questões de caráter transitório, mas sim questões permanentes, de fundo, de raízes mais profundas que os ciclos e as conjunturas económicas, podendo admitir-se até – como veremos - que as razões conjunturais do desemprego possam advir de problemas estruturais das qualificações dos portugueses. De qualquer modo, o emprego está intimamente ligado – e não superficialmente ou transitoriamente -, a todos os momentos da vida ativa das pessoas, sendo mesmo uma questão individual e, simultaneamente, coletiva.

Na procura de novas políticas públicas de emprego, o Presidente francês François Mitterrand, numa emissão televisiva a 14 de julho de 1993, formulou uma frase que ficaria célebre (Mitterrand, 2012), “En matière de lutte contre le chômage, on a tout essayé.”⁴

Esta confissão que deixa transparecer alguma fatalidade no insucesso das políticas na luta contra o desemprego poderia ter sido só o desabafo de um político num momento de lassitude. Mas ela é mais do que isso: reflete alguma desesperança da sociedade e dos seus líderes políticos no combate ao desemprego, bem como é também a constatação das dificuldades que assombram todos aqueles que num momento ou noutro têm a missão ou a responsabilidade de imaginar e conduzir políticas de emprego.

³ O desemprego não é um risco como qualquer outro (como um acidente de trabalho, uma doença ou uma velhice com pobreza). Se ele se generaliza, seca as possibilidades de financiamento dos outros riscos,... O caso do desemprego revela o calcanhar de Aquiles do Estado Social.

⁴ Em matéria de luta contra o desemprego, tudo foi tentado.

Mas, como diz Askenazy (2012)⁵

A questão não é que não se tenha tentado tudo, mas os políticos, perante as fortes expectativas políticas e sociais, querem resultados rápidos e acabam por apresentar um leque de *novas* medidas, que, sem reflexão nem terem em conta os diagnósticos, acabam por levantar novas dificuldades.

Aquela confissão é sobretudo uma manifestação sobre a dificuldade em inovar, em encontrar novas políticas, novas abordagens e novas estratégias, das questões de emprego. Acresce a esta sensação de que já tudo teria sido feito e dito, uma profunda complexidade da situação do emprego.

Perante a volatilidade de um estado social onde inúmeras variáveis – externas e internas aos países e regiões - influenciam o emprego e o desemprego e, simultaneamente aprofundam o problema; face à velocidade com que as coisas estão a acontecer; no confronto de múltiplas incertezas; e na ausência de diagnósticos e soluções definitivas, colocamo-nos, à partida desta investigação, de algum modo, na posição que indicava Edgar Morin (Libération, 1 de abril de 2012) sobre a situação atual, citando o filósofo espanhol José Ortega Y Gasset, “No sabemos lo que nos pasa, y eso es lo que pasa⁶”.

Ao centrarmos-nos nas respostas educativas para a empregabilidade, colocamos, assim nesta investigação uma dimensão de diagnóstico da situação do emprego. Resta que quer na investigação para a inovação de políticas para a empregabilidade, quer na sua elaboração, condução e execução, não podemos aceitar nos encontrarmos perante a constatação de já termos tudo feito e de julgar ser impossível encontrar outras respostas, apesar de sermos levados a reter a expressão de humildade necessária a ter perante a complexidade do problema, proferida por Mário Caldeira Dias (2012)⁷ ao referir-se à ação pública no emprego/desemprego: “podemos ter respostas, mas podemos não ter forçosamente soluções”.

A constatação de relativa impotência em encontrar novas políticas para o emprego contida na afirmação de Mitterrand é, no entanto, contraposta pela reflexão de Alberto Einstein⁸ que, de algum modo, e apesar de ter uma forte carga irónica, pode nortear uma

⁵ Entrevista com o autor

⁶ Não sabemos o que se passa, e é isso o que se passa.

⁷ Entrevista com o autor

⁸ Consultado em <http://www.qualitiamo.com/en/quotes/argument/change.html> a 18 de dezembro de 2011

investigação deste tipo, “everyone knows that something is impossible to achieve until you get a naive she does not know and invents”⁹.

É, pois, neste contexto, e numa lógica de pesquisa de novas abordagens, que procuramos aqui eventuais ligações entre os sistemas educativos e os sistemas de emprego, num quadro de investigação que tem a ver com as políticas educativas, entendidas como ação pública concertada, com dimensão estratégica, legitimada, e a empregabilidade dos cidadãos.

Uma das dimensões da complexidade do contexto atual, e que é uma “tendência pesada dominante “ (Godet, 2011)¹⁰, tem a ver com as fortes mutações não só tecnológicas mas sobretudo políticas e sociais, onde podemos aceitar que a educação seja chamada a desempenhar um papel forte, senão mesmo um papel de liderança.

Como diz o filósofo Michel Serres (Le Monde, 5 de março de 2011) sobre o papel da Educação no Século XXI,

Face à ces mutations, sans doute convient-il d'inventer d'inimaginables nouveautés, hors les cadres désuets qui formatent encore nos conduites, nos médias, nos projets (...) puisque tout est à refaire, puisque tout reste à inventer.¹¹

Pressentimos também que podemos estar, nestes anos 10 do século XXI, em vésperas de uma viragem nas políticas públicas de tratamento do emprego e do desemprego, que podem implicar mais intensamente a ação educativa, o que Barbier (2009, p. 1142) chama “un changement de statut du facteur humain dans la combinaison productive¹²”.

Ainda recentemente, 42 economistas franceses, universitários, de Harvard (Philippe Aghion ou Julia Cagé) a Princeton (Marc Fleurbaey), de Sciences Po (Yann Algan ou Laurence Tubiana) à Escola Normal Superior (Daniel Cohen), da Universidade de Paris - Dauphine (Brigitte Dormont ou Patrice Geoffron) à Sorbonne (Mireille Assouline ou Bernard Gazier), produziam um apelo para a implementação de um certo número de

⁹ Toda a gente sabe que aquilo era impossível fazer até que chegou um ingénuo que não o sabia, e fê-lo.

¹⁰ Entrevista com o autor.

¹¹ Perante estas mutações, certamente que convém inventar inimagináveis inovações, fora dos quadros ultrapassados que formatam ainda as nossas posturas, nossos média, nossos projetos....
... já que tudo deve ser refeito, já que tudo falta inventar.

¹² Uma mudança de estatuto do fator humano na combinação produtiva.

políticas públicas, dizendo: *em matéria de emprego, (...) a tônica deve ser o reforço na Educação* (Le Monde, 17 de abril de 2012),

En matière d'emploi, (...) l'accent doit donc être mis sur les mesures en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes, à travers la sécurisation des parcours professionnels, la réorientation des efforts de formation professionnelle... et le renforcement de l'éducation nationale.¹³

O debate está lançado, e por economistas! Estes 42 economistas não colocaram tudo o que é habitual colocar como políticas de emprego - seguindo escolas de pensamento ou ideologias de base -, como os custos do trabalho, as políticas fiscais, a partilha do tempo de trabalho, os incentivos financeiros à contratação, a desregulamentação ou um reforço da regulamentação da legislação laboral, a flexibilização ou a rigidez nos despedimentos. Este grupo coloca, pois, a centralidade das políticas de emprego nas políticas de formação, na inserção e nos percursos profissionais e na Educação.

Também em recente entrevista à Antena 1 (Antena 1, 1 de junho de 2012) a Presidente do Conselho de Finanças Públicas, a economista Teodora Cardoso, referia a necessidade de “apostar na qualificação dos trabalhadores” para resolver a competitividade das empresas portuguesas.

Chegado a este ponto devemos-nos interrogar se não estamos a assistir de facto a uma viragem, ou pelo menos a um despertar para uma nova abordagem das políticas de emprego, implicando a educação. Evidentemente que isto deve, em primeiro lugar, ser enquadrado quer na evolução e nas correntes do pensamento económico quer na evolução das ideias sobre as interligações entre a educação, a economia e o emprego, que descrevemos ao longo deste trabalho, mas depois de o constatar devemos investigar as condições de relacionamento entre estes mundos.

Podemos sublinhar, ainda, que parecendo frágil todo este movimento de implicação da Educação no emprego, ou, pelo menos, na empregabilidade, pode ser, como diz o prospetivista Michel Godet (2011)¹⁴, “um sinal, fraco, mas portador de futuro”.

A pertinência desta dissertação pode encontrar-se, então,

(1) Pelo facto de se colocar em plena atualidade;

¹³ Em matéria de emprego, ... a tônica deve ser colocada nas medidas de inserção profissional dos jovens, através de percursos profissionais mais seguros, na reorientação da formação profissional, ..., e no reforço da educação nacional.

¹⁴ Entrevista com o autor

(2) Por ser uma questão de enorme impacto na sociedade;

(3) Por ser uma questão de enorme impacto em cada indivíduo, estruturando projetos de vida.

Mas a pertinência deste trabalho pode encontrar-se também pelo facto de, nessa problemática de novas políticas públicas para o emprego, ser necessário passar por uma inédita escarpelização das ligações entre educação e emprego.

Todas estas razões nos levam à investigação sobre as ligações entre educação e emprego, ou pelo menos entre ação educativa e empregabilidade, e é nesta realidade que se insere a centralidade das atenções nas estratégias de qualificação.

Afinal, podemos ter no desemprego, como que o mal onde todos os problemas da sociedade se radicam e termos na Educação o mundo onde todas as esperanças se agarram.

2. A motivação pessoal

Coloca-se também neste tema um forte interesse pessoal, em parte por possuir uma grande curiosidade quanto a estas questões e, por outro lado, uma longa experiência que desejamos potenciar, partindo para esta investigação e para esta dissertação com um estado de espírito assente em quatro pontos.

(1) Como primeiro ponto, apesar de uma experiência de mais de duas décadas na ação, na reflexão, no estudo e na análise das questões de emprego, formação e educação, temos consciência que os conhecimentos e a implicação pessoal nestas questões não devem nem condicionar qualquer um dos diferentes aspetos desta investigação nem limitar a sua utilização. Apesar de uma forte relação pessoal com esta problemática, sinto-me impregnado por uma experiência mas não condicionado por ela. Afinal, aceito o que diz Pierre Bettencourt (Bettencourt, 1953, p.4), « Chacun ne connait de sa vie que le roman qu'il s'en fait¹⁵ ». Na investigação que conduzo e na inovação que procuro não devo agarrar-me à imagem que tenho do que julgo saber sobre este tema.

Mas também concordo com o que diz Bourdieu (2003, p.46),

¹⁵ Cada um conhece da sua vida, o romance que dela faz.

Nos choix en apparence les plus personnels, les plus intimes, et par là, les plus chers, celui de notre discipline, de nos sujets de prédilection (...), de nos orientations théoriques et méthodologiques, trouvent leur principe dans des dispositions socialement constituées où s'expriment encore, sous une forme plus ou moins transfigurée, des propriétés banalement sociales, tristement impersonnelles.¹⁶

Estamos assim, como classifica Kaddouri (2009, p.1112), numa posição entre o distanciamento e o comprometimento, numa lógica de tomada de consciência do nosso relacionamento com o objeto desta investigação.

Tomamos, pois, nota do que indica Jones (2000, p.14) quanto ao papel da experiência numa investigação, “L’expérience personnelle est suggestive; elle n’est pas concluante”¹⁷

(2) Temos, igualmente, a consciência que para a inovação social, - e esta investigação pode desencadear inovação social - e, em particular, para a inovação de políticas públicas, não basta encontrar novas ideias, pois temos presente as palavras de angústia perante a inovação do dramaturgo Marcel Achard¹⁸ (2012),

J'ai des tas d'idées brillantes et nouvelles, mais les brillantes ne sont pas nouvelles et les nouvelles ne sont pas brillantes.¹⁹

O propósito de utilizar os resultados desta investigação na inovação social não só concorda com o que propõe Barbier (2009), quando refere que a investigação produz saberes que os que os produzem reinvestem imediatamente na ação, mas é também como refere Peters (1998, p. xviii), “uma ideia englobante” deste trabalho.

¹⁶ Nossas escolhas aparentemente as mais pessoais, as mais íntimas, e por isso mesmo, que nos são mais caras, a da nossa disciplina, dos nossos temas prediletos (...), das nossas orientações teóricas e metodológicas, encontram o seu princípio em disposições socialmente constituídas onde se exprimem ainda, numa forma mais ou menos transfigurada, propriedades banalmente sociais, tristemente impessoais.

¹⁷ A experiência pessoal é sugestiva, não é conclusiva.

¹⁸ Consultado em http://www.dicocitations.com/citation.php?mot=nouvelles_idees a 12 de janeiro de 2012.

¹⁹ Tenho imensas ideias brilhantes e novas, mas as brilhantes não são novas e as novas não são brilhantes.

(3) Consideramos igualmente nesta dissertação aquilo que Jean Heutte²⁰ (2011) indica como sendo os três elementos de base do alimento do epicurista do conhecimento, que somos: a serendipidade²¹, a frónesis²² e a ataraxia²³.

(4) Por último, e sobretudo, temos consciência da complexidade deste tema, desta investigação e deste trabalho.

No tratamento desta complexidade, faremos por seguir o conselho de Michel Crozier que numa entrevista ao prospetivista Philippe Durance, (Durance, 2006, p.12), indica, “La seule réponse possible est celle de la simplicité”²⁴. Tentaremos, então, nas ligações entre a educação e a empregabilidade, ser simples na metodologia, na leitura e interpretação da realidade, na indução de novas ideias, nas conclusões.

3. A estrutura do desenvolvimento da dissertação

Esta dissertação, para além da presente introdução e de uma conclusão, estrutura-se em cinco capítulos (Figura 1).

Um primeiro capítulo intitulado “Do Emprego à empregabilidade” trata de analisar o emprego e as linhas de pensamento mais relevantes que o implica, propõe uma modelização sistémica do seu funcionamento, bem como apresenta uma breve descrição das suas políticas. Também neste primeiro capítulo apresenta-se uma passagem do conceito de emprego para diferentes evoluções e conceitos de empregabilidade.

Um segundo capítulo trata das ligações Educação – Emprego, no cerne da problemática deste trabalho, através da análise das políticas de emprego, das grandes linhas de pensamento no funcionamento do emprego e do desemprego e das suas ligações com a educação.

Para estes dois primeiros capítulos procedemos a uma revisão bibliográfica, utilizando como ferramenta de ajuda à leitura uma matriz de análise bibliográfica que colocamos em anexo 2.

²⁰ Consultado em <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article165> a 28 de janeiro 2012

²¹ A serendipidade é um anglicismo que sublinha o acaso aparente nas descobertas feitas.

²² Fronésis era para Aristóteles uma das cinco virtudes para atingir a verdade e indica a sabedoria prática.

²³ Ataraxia é, para os epicuristas, a sólida tranquilidade, necessária à felicidade.

²⁴ A única resposta à complexidade é a simplicidade.

Num terceiro capítulo, a partir das questões e dos objetivos da investigação, justificamos as escolhas metodológicas efetuadas. Neste capítulo referimos, também, os métodos, as técnicas e os instrumentos utilizados nesta investigação.

Num quarto capítulo apresentamos a nossa interpretação sobre o que consideramos ser as opiniões mais relevantes dos peritos entrevistados, apresentando também o posicionamento destes peritos perante as políticas de educação/emprego e detetamos onde podem estar implicadas as políticas educativas para a empregabilidade.

Num quinto capítulo observamos as implicações dos resultados obtidos nas políticas educativas para a empregabilidade, no desenvolvimento curricular e na supervisão pedagógica, descrevendo os aspetos que consideramos mais relevantes a níveis micro, meso e macro, e propomos uma estrutura de intervenção.

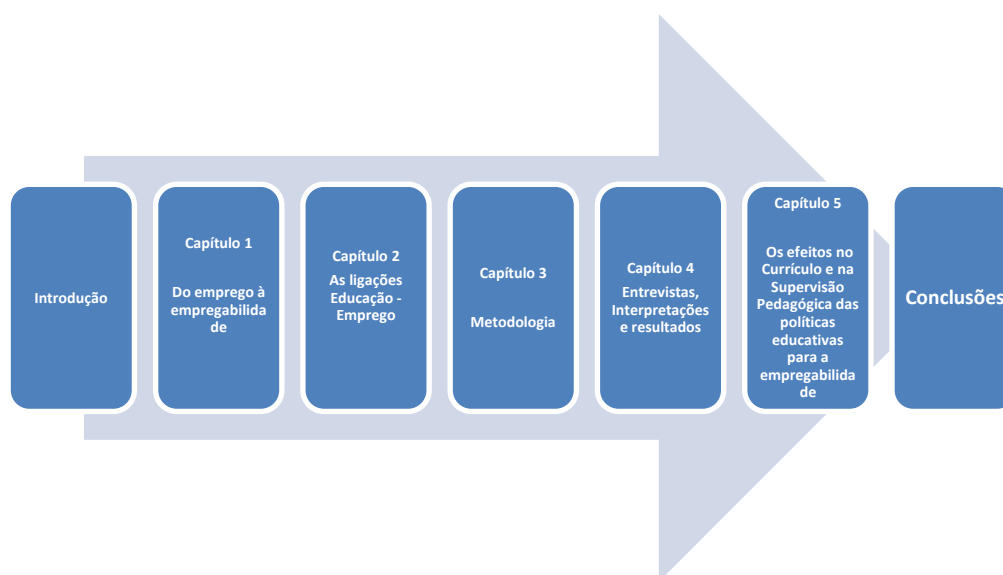


Figura 1 - Estrutura da dissertação

Por último, surgem as conclusões do estudo a que se juntam algumas novas hipóteses, quer nas políticas educativas quer nas políticas de emprego, ou ainda apontando com a sugestão de novas pesquisas a efetuar.

Capítulo 1

Do emprego à empregabilidade

Neste capítulo, iniciamos uma análise sobre o emprego, partindo da sua clássica definição, explanando algumas das suas políticas e explorando algumas das suas ideias fundadoras, bem como apresentamos uma leitura da evolução do conceito de empregabilidade. O objetivo é, em primeiro lugar, podermos enquadrar com maior segurança a investigação que se irá desenrolar, criando uma plataforma com algumas ideias-base mais relevantes para podermos proceder, então, a um estudo das ligações entre a ação educativa e a empregabilidade, mas também para analisar as razões de uma mudança de paradigma que constitui a passagem do conceito de emprego ao de empregabilidade.

1.1 Emprego e desemprego

O emprego e o seu registo negativo, o desemprego, necessitam de ver explicitados os traços mais marcantes dos seus conceitos, políticas e ideias-chave. Apresentamos aqui, também, uma interpretação sistémica bem como uma análise dos múltiplos fatores que levam ao emprego, entre os quais a educação.

1.1.1 Conceitos, indicadores e dados

O emprego pode ser definido como uma ocupação remunerada quaisquer que sejam as características das relações laborais e do estatuto salarial e social dos empregados – funcionário público, trabalhador por conta de outrem, patrão, trabalhador por conta própria ou qualquer outra situação.

O desemprego, por sua vez, pode ser definido pelo estado de inatividade de uma pessoa que deseja trabalhar. Quer a OIT²⁵, a Organização Internacional do Trabalho, quer o Eurostat, o Organismo de Estatística da União Europeia, caracterizam este *desejo*

²⁵ A Organização Internacional do Trabalho, OIT (ou ILO, International Labor Organization), foi criada em 1919, na sequência da I Guerra Mundial e nasceu do Tratado de Versalhes, dando corpo a novas solicitações da sociedade que via as relações laborais e o assalariado como evolução social dominante desde a primeira metade do século XX.

de trabalhar a partir da evidência de três condições: (1) não exercer atividade; (2) procurar ativamente emprego; (3) estar disponível para trabalhar. Assim, é considerado desempregado quem cumpre aquelas três condições.

Várias famílias de indicadores podem caracterizar o emprego e o desemprego de uma região ou de um país num dado momento.

- No **desemprego**, os indicadores mais relevantes são os seguintes:
 - A Taxa de desemprego, que é uma comparação entre o número de desempregados e o número de ativos (desempregados + trabalhadores). É calculado em Portugal pelo INE e por inquérito. A nível europeu é calculado pelo Eurostat. É o indicador mais utilizado para medir o nível do desemprego.
 - O número de desempregados registados, que são aqueles que se encontram inscritos nos serviços públicos de emprego, sendo dados, em Portugal, pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- No **emprego**, é usual utilizarmos os seguintes indicadores:
 - Taxa de emprego, que é uma comparação entre o número de pessoas que trabalham e o número de pessoas em idade de trabalhar. Indica o nível de emprego de uma população;
 - População empregada, que indica o número de pessoas a trabalhar, que é calculado pelo INE, por inquérito.

São ainda relevantes a taxa de atividade, calculada pelo INE, que compara o número de pessoas ativas (a trabalhar e desempregadas que procuram emprego) com a população total e o número de inativos que representa a população em idade de trabalhar que não trabalha e não procura trabalho.

É ativo quem é ou trabalhador ou desempregado, sendo este último, segundo as definições adotadas quer pelo Eurostat como pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), quem responde às seguintes condições: (1) não está empregado, (2) procura ativamente emprego e (3) está disponível e apto a trabalhar.

Assim, importa desde logo salientar aqui que nem todos os que não trabalham (1ª condição) procuram emprego ou se encontram disponíveis. Esta distinção é importante não só para uma análise correta das leituras que se possam fazer, mas também porque importa ter em conta as dimensões, e, sobretudo, o estudo dos fluxos entre atividade, inatividade, emprego e desemprego, como veremos mais à frente.

Veremos que uma atenção pormenorizada dos fluxos entre o sistema educativo e o sistema de emprego é fundamental para uma análise correta.

Para além de um debate mais aprofundado à volta da fiabilidade de um ou outro indicador, que não procuramos aqui, digamos que a taxa de desemprego, que é o indicador mais mediatizado, apresenta a vantagem de poder detetar desempregados que desmotivados não se inscrevem nos serviços públicos de emprego, mas apresenta a fragilidade de, sendo por inquérito, a maior parte das vezes têm margens de erro superiores ao que seria admissível para considerarmos um nível de fiabilidade aceitável.

Mas apesar de não termos garantias sobre o estado real de desemprego, mas também de outras características que o inquérito revela, sobretudo em alguns aspetos a analisar mais em pormenor como o desemprego por regiões, por idade ou por níveis de escolaridade ²⁶, e apesar de encontramos valores de margens de erro que não permitem ajuizar com segurança o verdadeiro significado de alguns dados, como verificamos no estudo de Le Quéau (2012) (Figura 2), podemos ter como primeira leitura do estado de emprego ou de desemprego, os valores do INE.

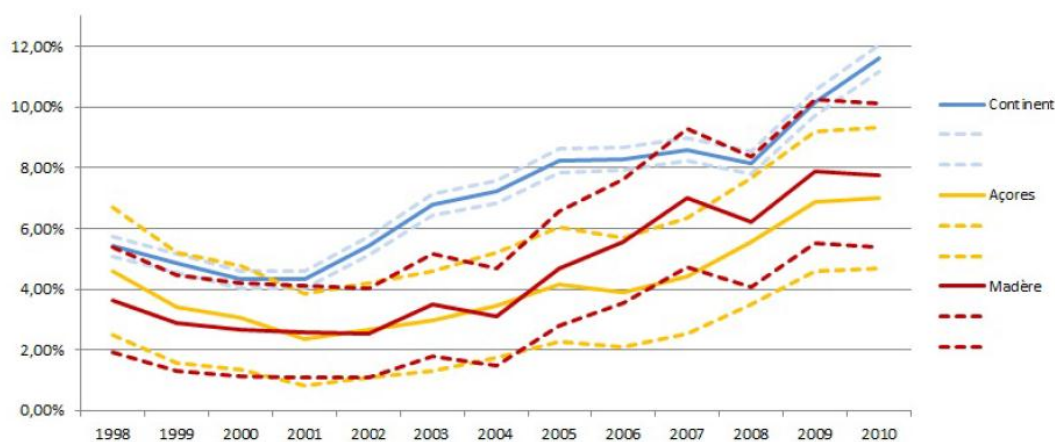


Figura 2 - Taxa de desemprego nos Açores, Madeira e Continente com intervalos de confiança de 95% (Le Quéau, 2012, p.54)

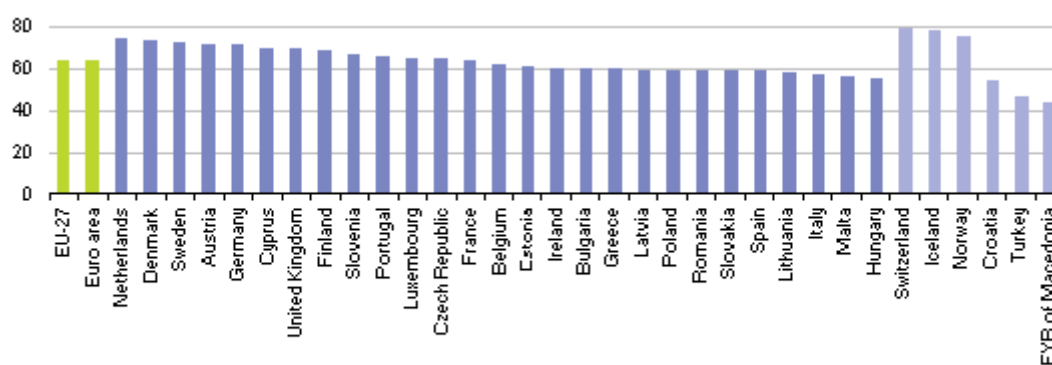
Por sua vez o número de desempregados registados tem a vantagem de não ter margens de erro significativas, além do que por detrás dos números existem pessoas

²⁶ Por exemplo, se os valores dados para a taxa de desemprego do 1º trimestre de 2012, apresenta margens de erro de 4,9% para a população em geral (para um intervalo de confiança de 95%), já para regiões como os Açores a margem de erro é de 16,5% ou de 20,8% para a Madeira, ou ainda 12,4% para o Algarve, e margens de erro de 8,2% para a taxa de desemprego da população jovem em Portugal, 20,8% a margem de erro para os jovens nos Açores ou 22,9% para os jovens no Algarve. Na leitura do nível de escolaridade encontramos margens de erro da mesma ordem de grandeza. O que abala seriamente uma análise fiável dos valores apresentados.

concretas (as respostas a elaborar são mais pertinentes tendo em conta o perfil dos que venham aos serviços públicos solicitar apoio), mas também pode haver desempregados não registados.

Mais interessante é a taxa de emprego, pois indica, com margens de erro aceitáveis, a capacidade de trabalho de uma região ou de um país, sendo este indicador um dos mais relevantes sobre as razões que levam uma população a trabalhar ou a não trabalhar. Esta taxa de emprego pode ser vista também como um indicador pela atratividade no trabalho. Não é por acaso que os países nórdicos têm taxas de atividade superiores à média europeia (Figura 3) (Taxa de Emprego na EU, 2011), e poderíamos aqui nos interrogar sobre as razões destas altas taxas de emprego, as quais se encontram geralmente associadas por um lado à atratividade para o trabalho e à sua valorização e, por outro lado, a fatores sociais, económicos e até, em alguns casos, culturais.

Se, de um modo geral, podemos considerar que quanto maior é a taxa de emprego numa região ou país, ou seja quanto mais pessoas há a trabalhar dentro do que é a sua população, maior é a sua capacidade para produzir riqueza, devemos considerar também que há outras razões para que não aconteça assim. No caso de Portugal estamos perante uma taxa de emprego de 65%, dentro dos valores da taxa de emprego média da União Europeia, mas temos um PIB por trabalhador (Figura 17, p.57) praticamente metade da média comunitária.



Source: Eurostat (online data code: lfsi_emp_a)

Figura 3 - Taxas de emprego em 2011 na Europa, Eurostat²⁷

²⁷ Consultado em

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/images/1/16/Employment_rate%2C_age_group_15-64%2C_2010_%28%25%29.png a 28 de outubro de 2012

Essa discrepância entre estados europeus neste indicador de riqueza criada face a um certo volume de trabalho interpela-nos, levando-nos a pensar que há outros fatores que procuraremos detetar no crescimento económico, na competitividade e na produtividade para além do número de horas trabalhadas.

Quanto à **taxa de desemprego**, esta tem sofrido ao longo das décadas enormes flutuações - entre 8 e 10% no início do século XX²⁸ - e apareceu com as relações de trabalho remuneradas, o salariado. Após a II Guerra mundial inicia-se um período de três décadas – os trinta anos “gloriosos” - que vê o desemprego cair para taxas entre 1% e 3%, o que se considera o pleno emprego.

A partir de 1974, com os sucessivos choques energéticos, assiste-se a um recrudescimento do desemprego. Mas quer os diferentes indicadores para emprego quer os de desemprego apenas podem, num dado momento (que geralmente, como muitas vezes em estatística, já é do passado), dar uma imagem estática da realidade. Entre o nível de desemprego e o nível de emprego não há um sistema de vasos comunicantes. O aumento do emprego pode não originar, na mesma proporção, uma baixa do desemprego. Efetivamente, a análise feita por Lesourne (1997, p.21) mostra que “un emploi supplémentaire créé ne signifie pas un chomeur de moins”²⁹, indicando que para que se diminua uma unidade no desemprego é necessário criar 2,5 postos de trabalho, já que há uma passagem direta de inativos para emprego, inativos que à partida não contavam, nem procuravam trabalhar mas que perante uma oportunidade, dão o passo.

Para além da questão da fiabilidade dos indicadores da situação e das diferentes metodologias de metrologia do emprego e do desemprego, que não é o objeto deste trabalho, importa, para bem compreender, ter uma leitura coerente da realidade.

Esta constatação é mais um elemento a aconselhar-nos, como iremos fazer mais adiante, uma análise mais abrangente do sistema do emprego, alargando a observação para além do perímetro que incluiria apenas os empregados, não nos fixando apenas nos indicadores estatísticos usuais.

²⁸ A primeira estatística em França, um dos primeiros países a possuir estatísticas de emprego, data de 1896.

²⁹ Um emprego suplementar criado não significa um desempregado a menos.

1.1.2 Elementos fundadores da abordagem económica do emprego e do desemprego

A economia tem sido a ciência que mais se tem empenhado em estudar o emprego e o desemprego. Com efeito desde Adam Smith (Smith, 1996) que um número muito importante de economistas tem teorizado as relações entre economia e emprego ou desemprego. Esta abordagem económica do emprego apresenta a vantagem de se avançar muito em termos de conhecimentos teóricos nas ligações crescimento económico - emprego, mas também a desvantagem de, ao centrar demais nesta relação, se esquecer, porventura, outras que possam existir como veremos mais adiante.

Sem visarmos aqui uma análise exaustiva da evolução do pensamento económico devemos destacar alguns economistas cujas ideias, a dado momento, podem ser relevantes para a análise aqui colocada.

Em primeiro lugar Arthur Cecil Pigou que ficou célebre por publicar em 1933 *The Theory of Unemployment* (Pigou, 1933), que no dizer de Keynes é o único relato teórico detalhado que existe sobre o desemprego³⁰. Pigou estabelece uma teoria económica considerando que o desemprego é voluntário, pois o mercado de trabalho deve funcionar, como outro mercado qualquer, entre uma oferta e uma procura de mão-de-obra. Pigou, em consequência, defende que um desempregado encontrará sempre emprego desde que aceite baixar o salário até encontrar a entidade, no mercado, que ofereça aquele salário.

Os desempregados são portanto, nesta leitura, aqueles que não aceitam as condições de funcionamento do mercado.

Nesta visão, Pigou deteta alguns obstáculos à aceitação de baixar o salário: o salário mínimo garantido; as convenções laborais coletivas; a rigidez, ou, como se diria agora, a pouca flexibilidade das leis laborais, em particular quanto ao despedimento; o custo do trabalho; o custo do despedimento; o custo e o tempo de cobertura social no desemprego. Assim, as políticas públicas de emprego devem ser, na abordagem de Pigou, as que deixam o mercado funcionar livremente, fomentando a desregulamentação e diminuindo a cobertura social no desemprego.

Mais tarde, nos anos 70 do mesmo século XX, um outro economista liberal, Milton Friedman, prémio Nobel em 1976, defenderia, com alguns acertos, esta abordagem,

³⁰ Este livro de Pigou continua a ser das poucas obras que se centra – ou pelo menos que formula com centralidade – o *desemprego*. A esmagadora maioria das obras, de referência ou não, trata e formula com centralidade, o *emprego*..

introduzindo a ideia do *job search*, ou seja, a ideia de que a solução para o desemprego deve ser assumida pelo desempregado na procura de emprego, saindo de uma zona de conforto que uma proteção social pode trazer.

Para Friedman o desemprego não deve ser um objetivo de política pública, mas sim o resultado natural do funcionamento o mais livre possível do mercado.

Uma outra referência há com John Maynard Keynes que em 1936 viria a publicar um livro fundador, a Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda (Keynes, 1996), que colocando, igualmente, o desemprego a depender de um certo número de variáveis económicas, opõe-se a Pigou, de quem era discípulo e amigo, - mas opositor das suas ideias.

As teorias sobre o desemprego – fundadoras, por várias razões relevantes - de Pigou e de Keynes, apesar de estes terem sido contemporâneos, são na maioria das suas características, antagónicas, nem que seja pelo facto de Keynes defender, ao contrário de Pigou, que há uma parte importante do desemprego que é involuntário, defendendo também que provocar despedimentos pode despoletar, assim, um verdadeiro círculo vicioso. Efetivamente, o desemprego retira consumidores do mercado que sem consumidores ainda se retrai mais provocando mais desemprego.

Por seu lado Joseph Schumpeter, um outro economista que viria a influenciar em parte teorias (ditas neoschumpeterianas) de alguns economistas modernos, colocou ao longo da primeira metade do século XX, em particular com a publicação do seu livro *The theory of economic development*, em 1911 (Schumpeter, 1934), a ideia segundo a qual o crescimento económico far-se-ia não por imposição de variáveis externas, mas sim em consequência de variáveis internas, desempenhando um papel crucial a inovação tecnológica que destrói os “antigos” empregos mas acaba por criar “novos” empregos que necessitam “novas” competências.

Desde os anos 80 procurou-se sair destas anteriores explicações, admitindo-se que a questão do emprego – desemprego apresentava uma muito maior complexidade, podendo depender de variáveis não económicas, tais como o nível de educação, o que detalharemos mais adiante.

1.2 As políticas de emprego

Na Europa, várias estratégias públicas se têm desenvolvido dando origem às chamadas políticas de emprego, havendo uma classificação possível em políticas

passivas e políticas ativas, apesar de muitas vezes não haver fronteira entre elas. Vários economistas classificam mesmo algumas políticas ora como políticas passivas ora como políticas ativas.

Poderemos no entanto catalogar estas políticas da seguinte maneira:

➤ **Políticas passivas** de emprego, que são essencialmente as políticas de proteção social no desemprego.

Estas políticas de proteção social no desemprego, ou de minimização dos efeitos negativos de desemprego, poderão ser classificadas, nesta investigação, como as de uma primeira geração de políticas de emprego, de carácter eminentemente social. São sobretudo políticas de subsidiação do desemprego, de apoio – através de bolsa ocupacional – a desempregados mais fragilizados, ou de apoio direccionado.

➤ **Políticas ativas** de emprego, que podem ser catalogadas, essencialmente, como segue,

- a) Medidas de **partilha do tempo de trabalho**, que Lesourne (1997, p.145) considera “utopique, naïves et dangereuses”³¹. Efetivamente há uma grande tentação de considerar que por reduzir, por exemplo em 10%, um certo volume de horas trabalhadas isto implicaria uma redistribuição do trabalho existente e uma diminuição de 10% do desemprego. E isto não acontece, como se verificou, por exemplo, com a diminuição em França para 35 h de trabalho semanal. Veremos mais abaixo, num estudo sistémico do emprego, que este erro vem do facto de se considerar o volume de trabalho de um país, de uma região ou de uma organização, como uma variável de carácter intensivo, quando de facto tem carácter extensivo³².
- b) Medidas de **fomento de emprego**, classificação genérica, que indica mais uma intenção do que uma estratégia concreta e concretizável.
É a expressão mais banalizada, mas vazia de conteúdo, das políticas de emprego;

³¹ Utópicas, ingénuas e perigosas.

³² Uma variável intensiva caracteriza-se pelo facto de ao juntar dois sistemas, elas não se adicionarem, ao contrário das variáveis extensivas. Por exemplo, ao juntar 200 ml de água a 40°C com 300 ml de água a 80°C, obtém-se 500 ml (200+300) de água mas a temperatura da junção não é de 120°C (40+80). A temperatura é, assim, uma variável intensiva e o volume uma variável extensiva.

-
- c) **Apoio à contratação**, medida que visa conceder um prémio financeiro ou uma isenção fiscal ou contributiva quando uma empresa contrata, com várias *nuances* – contratação a termo, sem termo, para um primeiro emprego, indexado num salário, ou não. Sobre isto poderíamos aqui sublinhar um certo número de efeitos perversos;
 - d) **Baixa do custo de trabalho**, que é um leque de medidas – desde medidas que implicam a legislação laboral, até medidas de incentivos fiscais - que, na linha do pensamento de Pigou (1933), visa que os trabalhadores aceitem um emprego remunerado ao valor que o mercado de trabalho oferece;
 - e) **Aumento do tempo de trabalho**, com aumento, ou não, da remuneração, que visa tornar a economia mais competitiva;
 - f) Medidas de **incentivos fiscais** ou contributivos quer visando a criação de postos de trabalho quer visando o fomento da atividade económica;
 - g) Medidas de **fomento de atividade** económica podendo ser setorial, regional ou local, mais ou menos abrangente;
 - h) Medidas de **partilha do trabalho** – as pré-reformas, a diminuição do tempo de trabalho, o tempo parcial, os incentivos à saída de trabalhadores do mercado de trabalho;
 - i) Medidas de **job rotation**, ou de ocupação circular (por várias pessoas) de um mesmo posto de trabalho;
 - j) A **flexibilização** da regulamentação do trabalho, e, em particular a flexibilização dos despedimentos, defendida pelos que creem que esta estratégia levaria as empresas a não terem receio de recrutar;
 - k) A **rigidez** da regulamentação do trabalho, que ao contrário da anterior, é defendida pelos que creem que esta estratégia só por si impediria os despedimentos;
 - l) As medidas de **ocupação** em atividades de caráter social, na fronteira com o mercado de trabalho;
 - m) Os **estágios** que podem ser vistos ora como estratégias de transição para a vida ativa, ora como utilização de mão-de-obra barata, sendo a fronteira entre as duas situações muito difusa;
 - n) As medidas de **formação profissional**;

- o) As medidas de conciliação de vida **familiar** com a vida **profissional**, como o programa Berço de Emprego da Região Autónoma dos Açores³³ (Berço de emprego, 2012);
- p) Várias outras medidas.

Onde se situam as políticas educativas nesta panóplia tão alargada de medidas?

As Políticas públicas de emprego que estão a maior parte das vezes estruturadas em Planos (nacionais, regionais, e por vezes locais), seguem, no caso do espaço geográfico europeu a Estratégia Europeia para o Emprego, e são, assim, geralmente, uma combinação destas medidas. Nestas, as políticas educativas não aparecem claramente no xadrez das políticas de emprego, ou não aparecem completamente sistematizadas ou articuladas, ou, ainda, claramente assumidas a integrar uma estratégia estabelecida, quando muito são medidas de formação profissional para adultos que timidamente se manifestam, e muito raramente se assumem como ações educativas iniciais.

O economista Philippe Askenazy, especialista em emprego, que descreve exaustivamente as diferentes políticas públicas durante quatro décadas em França, de 1970 a 2010, contrastando-as com as da Alemanha, da Inglaterra e de outros países europeus, classifica essas quatro décadas como “décadas cegas”, inserindo-as na realidade económica e no contexto político do momento, comentando-as uma a uma, salientando os seus efeitos perversos, e conclui, a propósito da necessidade de novos paradigmas para a próxima década (Askenazy, 2010, p.282): “la première urgence est éducative”.³⁴

1.3 Uma caracterização do emprego

A característica mais marcante quando analisamos o emprego é a complexidade do seu funcionamento e é possível que o insucesso – relativo ou absoluto – de algumas respostas de combate ao desemprego venha da ignorância deste facto. Algumas vezes são medidas que não têm em conta o caráter aberto dos sistemas de emprego; são as que

³³ O Programa Berço de Emprego, procurando conciliar o trabalho com a vida familiar e, ao mesmo tempo, fomentar o trabalho feminino, assegura às entidades que têm no seu seio trabalhadoras em baixa de maternidade a sua substituição – durante a baixa -, por uma desempregada. Esta medida tem um triplo efeito: levanta bloqueios à contratação; minimiza as preocupações da grávida em “ausentar-se” do posto de trabalho; e permite à entidade não baixar a produtividade. Esta medida tem um outro efeito: metade das desempregadas acaba por ser contratada.

Pode ser visto em <http://www.youtube.com/watch?v=bhFTQyfyvdl> , consultado a 24 de abril de 2012

³⁴ A primeira urgência é educativa.

não têm em conta nem a dimensão individual de cada elemento do sistema nem tão pouco uma qualquer interligação de cada elemento com a globalidade do sistema; são as medidas que não consideraram a evolução dos envolventes do sistema; são as que não consideram a sua evolução contínua, etc... Ou seja, qualquer medida de uma política pública de emprego que não tenha uma visão global sobre todo o sistema corre o risco do insucesso. Assim, podemos imaginar que um passo importante a dar nesta investigação será uma dissecação do sistema de emprego, das suas características, das suas articulações, pois não poderemos descrever convenientemente o funcionamento do emprego/desemprego se nos limitarmos a uma visão estatística: estamos no emprego perante uma realidade em movimento permanente que uma mera descrição fotográfica não é suficiente para descrever e analisar.

O nosso primeiro propósito é, pois, o de fazer uma abordagem sistémica do emprego, considerando um sistema como um conjunto de elementos – fatores e atores - organizados que interagem entre si segundo regras ou princípios conhecidos ou não, podendo, eventualmente, trocar nas suas fronteiras com outros sistemas, elementos do mesmo sistema ou do exterior.

No caso em estudo, procuramos responder às perguntas: com que dinâmicas, com que elementos e como funciona o sistema de emprego, quais as suas fronteiras, em particular com os sistemas educativos?

O nosso segundo propósito é o de dissecar os fatores que condicionam o emprego e o desemprego, de modo a podermos responder à pergunta: mas, afinal, de que depende o emprego?

São estes dois aspetos que trataremos nos pontos seguintes.

1.3.1 Esboço de uma abordagem sistémica do funcionamento do emprego

O funcionamento do sistema de emprego apresenta-se, devido à sua complexidade, de difícil modelização. Não poderemos, pois, descrevê-lo convenientemente se nos limitarmos a uma mera visão estática. Na procura de uma abordagem de análise sistémica, observemos que um sistema de emprego apresenta enormes similitudes com os sistemas fenomenológicos, estudados, por exemplo, na termodinâmica.

Desde logo no sistema de emprego, tal como na termodinâmica, estudam-se, equacionam-se, analisam-se e modelizam-se os sistemas pelas manifestações

fenomenológicas de carácter macro, mas tendo consciência que tudo se passa ao nível micro – atómico na termodinâmica, individual no emprego e na educação.

A termodinâmica estatística não apresenta, no tratamento desta ciência aplicada, por exemplo, à energética, nenhuma mais-valia, mesmo de carácter científico, em relação à termodinâmica fenomenológica, tal como a abordagem fenomenológica dos sistemas de emprego não apresentará nenhuma menos valia nem menor rigor científico em comparação com uma leitura estatística do emprego. São em ambas as situações sistemas cujo funcionamento se pode explicar por teorias fenomenológicas.

A segunda similitude vem da metodologia de abordagem, onde a mesma terminologia e a mesma filosofia de análise pode ser aplicável. A necessidade, em ambos os casos, de uma diferenciação entre variáveis intensivas e variáveis extensivas abona em favor desta abordagem. O número de trabalhadores é, por exemplo, uma variável extensiva, tal como a energia, mas as competências são uma variável intensiva, tal como a temperatura. Torna-se compreensível, como insiste Le Boterf (2010, p.96), que a competência coletiva de uma organização, de uma região ou de um país, enfim, de um sistema, “não é a soma das competências individuais”. O que se passa com as competências individuais e coletivas de um sistema é apenas um caso particular desta diferenciação necessária a fazer entre as variáveis intensivas e as variáveis extensivas de um sistema de emprego.

A terceira similitude vem da particular atenção que a termodinâmica coloca no estudo dos *fluxos* a entrar ou a sair do sistema, o que seria também transferível para o estudo dos sistemas de emprego, com proveito. É, geralmente, por não se ter em conta os fluxos que se movimentam nas *fronteiras* dos sistemas de emprego que algumas medidas acabam por não ter os efeitos desejados. Temos um certo número de eventos que se desenrolam na fronteira entre o que poderíamos considerar como o sistema de emprego e o exterior, que apelam uma análise cuidada levando a políticas próprias.

A quarta similitude tem a ver com as características de estado dos sistemas fenomenológicos, assentes em variáveis que são, muitas vezes, variáveis dependentes de outras variáveis, o que torna o sistema ainda mais complexo.

Assim, nesta investigação, consideramos o emprego como um sistema aberto de carácter fenomenológico, com fluxos contínuos a entrar e a sair do sistema (atravessando uma fronteira), com variáveis extensivas e intensivas em permanente mutação que caracterizam o seu estado e que pode ser estudado pelos seus fenómenos observáveis.

Estamos, pois, perante uma teorização fenomenológica³⁵ do emprego. O objetivo desta teorização científica é o de, em última análise, elaborar uma teoria representacional que integre e explique os acontecimentos de carácter fenomenológico do emprego que não dependa de variáveis estatísticas que não são nem fiáveis nem têm em conta, com segurança, o carácter evolutivo e dinâmico do emprego³⁶.

Assim, em síntese, podemos concluir que a análise sistémica do emprego, exige que se clarifique e se delimite as fronteiras do sistema de emprego, como primeiro ponto de análise;

- (1) se detalhe as interligações entre sistema de emprego e outros sistemas. Neste ponto, em particular, podemos verificar as ligações entre educação e emprego, através da análise das ligações entre os respetivos sistemas;
- (2) se tenha em conta o carácter de permanente mudança, sendo esta mudança devida a modificações permanentes de algumas das variáveis de estado;
- (3) se considere todas as variáveis internas ao sistema de emprego e as suas modificações;
- (4) se considere todos os fluxos entre o sistema e o exterior. Nestes fluxos encontramos variáveis de massa, como o número de pessoas que entram no sistema de emprego ou dele saem, mas também variáveis que caracterizam o estado de cada uma das pessoas deste fluxo, como as competências intrínsecas a cada indivíduo.

Tomemos como ilustração o caso dos Açores e vejamos a diferença de tratamento segundo se considera o sistema do emprego/desemprego um sistema isolado e estático ou um sistema aberto e dinâmico.

Se se tratar, por exemplo, de elaborar uma política de emprego baseado numa análise estática dos dados do desemprego, teremos de nos ocupar de 10.000 desempregados registados nos serviços públicos de emprego com um certo perfil e que exigirá um certo número de medidas que poderemos até quantificar.

Se se tratar de considerar o sistema de emprego como um sistema, onde se tem em conta não só o *stock*, mas também o fluxo trocado com os sistemas envolventes, -

³⁵ Diz-se que uma teoria é fenomenológica quando se refere exclusivamente a propriedades e relações empiricamente acessíveis entre os fenómenos (aquilo que observamos). Essas teorias descrevem e relacionam os fenómenos deduzidos de eventos empiricamente observáveis.

³⁶ Aliás, é também neste aspeto dinâmico, de mudança permanente, que se encontra uma justificação para a abordagem fenomenológica da termodinâmica. A termocinética e a termoestática, elas, são perfeitamente modelizáveis matematicamente sem a ajuda da fenomenologia.

inclusive (diríamos mesmo, sobretudo) com o sistema educativo - teremos então, ao longo de um ano, por volta de 20.000 pessoas a ter em conta, apresentando um perfil muito diferente do anterior. Veremos que será preferível, conhecendo as características, a origem e a intensidade desse fluxo, agir - individual e coletivamente - ou no sistema de origem, ou na fronteira.

Concretamente, tomando este exemplo, aos 10.000 desempregados inscritos em stock teremos que juntar mais de 6.000 jovens vindos anualmente do sistema educativo, básico, secundário e superior, mais de 2.000 pessoas vindas da inatividade e outras tantas que entraram no desemprego ao longo de um ano, cujo tratamento assenta em políticas para a empregabilidade completamente diferenciadas. Se se desejar, em antecipação e com um caráter prospetivo, elaborar uma política para 5 anos, há que ter em conta a conceção de políticas para mais de 60.000 pessoas, cujos perfis e empregabilidade será necessário ter em conta, o que levará a estratégias completamente diferentes daquelas que seriam estabelecidas se apenas se considerasse os 10.000 desempregados registados no momento da sua elaboração.

Medidas de emprego que possam ser implementadas apenas com uma visão interna, estática e isolada do sistema de emprego, sob o pretexto, até, de que seria mais simples fazê-lo assim, podem não ter o efeito desejado porque estaríamos a ignorar grande parte do verdadeiro problema. E, como diz Godet (2011)³⁷ a propósito da visão estratégica das políticas públicas, “Conhecer as dificuldades reforça-nos, ignorá-las fragiliza-nos”.

Assim, num sistema de emprego, podemos ter em conta, nomeadamente, os seguintes aspetos:

- ✓ Várias variáveis caracterizam o estado do emprego (consideradas como as variáveis de estado);
- ✓ A cada instante qualquer variável pode mudar o que torna o emprego uma função do tempo (é evidente, mas é melhor dizê-lo claramente);
- ✓ A transformação das características das variáveis que definem o estado de um sistema de emprego (por isso as chamamos variáveis de estado), como o nível, o tipo e a pertinência da qualificação dos trabalhadores está, assim, em contínua mudança quer por modificação dessas características dos que se encontram a trabalhar (em stock) quer pela modificação do

³⁷ Entrevista ao autor

valor médio por influência dos valores arrastados pelos que entram no sistema ou dele saem.

Por exemplo, a estrutura de qualificações do sistema de emprego estará em completa mudança por modificação das qualificações dos que, trabalhando, se formam em contínuo, ou/e pela modificação decorrente da entrada no mundo de trabalho de maior numero de licenciados e saída de trabalhadores sem habilitações. Concretamente nos Açores entre 2008 e 2011 diminui em 10% o número de trabalhadores sem habilitações e aumentou 50,7% os trabalhadores licenciados, 20% destes por formação contínua (universitários de mais de 23 anos) e sendo 80% jovens recém licenciados. As políticas educativas e as de emprego devem ter em conta, pois, esta modificação da realidade;

- ✓ A necessidade de se definir e de se desenhar fronteiras do sistema, e, após isto, proceder ao levantamento do que entra no sistema e do que sai do sistema;
- ✓ Uma caracterização dos sistemas que se encontrem na fronteira do emprego;
- ✓ A eventualidade de agir, em antecipação, fora do sistema do emprego;
- ✓ Que o emprego é, pois, um sistema aberto, instável, que troca com o exterior variáveis de carater extensivo (trabalhadores, ativos, inativos, desempregados, reformados) e intensivo (conhecimentos e competências investimentos,);
- ✓ Cada pessoa traz consigo um certo número de características, tal como as qualificações.

Assim,

- ✓ A cada instante *entram* no sistema de emprego pessoas
 - Vindas do desemprego;
 - Vindas do sistema educativo;
 - Vindas da inatividade;
 - e, eventualmente, mas com pouca expressão,
 - Vindas da reforma.
- ✓ A cada instante *saem* do sistema de emprego
 - Pessoas para a reforma;
 - Pessoas para a inatividade;

- Pessoas para o desemprego;
e, eventualmente, mas com pouca expressão,
 - Pessoas para o sistema educativo.
- ✓ A cada instante são transformadas dentro do próprio sistema de emprego as características básicas dos seus elementos.

Dessa maneira, o sistema de emprego confronta-se:

- a) Com o sistema educativo, de onde recebe, porventura o seu maior fluxo (vindo do ensino secundário, básico, profissional, superior);
- b) Com o sistema NEETs³⁸, ou seja um sistema onde se encontram os jovens que não possuem nem emprego nem educação nem formação;
- c) Com o sistema de desemprego, com o qual mantêm um fluxo contínuo (recebe desempregados e envia trabalhadores para o desemprego);
- d) Com o sistema de inatividade, pois com este sistema troca em permanência pessoas;
- e) Com o sistema de pensões ou de reforma, com um fluxo quase num só sentido.

É na dissecação completa desse sistema de emprego, nesta ótica, que procuramos encontrar, em particular nesta investigação, as ligações entre ação educativa e empregabilidade dos indivíduos.

Descrevendo uma população, situando-a em relação ao emprego, poderíamos ter no total da população de uma região ou país, os seguintes sistemas, inclusive o sistema educativo segundo a classificação de Gaspar (1996), por ordem de idade³⁹:

1. Crianças e jovens do nascimento até ao 9º ano de escolaridade, grupo que não se confrontaria com questões de empregabilidade, não se encontrando em contato com o sistema de emprego⁴⁰;
2. Jovens no ensino secundário, onde, para uma grande parte dos quais, se colocam questões de empregabilidade e onde se torna pertinente agir por antecipação;
3. Jovens em abandono precoce da escola, situação que necessita tratamento simultaneamente por razões académicas e razões profissionais;
4. Jovens no ensino pós- secundário (CET) e ensino superior;

³⁸ NEETs designa a população jovem que não possui nem Emprego, nem Educação, nem Formação (Training). Segundo o diretor geral de políticas de emprego da Comissão Europeia, Jean-Louis de Brouwer (De Brouwer, 2012), existem 7, 5 milhões de jovens na Europa que são classificados NEETs.

³⁹ Colocamos aqui neste estudo a fronteira entre mundo escolar obrigatório e mundo do trabalho nos 18 anos e não nos 16 anos, colocando-nos numa perspetiva de 18 anos de escolaridade obrigatória.

⁴⁰ Neste trabalho adotamos já o princípio da escolaridade obrigatória de 12 anos, colocando, assim, a população em contato com o mundo do trabalho entre 18 e 65 anos.

5. Desempregados registados nos Serviços Públicos de Emprego, pelos critérios da OIT;
6. População Inativa, definida como aquela que não tem atividade e não procura emprego ativamente, com idade entre 18 e 65 anos;
7. Trabalhadores, por conta de outrem ou por conta própria que mantêm uma atividade remunerada;
8. Reformados.

Assim, para uma melhor leitura da realidade, propomos, na Figura 4, uma esquematização da população de um território face à sua escolarização e à sua situação no emprego. Neste caso as superfícies apresentadas correspondem à distribuição da população açoriana, diferindo pouco da situação nacional.

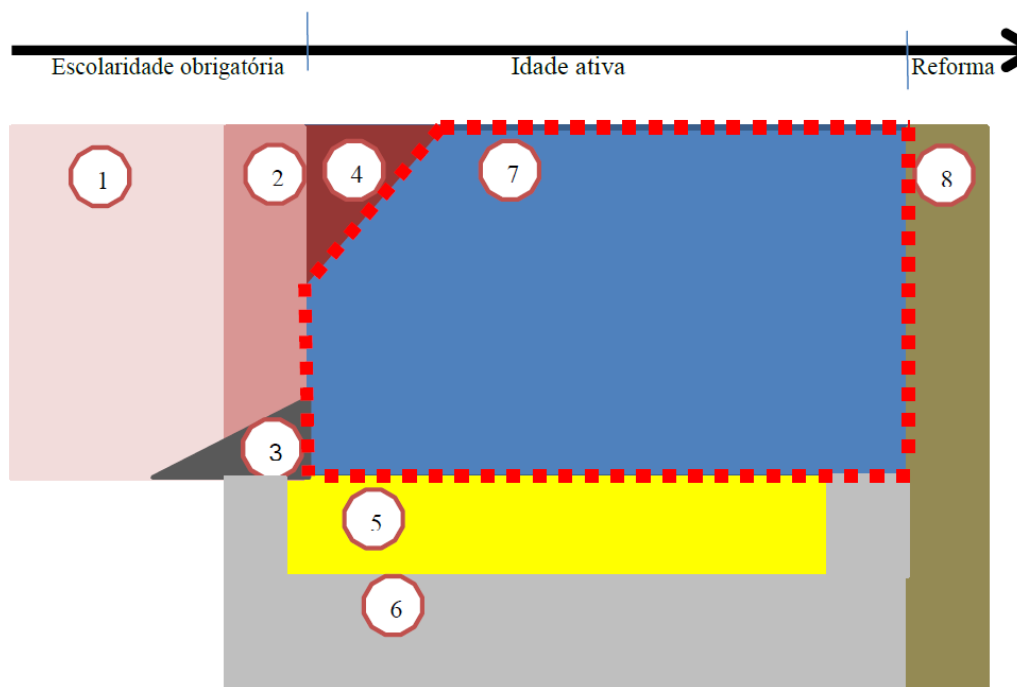


Figura 4 - População face ao emprego

— — — — | Sistema de emprego

Legenda:

- 1- Jovens e crianças do nascimento ao ensino básico
- 2- Jovens no ensino secundário
- 3- Jovens sem escolaridade, nem trabalho, nem qualificação, NEETs
- 4- Jovens no ensino superior
- 5- Desempregados
- 6- Inativos
- 7- Trabalhadores
- 8- Reformados

Uma esquematização deste género, como o da Figura 4, pode ter a vantagem de melhor visualizar todo o sistema e o seu funcionamento. Este esquema pode também ajudar a visualizar os *stocks*, ou seja a importância relativa de cada grupo.

Continua presente neste trabalho a “inteligibilidade” das realidades complexas de que falava Barbier (2009, p.1099). Note-se que as características de cada individuo podem consistir no perfil de competências, na idade, nas habilitações literárias, na postura mais ou menos proactiva face à procura de emprego, na empregabilidade, nas características sociais, etc...

Colocaremos mais adiante nesta investigação as diferentes estratégias para a empregabilidade (e as diferentes medidas) consoante nos encontrarmos a tratar de um stock (no sistema de emprego ou em outros sistemas com os quais se confronta), ou a tratar de um fluxo de entrada ou de saída deste sistema.

1.3.2 Uma abordagem multifatorial do emprego

O emprego é geralmente tido como uma consequência do crescimento económico, cujo indicador mais relevante é o aumento do Produto Interno Bruto (PIB), embora em muitas das teorias económicas o emprego encontra-se interligado a outras variáveis (Keynes, 1996), (Aghion, 1998), (Schumpeter, 1934). A ideia de que o aumento do PIB é o fator - se não o único pelo menos o mais influente - no emprego atenua-se pela ligação que ele apresenta com o emprego / desemprego em pelo menos dois casos que aqui apresentamos. O primeiro é de um estudo de Lesourne para a França e o segundo é a correlação entre o aumento do PIB e o aumento do emprego nos países europeus nos últimos 20 anos, de 1991 a 2010.

Na ilustração apresentada por Lesourne (1995, p.101), (Figura 5), que representa a evolução em França do desemprego em função do aumento do PIB, verificamos que para o mesmo PIB, entre 1956 e 1970, há valores de desemprego substancialmente diferentes. Assim, por exemplo, para o mesmo valor do aumento do PIB - a rondar os 5% - temos em 1956, 220.000 desempregados e em 1967, 560.000 desempregados, 2,5 vezes mais.

Mais evidente ainda é a diferença do desemprego entre 1958 e 1965. A França tinha, então, o mesmo número de desempregados - 290.000 - mas este mesmo nível de desemprego está relacionado com valores de crescimento do PIB completamente

diferentes: 2,5 % em 1958 e 7% em 1965. Neste gráfico verifica-se, assim, que não há ligação direta e exclusiva entre o PIB e o desemprego.

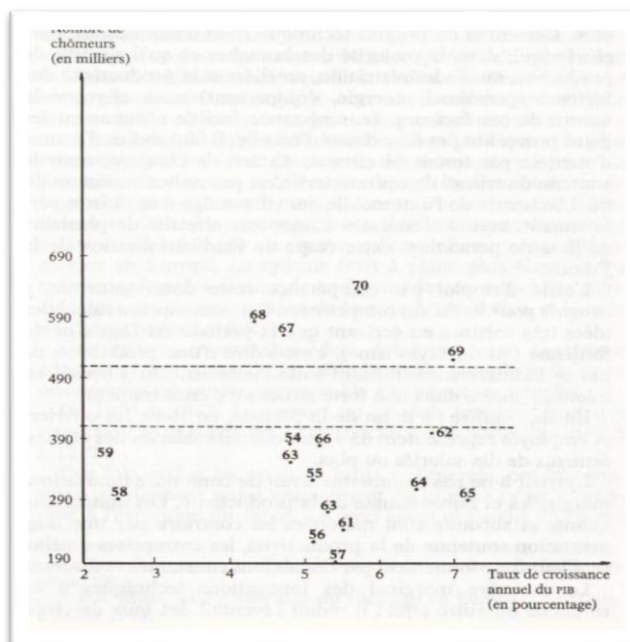


Figura 5 - Correlação entre PIB e desemprego, (Lesourne, 1995, p.101)

Podemos igualmente nos interrogar se não haverá outros fatores que influenciam o emprego, para além do crescimento do PIB, quando observamos uma correlação entre o crescimento do PIB e o crescimento do emprego entre 1991 e 2010, calculada por Duval (2010, p.10), a partir de valores do Eurostat (Figura 6).

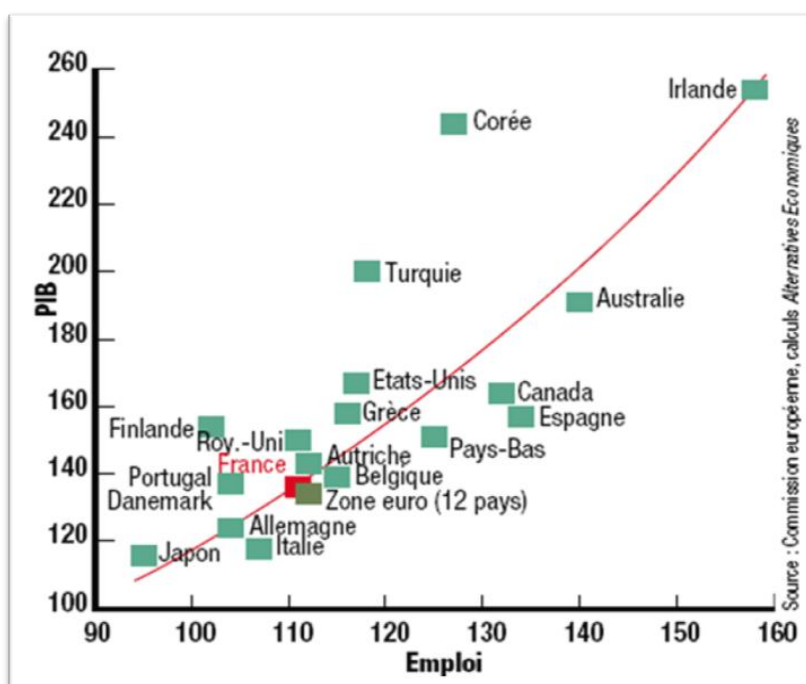


Figura 6 - Evolução do PIB e do Emprego 1991 – 2010; Duval, 2010, p.10

Verifica-se que para o mesmo aumento do PIB temos aumentos do emprego completamente diferentes (e não estão aqui em causa flutuações em tempos curtos, visto estarmos perante evoluções de 20 anos).

Por exemplo, para um aumento do PIB que ronda 40% entre 1991 e 2010, o aumento do emprego foi de 5% em Portugal, 12% em França, 15% na Bélgica e 25% na Holanda. No mesmo tempo o aumento do emprego foi de 24% nos Açores

Estes exemplos abrem uma brecha na ideia assumida, aceite, ou pelo menos sugerida, segundo a qual o emprego depende apenas do PIB e colocam a necessidade de admitirmos que o emprego, tal como o desemprego, não é função direta do PIB, ou melhor, não depende única, exclusiva ou diretamente da variação do PIB. Há outros fatores que combinam, atenuam, potenciam ou mesmo neutralizam o aumento do PIB na criação de emprego. É portanto um erro esperar que, só por si, o PIB arraste emprego. Há aumentos do PIB que criam muito emprego (caso da Holanda) e há aumentos do PIB que criam pouco emprego (caso de Portugal), embora reconheçamos, evidentemente, que sem criação de riqueza não há criação de emprego. É necessário, pois, estabelecer aqui duas precisões quanto à dependência do emprego do crescimento do PIB, que são novos pontos de partida para a nossa investigação:

- Em primeiro lugar podemos verificar que o emprego não depende só do PIB, mas também de outros fatores;
- Em segundo lugar o próprio aumento do PIB depende de outros fatores, ou seja é uma variável que influencia o emprego, mas não é uma variável independente.

A explicação mais plausível, se quisermos decompor os fatores que influenciam o emprego, é a de que estas duas observações conjugadas tornam o emprego numa função de várias famílias de funções⁴¹, umas que podem influenciar o PIB e outras que nem tanto. Ou seja, o desemprego e o emprego podem depender do PIB mas ou dependerão também de outras variáveis, ou dependem do PIB via outras variáveis, já que as mesmas variações de PIB não implicam variações idênticas no desemprego / emprego. O que leva a aumentos do emprego completamente diferentes para o mesmo aumento do PIB? Mas de que fatores depende afinal o emprego?

Não procurando uma modelização matemática - analítica ou empírica -, podemos, ainda assim, estabelecer uma relação qualitativa entre o emprego e variáveis que o

⁴¹ Como conceito de Família de funções, adotamos aqui o seu conceito matemático.

possam influenciar, adotando a abordagem de relacionamento qualitativo, como diz Coimbra (2008-p.19), a propósito de análise qualitativa de funções,

em muitas situações reais não pretendemos conhecer a lei que descreve um determinado problema, mas apenas conhecer o comportamento das soluções desse problema. Noutras situações, não é possível por meios analíticos obter a solução e o estudo qualitativo é essencial.

Compilamos, assim, três Famílias de funções que em algum momento, de uma maneira ou de outra, influenciam o emprego, à volta da conjuntura, **Ct**, da motivação, **M**, e das competências, **Cp**, que apresentamos na Figura 7, com o objetivo de melhor visualizar todos os fatores envolvidos.

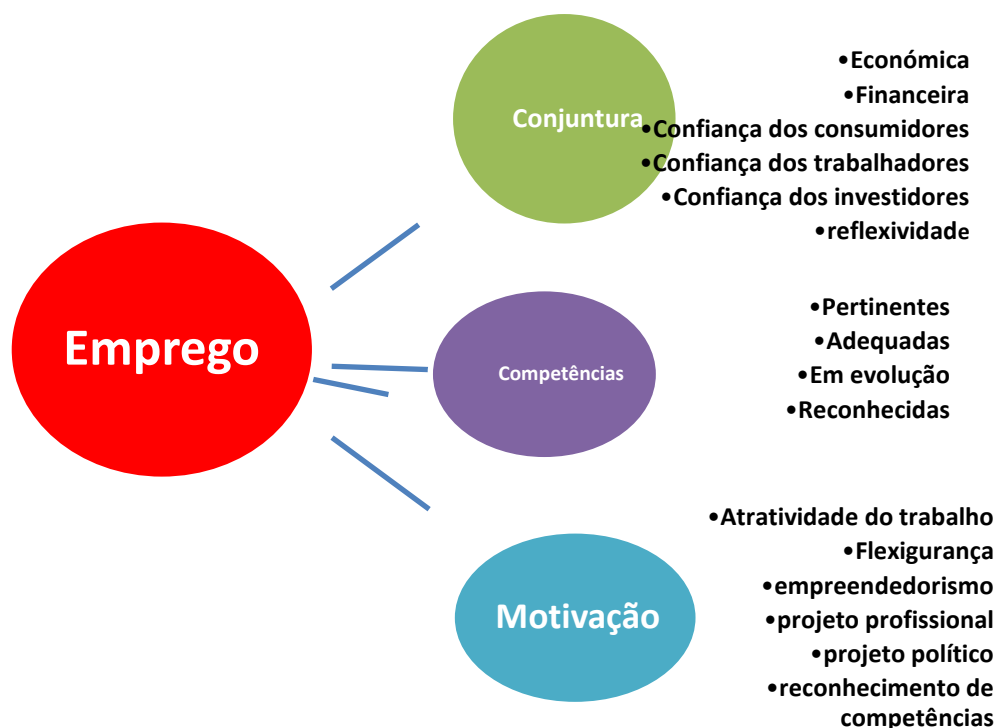


Figura 7 - O emprego é multifatorial

A primeira Família agrupa funções conjunturais, **Ct**, que dependem,

- da situação financeira mundial, europeia, nacional e local;
- da situação económica mundial, europeia, nacional e local;
- da confiança dos investidores;
- da confiança dos decisores;
- da confiança dos consumidores;

- da implicação dos trabalhadores;
- dos fenómenos de reflexividade que defende Soros (1999), como a opinião dos opinion-makers

A segunda Família de funções tem a ver com a **motivação, \mathcal{M}** , e agrupa funções que dependem,

- da atratividade no trabalho;
- do Projeto político e de sociedade que valorize os Recursos Humanos;
- do desenvolvimento de uma cultura de empreendimento;
- da prática de flexigurança;
- do Projeto profissional, pilar de um projeto de vida;
- do Reconhecimento das competências.

A terceira Família de funções tem a ver com as **competências**, ou seja a qualificação em ação, pertinente e adequada,

Assim, o Emprego será uma combinação desta três famílias de funções,

$$E = f(\mathcal{M}, C_p, C_t)^{42}$$

E a variação do emprego será,

$$dE/dt = \partial \mathcal{M} / \partial t + \partial C_p / \partial t + \partial C_t / \partial t$$

Atualmente em Portugal são as componentes conjunturais que estão a provocar uma variação negativa do emprego, também porque as outras componentes, em particular a das Competências, não conseguem contrapor as fragilidades de conjuntura.

1.4 A empregabilidade

A Empregabilidade é um conceito adotado há relativamente pouco tempo, apesar de ter começado a ser utilizado ainda nos fins do século XIX em Inglaterra para distinguir aqueles que eram “empregáveis” dos que não o seriam.

Le Boterf (2010, p. 87) sublinha a ambiguidade mesmo da palavra empregabilidade, referindo que ela se encontra “entouré d’un halo d’ambiguïté”. O mesmo autor levanta mesmo a possibilidade de existir algum mal-estar com o conceito de empregabilidade, que julga vir do facto de este conceito estar muitas vezes associado à ideia de que a

⁴² Sinteticamente, poderíamos dizer que $E=mc^2$

empregabilidade é uma capacidade individual pelo que remete para o indivíduo uma responsabilidade que Le Boterf considera exagerada.

Esta visão da empregabilidade pode levar a que muitas vezes um desempregado se sinta culpado. Culpado de não ter sabido adquirir empregabilidade, de não se ter adaptado, de não ter feito evoluir o seu posto de trabalho.

Ora, a empregabilidade necessita – e obriga -, uma responsabilidade partilhada - pelo indivíduo, pelos poderes públicos, pelas organizações empregadoras, pelas estruturas educativas e pelos parceiros sociais. Responsabilidade partilhada que necessita e obriga, também, a uma outra geração de políticas educativas e de emprego impulsionadas por um outro papel do Estado.

Guy Le Boterf (Le Boterf, 2010, p 5) que sublinha a importância da clarificação dos conceitos, referindo-se a Ortega y Gasset que dizia que “ les gens n'éprouvent pas plus de remords à écraser des fourmis qu'à confondre des concepts”, alerta para o cuidado redobrado a ter no manuseamento do conceito de empregabilidade, «Il est bon de prendre des précautions d'usage avant de le prononcer». Sobretudo num momento em que o termo invadiu, como calão, o mundo dos recursos humanos e os discursos políticos.

1.4.1 Seis casos de empregabilidade

Seis casos que encontramos na nossa experiência podem aqui ilustrar várias situações de empregabilidade

Caso 1. A empregabilidade de um engenheiro no fim do século XIX nos Açores.

J.C. nasceu nos Açores em 1867, cursando engenharia em Paris na prestigiada École Centrale des Arts et Manufactures⁴³, concluindo com a segunda melhor classificação o curso de Engenharia Química.

Regressa aos Açores e inicia trabalho na indústria de álcool (de batata doce), mas rapidamente fica desempregado. Fim do século XIX nos Açores não havia outra indústria suscetível de necessitar de um engenheiro químico.

⁴³ A título de curiosidade refira-se que a École Centrale des Arts et Manufactures encontrava-se, naquela altura, no centro de Paris (rue Vaucanson) em locais que foram integrados mais tarde no Conservatoire National des Arts et Métiers, CNAM, onde atualmente têm gabinetes vários professores, investigadores e especialistas da formação profissional, prospetiva e ciências da educação, tais como Pierre Caspar, Michel Godet, Jean-Marie Barbier, Jean-Luc Ferrand ou ainda Bernard Liétard.

J.C., face a um contexto que não lhe trazia empregabilidade vai transformar a realidade. Numa ação inédita implementa em 1900 a eletricidade nos Açores (sublinhe-se que em Paris, e nas grandes cidades europeias a luz elétrica tinha chegado poucos anos antes). Tornou-se, entretanto, um abastado industrial.

A pro-atividade de J.C. trouxe-lhe elevada empregabilidade.

Caso 2. A empregabilidade de um médico especialista.

Se nos interrogarmos sobre a empregabilidade de um médico, a resposta seria que estaríamos perante uma elevada empregabilidade. Se o médico for um especialista – por exemplo, neurologista ou dermatologista – essa empregabilidade ainda será maior.

Vejamos a história do doutor A. P., que posso testemunhar.

Quando eu era criança, nos anos 60 do século passado, ouvia falar do doutor P. como exemplo do competente e dedicado médico de família – dizia-se então, médico de clínica geral – que exerceu de 1935 a 1960 na pacata Vila da Lagoa, nos Açores, onde vivia. Completamente inserido na sociedade, o doutor P. ia a casa dos seus pacientes, acompanhava-os, conhecia todas as famílias e as suas histórias. Auscultava e ouvia, diagnosticava, medicava e aconselhava. O bom médico de aldeia.

Anos mais tarde pude, por acaso, conhecer a sua história de vida.

O Doutor A.P. obteve com brio o seu curso de medicina na Universidade de Coimbra nos anos 20. Após alguns anos de exercício de medicina, rumo a Paris nos anos 30 onde frequenta o curso de dermatologia, tendo sido um brilhante aluno dos maiores mestres mundiais da altura, doutorando-se nessa especialidade em 1935.

Regressa então aos Açores e instala-se como dermatologista – um dos primeiros de Portugal. Passariam semanas sem um único paciente e durante muito tempo nenhum hospital ou serviço público necessitará das suas competências.

A sua empregabilidade, como médico dermatologista era baixa ... nos anos 30.

A par da dermatologia exerceria clínica geral ao longo dos anos 30, 40 e 50.

Com enorme sucesso.

Caso 3. O Biólogo Marinho

S.V. licenciou-se em Biologia Marinha na Universidade dos Açores.

No início do seu curso tinha boas expectativas de emprego ou na via ensino ou na investigação. No fim do seu curso o contexto tinha mudado. De uma situação de necessidade de competências em Biologia Marinha (estava-se a desenvolver a pesquisa nesta área e a dotar o ensino secundário de biólogos) passou-se a alguma saturação.

A sua empregabilidade era alta quando escolheu o curso e tornou-se baixa quando acabou a licenciatura, sem perspectivas de encontrar o emprego que teria desejado.

Aperfeiçoou o seu inglês, aprendeu noções de alemão e tornou-se guia, a acompanhar turistas na atividade emergente, então, na observação de cetáceos.

Canalizou os seus conhecimentos para a estruturação de um discurso que explicasse, com qualidade aos turistas o que estavam a ver e o que eram os cetáceos – baleias ou golfinhos -, num contexto onde esta atividade era emergente.

A sua empregabilidade, como perito na atividade marítimo-turística de observação de cetáceos, aumentou.

Caso 4. O engenheiro de vidro.

P. F. licenciou-se em engenharia de vidro e regressou aos Açores no fim do curso.

Nos Açores não há indústria vidreira. P.F. nunca aceitou uma reconversão para outro setor. P.F. apresentou, no contexto onde se encontrava, uma baixa empregabilidade inicial que manteve.

Caso 5. A profissional em geriatria⁴⁴

N.B. ficou desempregada. A experiência profissional que tinha não lhe dava a empregabilidade necessária para encontrar novo emprego. Aproveitou uma oportunidade de qualificação (através de um programa de qualificação de adultos, dos Açores, chamado Reactivar) e em 18 meses obteve o 9º ano e aprendeu a profissão de técnica de geriatria.

N.B. diz ter encontrado “ uma solução para os meus problemas, já que gostava de estudar e era um sonho”. Depois, o “grande” sonho foi abrir uma pequena empresa de apoio a idosos.

Com uma ação educativa adequada, N.B. aumentou a sua empregabilidade.

Caso 6. O técnico de frio

D.B. frequentou o curso de técnico de frio e climatização no âmbito de um dispositivo de formação profissional integrado numa escola de ensino regular, o PROFIJ⁴⁵. O seu curso foi um dos primeiros de técnicas de frio e climatização.

Integrou uma empresa de ar condicionado e ao longo dos anos foi-se aperfeiçoando através de vários cursos do setor (tais como TIM) e deu um passo importante qualificando-se em certificação energética de edifícios.

⁴⁴ Caso apresentado com detalhe como um bom exemplo na Newsletter do FSE (2012)

⁴⁵ Programa Formativo de Inserção de Jovens, PROFIJ

D.B. mudou de emprego e de empresa três vezes desde 2002 e não só apresenta uma muito maior empregabilidade em relação aquela que apresentava em 1999, quando tinha apenas o 9º ano, como é muito mais solicitado em relação aos seus colegas que não se requalificaram desde que em 2002 concluíram o curso de técnico de frio.

Assim, estes casos evidenciam o caráter dinâmico da empregabilidade que deve ser aferida face à conjuntura, ao espaço e ao tempo.

1.4.2 Um conceito recente, charneira e em construção

Há, de facto, uma grande distância entre os que consideram a empregabilidade como uma capacidade individual, estática, permanente e definitiva, e outros como Rouault, Drugmand & Mattio (2009), Gangloff - Ziegler (2010), ou Le Boterf (2008, 2010), que consideram a empregabilidade como um processo, um percurso, uma dinâmica permanente.

Para Gangloff- Ziegler (2010, p.280), que introduz a pertinência das qualificações num dado momento, a empregabilidade é «avoir une qualification adaptée et les qualités nécessaires pour répondre à une demande du marché du travail à un moment précis »⁴⁶ e Rouault, Drugmand & Mattio (2009, p.4) apresentam-nos aquela que nos parece a mais completa definição de empregabilidade, em todo o caso a mais consentânea com as situações que cruzamos nesta investigação,

L'employabilité, c'est le processus de développement et d'actualisation continus des compétences, connaissances et attitudes d'une personne lui permettant d'avoir un emploi ou d'être dans une dynamique de recherche ou d'évolution dans les meilleures conditions possibles, pour elle-même, pour son ou ses employeurs et pour la collectivité en général.⁴⁷

É necessário também ter em conta que a empregabilidade não só se coloca ao longo da vida profissional, mas também no seu início, no momento da inserção na vida ativa.

⁴⁶ Ter uma qualificação adaptada e as qualidades necessárias que permitam responder a uma solicitação do mercado de trabalho num dado momento.

⁴⁷ A empregabilidade é o processo de desenvolvimento e de atualização contínuas das competências, conhecimentos e atitudes de um indivíduo, que lhe permitam ter um emprego ou encontrar-se numa dinâmica de procura ou de evolução nas melhores condições possíveis para ela mesmo, para os seus empregadores e para a coletividade em geral.

Não se trata só de manter e mudar de emprego, mas também de o encontrar e de poder dar o primeiro passo.

A empregabilidade é também possuir, simultaneamente, competências e o distanciamento em relação a estas mesmas competências, necessário para se adaptar.

O conceito de empregabilidade, não estando estabilizado, encontra-se ainda em plena evolução, mas poderíamos aqui adotar, em síntese, a seguinte definição: *capacidade proactiva de cada individuo de encontrar, manter ou mudar de emprego.*

Esta definição de empregabilidade tem implicações individuais, é certo, - para a própria pessoa -, mas também aceita-se que tenha um impacto coletivo – para os seus empregadores e coletividade em geral.

Alain Finot (2000) sublinha que a empregabilidade encontra-se na articulação entre as políticas de recursos humanos, o mercado de trabalho e o individuo, e apresenta-nos um esquema (Figura 8) onde encontramos, numa grelha para a empregabilidade, várias entradas centradas quer no individuo quer nas empresas.

Tomando as origens, teremos como parâmetros para a definição da empregabilidade por um lado um certo número de atributos pessoais e, por outro, as exigências de funcionamento do mercado de trabalho. Os atributos pessoais vão desde o temperamento aos conhecimentos genéricos, passando pela história de vida. As condicionantes do mercado de trabalho são, por exemplo, a produtividade, a eficácia, a flexibilidade. Tendo em conta outra entrada possível, as capacidades de ajustamento, temos como parâmetros individuais o comportamento da pessoa, a sua adaptabilidade, a reatividade e a responsabilidade, e, coletivamente, a formação, a mobilidade, o projeto profissional ou, ainda o posicionamento no mercado.

Esta visão da empregabilidade coloca também a questão da avaliação e do balanço de competências que Finot considera dever ser partilhada entre o individuo, como assalariado e a empresa. As qualificações são centrais na empregabilidade, e esta não só se encontra na interface entre o individual e o coletivo como também se encontra na interface entre o mundo do emprego e o da educação. Encontramos, assim, na empregabilidade um elo de ligação entre a Educação e o Emprego.

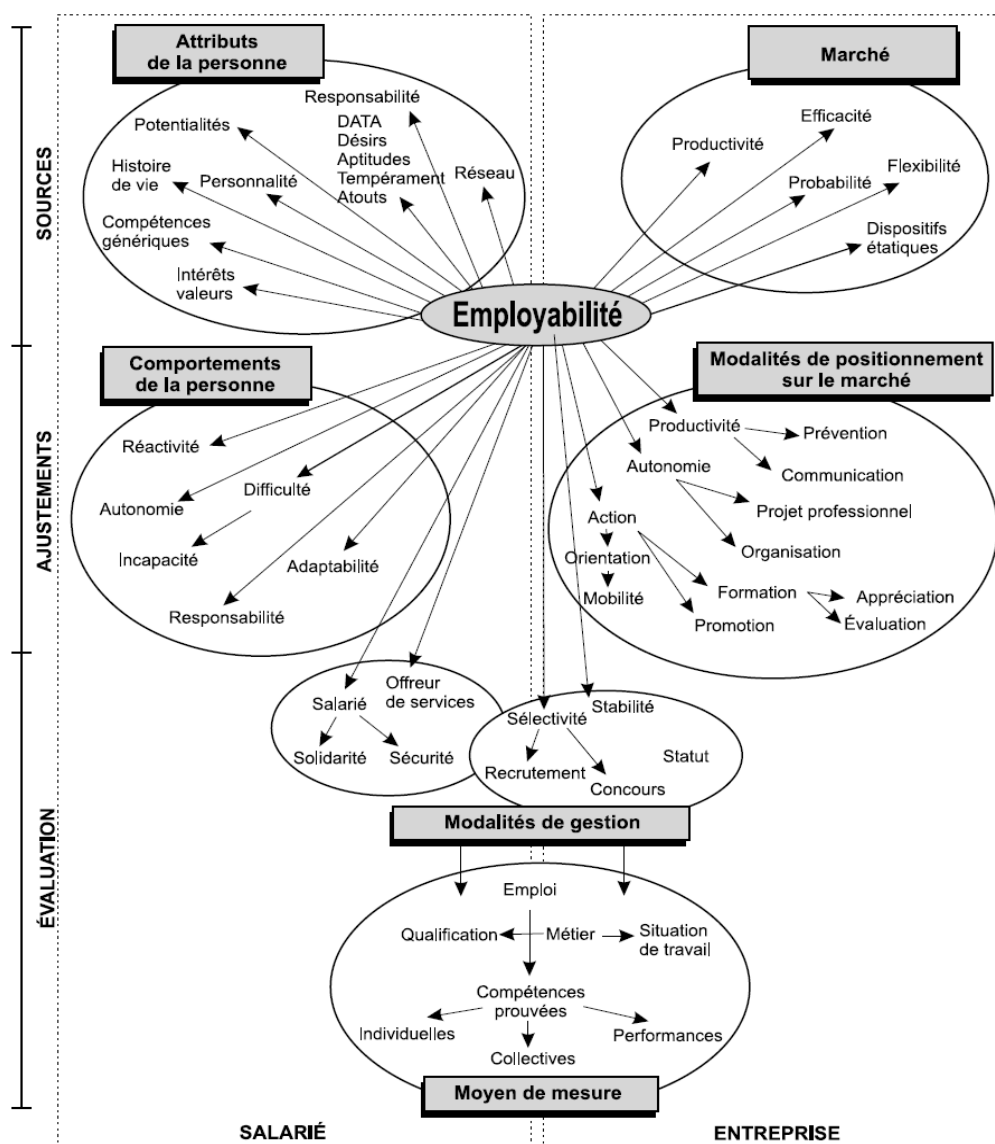


Figura 8 - Diferentes parâmetros da empregabilidade (Finot, 2000, p.7)

Para além de ser um conceito, recente e em evolução, a empregabilidade é um conceito charneira entre as políticas de emprego e as políticas educativas.

1.4.3 Empregabilidade, flexibilidade da economia e segurança no emprego

A questão, apresentada por Schumpeter, do processo de destruição-criação de emprego, coloca-nos desde logo perante os processos de modificação – cada vez mais rápidos - das competências dos trabalhadores e das estratégias educativas que possam procurar corrigir os desvios entre competências necessárias ao desempenho de uma

profissão e as competências que os trabalhadores possuem, adotando como conceito de competências, quer o de Carneiro (2012)⁴⁸ como um “conjunto de aptidões, conhecimentos, atitudes que permitem resolver problemas” quer o que Le Boterf (2010, p. 19) sublinha, referindo-se à definição do NPEC (National Postsecondary Education Cooperative), nos Estados Unidos, “a combination of skills, abilities, and knowledges needed to perform a specific task”⁴⁹.

Le Boterf (2010, p.88) sublinha também que uma das características da realidade atual é a de um profundo movimento de transformação de competências, que leva, por exemplo, um engenheiro que comece agora a sua carreira a mudar cinco a seis vezes de contexto de trabalho e indica que em França são 27.000 os trabalhadores que “todos os dias mudam de atividade ou de emprego”. Este valor representa, por dia, 0,1% da população trabalhadora. Ou seja, em Portugal teríamos perto de 5.000 trabalhadores a mudar de atividade, profissão ou emprego todos os dias, o que não acontecendo poderia indicar uma rigidez do funcionamento da economia. Provavelmente teremos aqui uma das razões da rigidez da economia portuguesa.

Este movimento de transformação de competências, com esta dimensão, condicionará a empregabilidade das pessoas e colocará a necessidade de uma abordagem das políticas educativas visando a adequação permanente das suas competências. Efetivamente é nesta questão da resposta educativa à evolução das competências necessárias ao desempenho profissional que reside a maior parte das escolhas de fundo e das diferentes estratégias de investimento nos recursos humanos e de políticas públicas – educativas e de emprego -, em consonância.

Perante a evolução de novas competências há uma primeira escolha que Pierre Caspar (1970) já havia colocado: numa organização que vê as suas competências modificarem-se, muitas vezes substancialmente, para fazer face a estas mudanças, deve a organização mudar *de* homens ou mudar *os* homens? Ou seja, na evolução das competências necessárias para o exercício de uma profissão num dado posto de trabalho, devemos separarmo-nos do trabalhador cujas competências tenham ficado obsoletas ou devemos mudar as competências do trabalhador?

E, em termos macroscópicos, numa organização, numa região, num país, ou mesmo, como no caso da União Europeia, num grupo coerente de países, devemos promover

⁴⁸ Entrevista ao autor

⁴⁹ Um conjunto de habilidades, capacidades e conhecimentos necessários para efetuar uma tarefa específica

uma gestão das competências centradas no turnover dos trabalhadores ou na reconversão permanente das suas competências?

Em ambas as respostas há uma flexibilização das organizações implicando as suas competências, mas estas respostas são completamente diferentes.

A primeira opção – o *turnover* - implica uma gestão dos recursos humanos através de uma permanente rotatividade das pessoas num processo permanente de despedimento /recrutamento. Isto implica não só uma gestão dos recursos humanos dirigida para tal, mas também todo um edifício jurídico que regula as relações laborais com flexibilidade. Para que esta estratégia de gestão dos recursos humanos funcione é necessário ser fácil despedir e ser barato despedir. Esta estratégia também tem efeitos sobre a motivação dos trabalhadores, que é como vimos, um dos fatores que influenciam o emprego.

A segunda opção – a reconversão permanente - implica um dispositivo contínuo de requalificação dos recursos humanos, onde a ação educativa é essencial. E esta opção coloca em causa não só as políticas públicas mas também a gestão privada das organizações, pois como refere Bootz (2001) as organizações também podem ser ensinantes e, como refere Azevedo (2012)⁵⁰, as organizações também devem ser aprendentes com o seu capital humano. Isto coloca também as políticas públicas educativas, mas também laborais e de emprego, como amplamente interligadas.

Sem entrarmos ainda na análise das políticas públicas, podemos sublinhar desde já que as organizações tomarão igualmente, de facto, as suas decisões de gestão em função do ambiente de políticas públicas onde se encontrem mergulhadas.

A opção de qualificação permanente dos trabalhadores será tanto mais escolhida quanto mais as organizações se encontrarem imersas num ambiente onde as políticas públicas forem políticas que fomentem a empregabilidade das pessoas. No inverso, o *turnover* será mais escolhido se as políticas públicas de emprego forem mais facilitadoras do despedimento e forem menos centradas na requalificação permanente dos trabalhadores.

Salientemos, desde já, também, que as políticas educativas para a empregabilidade que aqui pretendemos tratar situam-se claramente nas respostas a uma gestão das pessoas centradas na reconversão permanente das suas competências.

Mas também admitimos, uma terceira resposta, que é a postura mais comum - uma não-resposta - e que é a de passividade em relação a esta questão. Essa passividade leva

⁵⁰ Entrevista ao autor

a que as organizações se fragilizem paulatinamente à medida que as suas competências vão se afastando daquelas que seriam desejáveis para que a organização mantivesse – ou mesmo aumentasse – a sua produtividade e consequente competitividade, de onde extrairia uma maior capacidade em criar riqueza e criar emprego, ou mesmo mantê-lo.

Dois indicadores, pelo menos, podem fazer suspeitar de uma intensa passividade em Portugal perante a necessidade de reconversão permanente de competências por ações educativas, pelo facto de os dirigentes empresariais, provavelmente – dado o perfil apresentado – não estarem convencidos da necessidade da qualificação nas empresas.

O primeiro indício (Tabelas 1 e 2) vem do facto de a percentagem de patrões/dirigentes de empresas terem um nível de qualificação relativamente baixo, face à situação europeia e face ao nível dos trabalhadores, tratado por Meirelles (Meirelles, 2012) a partir de dados do INE e do Livro Branco das Relações Laborais.

Tabela 1 - Níveis de habilitações dos patrões e trabalhadores portugueses, e comunitários

		Inferior ao secundário	Secundário	Superior
Patrões	EU	28%	45%	27%
	Portugal	81%	10%	9%
Trabalhadores	EU	21%	50%	29%
	Portugal	65%	16%	18%

Fonte: Meirelles (2012)⁵¹

Verifica-se na Tabela 1 que quer perante a situação comunitária quer perante a situação nacional a percentagem de patrões com ensino superior é relativamente baixo: 9% dos patrões portugueses contra 27% (três vezes mais) dos patrões europeus e 18% dos trabalhadores portugueses (o dobro).

Mais delicada é a evolução do nível de qualificações dos patrões portugueses (Tabela 2): entre 2003 e 2008, em cinco anos portanto, a percentagem de patrões portugueses com ensino superior apenas aumentou 10% (de 8,1% para 9%) enquanto os trabalhadores licenciados e mestres aumentaram mais de três vezes (aumento de 4,7 pontos percentuais ou seja 35%, de 13,3% para 18%).

⁵¹ Seminário Na selva sem GPS: Qualificações para um mercado de trabalho em transformação. Diapositivo 14. Consultado em 22 de julho 2012 em <http://www.redevalorizar.azores.gov.pt/redevalorizar/RedeValorizar/Not%C3%ADcias.aspx>

Mais fragilizante ainda é o facto de os patrões com níveis de ensino inferior ao secundário terem aumentado, embora ligeiramente, ao mesmo tempo que os trabalhadores viram diminuir o peso da não qualificação.

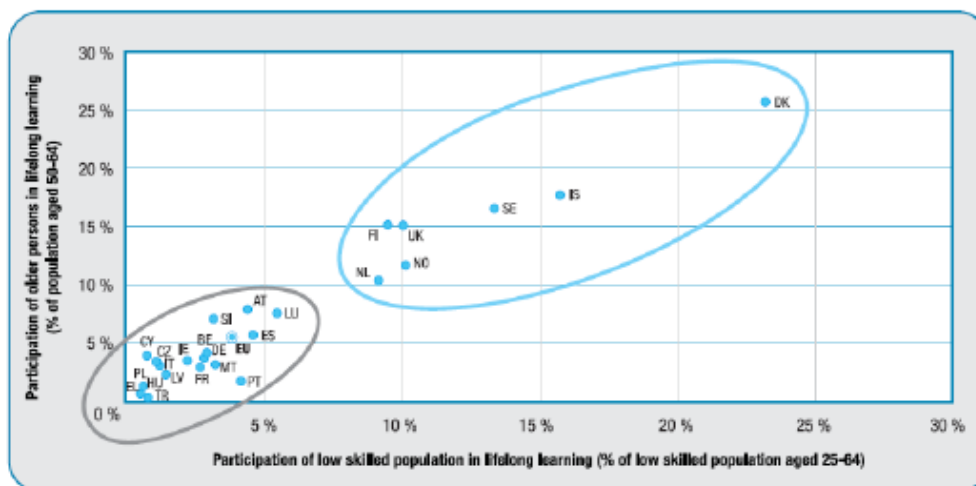
Tabela 2 - Níveis de habilitações dos patrões e trabalhadores portugueses (INE)

	Anos	Inferior ao secundário	Secundário	Superior
Patrões	2003	79,6%	12,4%	8,1%
	2008	81,0%	10,0%	9,0%
Trabalhadores	2003	71,0%	15,7%	13,3%
	2008	65,0%	16,0%	18,0%

Fonte: Meirelles (2012)⁵²

Esta baixa qualificação dos patrões pode induzir um certo desinteresse em investir na qualificação dos seus trabalhadores.

Participation of low skilled (at most lower secondary education) and older persons (aged 50 to 64) in lifelong learning, 2009 (%)



Source: Eurostat, Labour Force Survey, date of extraction 18.6.2010

Notes: Participation refers to the 4 weeks prior to the survey. Data for Sweden, Luxembourg and EU27 are provisional. Low skilled related data for Cyprus, Latvia, Poland and Slovenia may lack reliability due to small sample sizes.

Figura 9 - Participação em ações educativas de Aprendizagem ao Longo da Vida

Outro indicador (Figura 9) é o produzido pelo CEDEFOP (CEDEFOP, 2010b, p. 49) que mostra a muito baixa percentagem de participação em ações educativas quer de cidadãos com escolaridade inferior ao secundário (menos de 5% em Portugal contra

⁵² Seminário Na selva sem GPS: Qualificações para um mercado de trabalho em transformação. Diapositivo 14. Consultado em 22 de julho 2012 em

<http://www.redevalorizar.azores.gov.pt/redevalorizar/RedeValorizar/Not%C3%ADcias.aspx>

perto de 25% na Dinamarca), quer para os que se encontram na faixa etária de 50 a 64 anos (2% em Portugal contra mais de 25% na Dinamarca).

1.4.4 A flexigurança

Perante a necessidade de flexibilidade da economia vimos que uma das duas estratégias possíveis seria a reconversão permanente das competências, através de ações educativas adequadas, de modo não só a manter os trabalhadores empregáveis, mas também de modo a que a economia possua trabalhadores competentes, que saibam, assim, “resolver os problemas” das organizações (Carneiro, 2012)⁵³.

E é isto que a Estratégia de Lisboa colocava.

Efetivamente, a 24 de março de 2000, o Conselho Europeu reunido em Lisboa, fixava um objetivo: fazer da União Europeia a “economia do conhecimento a mais competitiva e a mais dinâmica do mundo até 2010, capaz de um crescimento económico duradouro, acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de uma maior coesão social” (Estratégia de Lisboa, 2012).

Nesta estratégia de investimento no conhecimento para um crescimento económico houve a influência das ideias de crescimento endógeno de Aghion que De Meulmeester e Diebolt (2007) apontam como o verdadeiro mentor da Estratégia de Lisboa. Também se adivinha que a Estratégia de Lisboa não deu todos os resultados que seriam desejáveis. De Meulmeester e Diebolt (2007, p.2), falam mesmo em “*échec relatif de la Stratégie de Lisbonne*”⁵⁴, ou seja, o relativo falhanço de parte dos países europeus na implementação da economia competitiva do conhecimento, que não tendo recebido nenhuma objeção quando da sua implementação, nos faria interrogar sobre o modo como os Estados reformam os seus sistemas educativos em ligação com a sua economia.

Durante a década 2000 – 2010, alguns países europeus investiram na educação e procuraram nela a resposta às mutações das necessidades em competências desenvolvendo a ideia – de que foi líder a Dinamarca - de conciliação do que parecia ser antagónico – a flexibilidade da economia aliada à segurança no emprego, a flexigurança.

⁵³ Entrevista com o autor

⁵⁴ Insucesso relativo da Estratégia de Lisboa

Nasceu assim o conceito de flexigurança, que é outro conceito que como disse Le Boterf a propósito da empregabilidade, do qual *é bom tomar precauções antes de o utilizar*. Na realidade a ideia de flexigurança impôs-se em alguns países do sul da Europa como uma estratégia de despedimento fácil (flexibilidade) versus subsídio de desemprego generalizado (segurança), quando o que está em causa, afinal, é uma maior segurança no emprego que advém também (e, talvez, sobretudo) da possibilidade das nossas competências serem tão móveis quanto as necessidades em competências do mercado de trabalho. E é aqui que encontramos as maiores dificuldades para as políticas públicas de educação para a empregabilidade, mas também os maiores desafios.

Estamos, pois, numa questão central da implicação da Educação na empregabilidade das pessoas. E esta questão merece que nos debruçemos com cuidado sobre ela, pois é na qualificação que encontramos, aquilo que Tanguy (1986 – p.179) considera como estando na “confluência entre sistema educativo e sistema produtivo”.

Capítulo 2

As ligações Educação - Emprego

Ao longo do capítulo anterior referimos, comentamos ou apoiamo-nos em vários autores e correntes de pensamento das questões de emprego e da empregabilidade. O estudo e por vezes a análise crítica destes autores e destas correntes de pensamento permitiram esclarecer alguns aspetos do mundo do emprego e da empregabilidade, bem como reposicionar, ou mesmo reconstruir, alguns conceitos, ilustrando alguns aspetos do funcionamento dos sistemas de emprego e da questão da empregabilidade. Mas não emitimos qualquer hipótese sobre as ligações educação – emprego, o que fazemos agora, lançando o esboço de uma teorização das relações entre a Educação e o Emprego, pelo menos como instrumentos de análise e de exploração.

Chegamos pois a uma questão central da nossa investigação que tem a ver com as ligações entre Educação e Emprego e respetivas consequências para as políticas educativas para a empregabilidade.

2.1 A evolução das ideias que relacionam educação, crescimento económico e emprego

Passaram mais de 200 anos desde que Adam Smith (Smith, 1996), o pai da Escola Clássica de Economia, publicou em 1776 “Uma Investigação sobre a Natureza e as causas da Riqueza das Nações”. Smith, que se caracterizava como um economista humanista, defendia o conceito de capital humano como um fator de produção tal como o capital financeiro, o que De Meulemeester e Diebolt (2007, p.3) consideram como “intuição” daquele economista.

Desde então assistimos, nestes quase 250 anos, a uma evolução perturbada, recheada de alterações, avanços e recuos, aperfeiçoamentos vindos de *intuições*, até aos recentes trabalhos, nomeadamente na implicação da Educação no crescimento económico, em particular na Teoria de Crescimento Endógeno de Aghion e Howitt (1996).

A observação da evolução da importância da Educação no crescimento económico ajuda-nos a perspetivar como pode o seu estudo evoluir e a compreender onde se pode inserir qualquer teoria sobre as ligações entre educação e emprego, como a que pretendemos esboçar aqui.

Ao longo do Século XIX é sobretudo a Prússia que, por razões de eficácia militar, decide investir na Educação para um maior profissionalismo dos seus militares. O período de intensas reformas que se produzem na Prússia de então, desenhando o papel da educação para a eficácia e a reorganização da sociedade, descrita por Gispén (1989) é ainda de uma enorme atualidade, em particular os aspetos relacionados com a reforma curricular do ensino das ciência e tecnologias, do papel do ensino superior na inovação, na democratização do ensino secundário e no papel do sistema educativo para a prosperidade económica.

Entre 1914 e 1945, todas as preocupações das duas guerras mundiais, da crise dos anos 30 e das instabilidades políticas que se viveram, não favorecem nem as reflexões nem as decisões que colocariam a educação como fator importante para a economia.

Já os anos 50 do século XX veem chegar um grande otimismo nas teorias de investimento no capital humano, a par da chegada das teorias de crescimento. Solow (1956) introduz a teoria que apenas uma pequena parte do crescimento económico vem dos fatores clássicos apontados (capital e trabalho) e convence vários economistas de que grande parte do crescimento da economia vem de fatores tais como o progresso tecnológico e a educação.

Nos anos sessenta, num ambiente de conquista do espaço em plena guerra fria, o presidente John Kennedy anuncia o projeto Apollo no Congresso americano, e depois na universidade de Rice, que visava levar os americanos à lua, falando dos “recursos humanos” como fator de importância central para este desafio (Kennedy, 2012). Referia-se Kennedy ao que os economistas consideravam ser o *capital humano*.

Assim, desde Mincer (1958) e durante os anos 60 vários investigadores, académicos e autores – Schultz (1961,1963), Arrow (1962), Becker (1964) Nelson e Phelps (1966), Ben Porath (1967) - vão dar corpo teórico à *intuição* de Adam Smith, e realçar a importância da educação na qualidade da mão-de-obra e, por esta via, no crescimento da economia.

Há, assim, uma espécie de consenso não só entre decisores políticos, mas também no meio empresarial, de que o investimento na educação tem retorno na economia, e assiste-se a uma expansão dos sistemas educativos, embora com *nuanças* (às vezes mesmo com fortes diferenças quer de políticas quer de estratégias, quer de meios quer, ainda, de resultados), entre vários países.

Com a chegada, nos anos 70, do choque petrolífero de 1973 e, mais tarde do de 1980, instala-se uma crise económica e o desemprego, o que faz abalar as convicções

dos anos 60, e instala-se, também, o ceticismo quer no pensamento económico (efeitos sobre o crescimento) quer no pensamento sociológico (redução das desigualdades) do impacto efetivo do investimento na Educação.

O livro de Freeman (1976) “The overeducated American” coloca o ceticismo no grande público americano que lidera uma dúvida generalizada sobre a real importância da educação no desenvolvimento económico e social, que os trabalhos de Psacharopoulos (1980, 1981, 1985) no Banco Mundial viriam ainda mais reforçar.

Mas as ligações entre Educação – Crescimento económico – Emprego voltam ao debate no fim dos anos 80, não só nos USA e não só entre economistas. Em 1986 uma socióloga da educação, Lucie Tanguy coordena uma investigação de carácter sociológico que pretendia investigar sobre as relações formação/emprego e publica (Tanguy, 1986) “L’introuvable relation formation/emploi”, um livro que poderá ser uma referência quer pela metodologia utilizada quer pela análise produzida. A mesma investigadora, ao compilar os trabalhos de investigação sobre as relações entre emprego e formação profissional, afirma não se conseguir encontrar uma relação entre o emprego e a formação profissional. Contudo, não demonstra não haver relação entre emprego e formação, o que é diferente

Na linha da pesquisa de Tanguy, outros autores como Valérie Hellouin (1992) ou, sobretudo, Giret, Lopez & Rose (2005), aprofundam a Gestão previsional dos Empregos e das Competências, e desenvolvem um certo número de metodologias de deteção visando a adequação, ora macro ora micro, entre formação e emprego.

Mas vários aspetos da investigação de Tanguy (1986, 1999, 2008), não dão resposta à nossa problemática: a terminologia já não é a utilizada e muitos dos conceitos evoluíram ou deslizarão para outro campo, como é o caso de “inserção profissional dos jovens”, que no nosso estudo colocamos em termos de empregabilidade (conceito mais abrangente, mais pertinente e que institui uma relação mais biunívoca entre educação e emprego). Também o conceito de *formação* é muito limitativo, pois preferimos nesta investigação tratar de *educação*. No entanto, estes trabalhos colocam vários temas de reflexão e algumas pistas de pesquisa que utilizaremos.

Nos anos 90 assiste-se, então a um renascimento das teorias de crescimento, apelidadas agora de crescimento endógeno, vindas de trabalhos pioneiros de Romer (1990), Barro (1991), e, depois, de Mankin, Romer e Weil, (1992), que estudam a correlação entre educação e crescimento económico em 129 países e concluem que a educação tem impacto direto no crescimento do PIB.

Muitos economistas e sociólogos contemporâneos têm trabalhado sob a inspiração dos trabalhos do economista Joseph Schumpeter (1934) que defendia a teoria que uma inovação tecnológica destruía um certo número de empregos, mas criando outros com outras características. A partir do final dos anos 1970, os chamados de "neoschumpeterianos" difundiram amplamente o emprego de analogias biológicas para explicar o caráter evolutivo do desenvolvimento capitalista e sobretudo do processo de mudança tecnológica. Defendem que a inovação constitui o determinante fundamental da dinâmica económica, sendo, ao mesmo tempo, fundamental para definir os padrões de competitividade económica, em especial no atual quadro de aumento da competitividade regional e global.

Com os trabalhos de Aghion e Howitt, em particular com o estabelecimento da Teoria do Crescimento Endógeno (1998) é efetuada uma abordagem integrada das teorias de crescimento e do impacto da educação na economia, sofrendo também uma forte influência das teorias schumpeterianas da destruição criadora. Um elemento central para a compreensão da Teoria de Crescimento Endógeno de Aghion é, precisamente, esta influência de Schumpeter.

Philippe Aghion, estabelecendo uma teoria neoschumpeteriana, tem sido, a partir de Harvard, um acérrimo defensor da influência da Educação no crescimento económico, e, por isso, no emprego. Os seus *policy papers*, em particular os divulgados junto da União Europeia alimentaram desde o início do século XXI um profundo debate à volta das ligações entre educação e crescimento económico ou, dito de outra maneira, entre sociedade do conhecimento e inovação e economia. De Meulemeester e Diebolt (2007) creem mesmo que o dinamismo de Aghion na defesa do desenvolvimento endógeno, onde a educação, a par da inovação, tem o papel preponderante, influenciou seguramente a Estratégia de Lisboa que visava, no horizonte 2010, fazer no espaço da União Europeia, a economia do conhecimento mais competitiva do mundo.

Verifica-se, pois, que:

1º As relações entre educação e emprego fazem-se por afirmação das relações entre educação e crescimento económico, fator importante (apesar de não exclusivo) do emprego e por via da empregabilidade dos indivíduos.

2º A abordagem aqui colocada nesta investigação vai, assim, claramente, no sentido da história do pensamento económico nas suas relações com a educação.

2.2 A abordagem macro das relações entre emprego e educação e as teorias de crescimento endógeno

Estamos, então, perante duas dimensões nas ligações entre a Educação e o Emprego: uma dimensão micro, via uma ligação entre a Educação e a empregabilidade, e uma outra, macro, via um impacto da Educação no crescimento económico, que tratamos agora.

Na linha de pensamento económico neoschumpeteriano, foram sendo desenvolvidas as Teorias do Desenvolvimento Endógeno, que, tais como a que defende Aghion e Howitt (1998), procura razões endógenas para o crescimento económico. Philippe Aghion (2010, 2011) defende que o crescimento económico, e por isso o fomento do emprego e a diminuição do desemprego, depende de um certo número de fatores endógenos, em particular a inovação e a educação. O modelo de crescimento económico concebido por Aghion e Howitt modeliza a produtividade colocando o nível de educação como fator crucial.

Mas para além de defender a tese da implicação da Educação no crescimento económico, Aghion, na implementação da sua teoria do crescimento endógeno, coloca o processo neoschumpeteriana de destruição – criação de emprego, com base na inovação, considerando que nem todos os países têm o mesmo comportamento de crescimento para a mesma intensidade de investimento na Educação. Aghion refere ainda que, no que diz respeito ao impacto do investimento na Educação no crescimento económico, há dois tipos de países com comportamentos diferentes:

- uns, que têm uma forte capacidade de inovação tecnológica, os *inovadores*, e que necessitam, para esta inovação, de um forte investimento no ensino superior, e,
- outros, que imitam a inovação tecnológica, os países *imitadores*, cujas necessidades de investimento na educação se centram mais nos níveis básico e secundário.

Aghion e Cohen (2004, p.16 - 20) identificam múltiplos meios pelos quais a educação influencia o crescimento económico, e declara,

Le taux de croissance du PIB par tête pendant une période donnée est donc proportionnel au taux de croissance du niveau d'éducation pendant la même période,⁵⁵ (...)

⁵⁵ A taxa de crescimento do *PIB per capita* durante um dado período é proporcional à taxa de crescimento do nível de educação durante o mesmo período.

e continuando,

(...) Avec un progrès technique purement exogène, la contribution de l'éducation à la croissance se limite à ce seul impact sur l'efficacité de la force de travail. **Pour maintenir une croissance positive à long terme il faut donc augmenter toujours le niveau d'éducation de la population.**⁵⁶

(...)

para concluir,

(...) Les nouvelles théories de la croissance impliquent que les différences observées, à la fois en niveaux de **PIB** par tête et en taux de croissance de la **productivité** d'un pays à l'autre, **sont largement dues** à des différences dans les systèmes et politiques de R&D et également aux différences entre les systèmes **éducatifs** dans la mesure où **ces systèmes conditionnent l'offre de travail qualifié capable d'engendrer du progrès technique.**⁵⁷

Encontramo-nos, assim, de facto, na situação de terem que ser os sistemas educativos iniciais a fazer face às mudanças de uma das características do mercado de emprego – as competências – que para serem corrigidas devem fazer apelo a ações educativas articuladas, planificadas – quer a nível inicial quer contínuo -, a fim de ou retificar competências ou introduzir novas competências.

Este aspeto de mudança permanente de competências que condiciona a empregabilidade, e que se manifesta com cada vez maior rapidez e com mais profundidade, não obtendo respostas das políticas públicas, pode fragilizar a economia.

2.3 Educação e competitividade

Teodora Cardoso (Antena 1, 2012), a propósito da competitividade em Portugal, defende que esta “não se obtém com baixos salários” e sublinha, como defende Aghion, que “o problema é a estrutura da produção portuguesa e a qualificação dos trabalhadores.” Cardoso aponta ainda “que se olhe para o norte da Europa”.

Um estudo do CEDEFOP (Figura 10) (CEDEFOP, 2010 a – 50) sobre a situação do emprego e das qualificações na Europa em 2010, e sua evolução para 2020, coloca Portugal com apenas 32 % dos seus trabalhadores com cursos superiores e secundários, contra 80% em média no palco europeu.

⁵⁶ Com um progresso técnico puramente exógeno, o contributo da educação no crescimento limita-se ao impacto sobre a eficácia da força de trabalho. Para manter um crescimento positivo a longo prazo é, então, necessário aumentar continuamente o nível de educação da população.

⁵⁷ As novas teorias de crescimento implicam que as diferenças observadas quer em níveis de PIB *per capita* quer em termos de taxa de crescimento da produtividade (a curto e médio prazos) de um país em relação aos outros, são devidas às diferenças dos sistemas políticos de I&D e igualmente às diferenças entre sistemas educativos na medida em que estes sistemas condicionam a oferta de trabalho qualificado capaz de engendrar progresso técnico.



Source: Cedefop (IER estimates based on E3ME and StockMOD).

Figura 10 - Percentagem de trabalhadores em 2010 e 2020 – níveis médio e superior

Verificamos que, excetuando Malta (que tem pouca expressão populacional, tendo menos população que, por exemplo, as regiões autónomas portuguesas), os países que apresentam menor percentagem de trabalhadores qualificados com cursos médios e superiores são Portugal, Itália, Grécia, Espanha, - os PIGS - que são os Estados que mais fragilidade têm apresentado na crise das dívidas soberanas.

É uma coincidência perturbadora que reforça o que diz Aghion: o menor nível de Educação traz menor crescimento económico.

Observando as perspetivas para 2020 (CEDEFOP, 2010 a, p.48), não só Portugal está muitíssimo abaixo dos outros países europeus mas para os próximos 10 anos, mantendo-se a tendência atual, ainda ficará mais isolado.

Com o estado atual do nível de qualificação dos trabalhadores e mantendo-se a trajetória prevista para a próxima década, Portugal, no horizonte 2020, encontrar-se-á ainda mais isolado, já que terá 37% dos seus trabalhadores com cursos superiores ou médios, contra 86% da média europeia, e com os países mais próximos a terem mais de 70%. Nesta que é uma “tendência pesada” (Godet, 2011)⁵⁸ da qualificação dos trabalhadores a nível comunitário, consistindo numa necessidade da economia baseada

⁵⁸ Entrevista ao autor

no conhecimento, cada vez mais qualificada e obrigando a uma forte reconversão das competências, é previsível, também em Portugal, a necessidade de termos um aumento significativo dos empregos qualificados. Tendo como referência o cenário colocado pela Estratégia Europa 2020, que aponta para 85% dos empregos em 2020 serem qualificados e apenas 15% não qualificados, bem como um cenário de uma maior qualificação dos recursos humanos, como mostra o trabalho do CEDFOP (2010 a, 43) (Figura 11), Portugal arrisca, com esta tendência, ficar dentro de dez anos ainda mais distanciado da competitividade europeia.

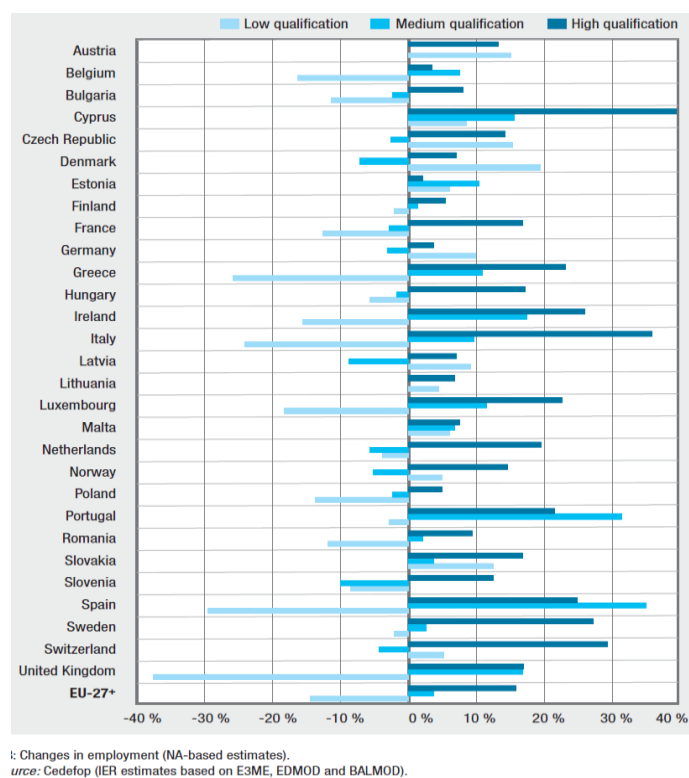


Figura 11 - Evolução da estrutura do emprego no horizonte 2020

A nível nacional espera-se um aumento de mais de 20% dos empregos correspondentes a qualificações de nível superior e um aumento de mais de 30% dos empregos correspondentes a qualificações de nível médio, e uma diminuição dos empregos não qualificados.

Na Figura 12 verificamos que há, de facto, uma forte evolução da estrutura das qualificações no mundo do trabalho. Sem ter em conta o perfil dentro do mesmo nível de ensino, só a modificação dos níveis de qualificação em 20 anos apresenta uma fortíssima mudança da estrutura das qualificações necessárias ao bom funcionamento da

economia: metade da percentagem de trabalhadores com baixas qualificações e aumento em mais de 50% das altas qualificações superiores (mais 12 pontos percentuais)

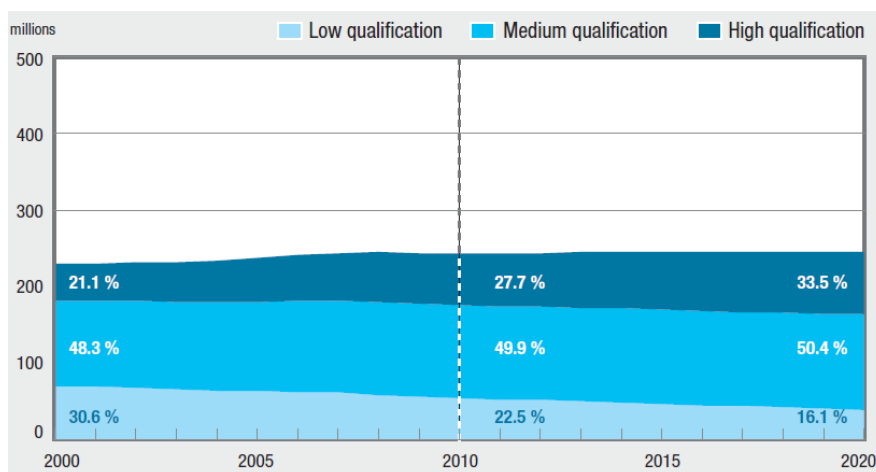
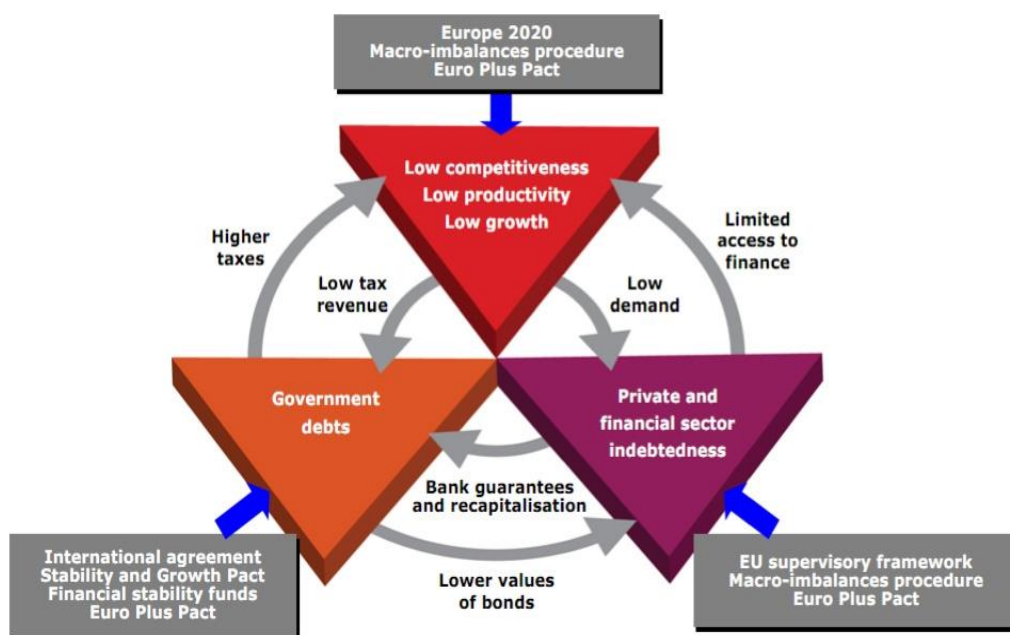


Figura 12 - Estrutura de qualificações dos trabalhadores - Evolução global na EU

Assim, estamos a verificar de facto o que dizia Le Boterf (2010, p.88), que referimos atrás, sobre a rapidez com que as competências devem evoluir para dar resposta, com flexibilidade, às necessidades da economia.



Presentation of J.M. Barroso to the Informal European Council, 30 January 2012

Figura 13 - Apresentação do Presidente Barroso no Conselho Europeu de 30.01.12

O Presidente Barroso, na sua apresentação ao Conselho Europeu de 30 de janeiro de 2012 (Figura 13) sobre as dificuldades conjunturais atuais, apontou para três fatores que podem estar na origem da crise dos défices dos Estados e das fragilidades do setor financeiro na Zona Euro: baixa competitividade, baixa produtividade e baixo

crescimento económico. O que arrasta défice público e consequente endividamento dos Estados. Ou seja, precisamente, a questão é colocada com centralidade, sobre os fatores que influenciam a competitividade, a produtividade e o crescimento económico.

Aghion (2011 – p.23) ao estudar a relação entre o aumento do PIB e os valores dos testes PISA (Figura 14) demonstra, também, que o impacto da educação no crescimento económico faz-se pela qualidade (e não pela quantidade).

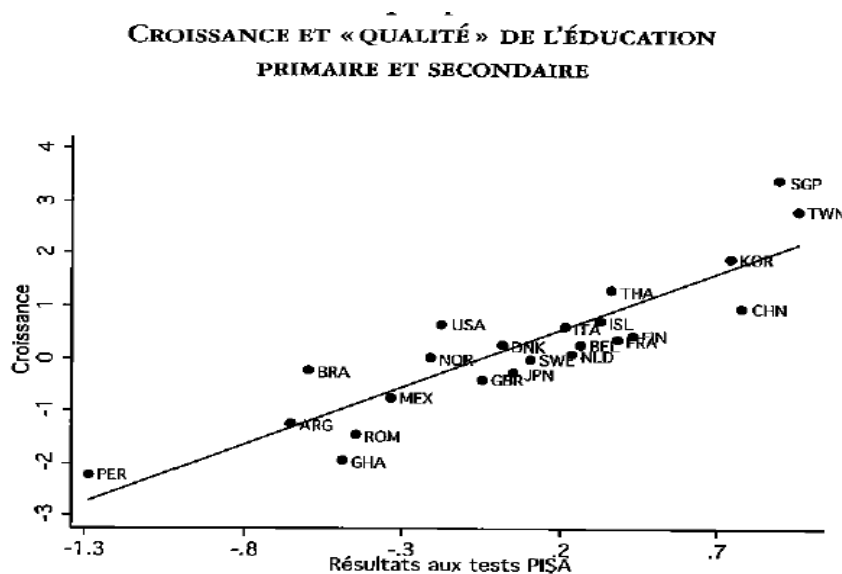


Figura 14 - Crescimento e “qualidade” da educação

O caso português pode ser uma ilustração da observação dos fatores que levam à produtividade, à competitividade e ao crescimento económico.

Quando nos interrogamos sobre os fatores que levam à criação de riqueza, e, consequentemente à criação de emprego, várias hipóteses passam pela competitividade da economia portuguesa. Várias justificações são, em abstrato, defendidas para justificar a baixa competitividade e produtividade de Portugal: custo do trabalho, trabalha-se pouco, tem-se muitas férias...

Aplicando aqui um exercício que Godet (2011) aconselha para detetar as falsas ideias que correm na análise estratégica de um sistema, a que ele chama “la chasse aux idées reçues”⁵⁹, vejamos algumas dessas ideias.

A primeira ideia que persiste na opinião portuguesa é que “É o custo do trabalho que nos faz perder competitividade”.

⁵⁹ “La Chasse aux idées reçues” poderia ser traduzido por “caça às ideias feitas”. As “idées reçues” são ideias que de tanto serem repetidas podem parecer verdadeiras, mas que merecem verificação na origem. Um dos métodos da Caixa de Ferramentas do prospetivista que Godet propõe, são os Ateliers de Prospetiva, sendo um deles, precisamente, o da “Chasse aux idées reçues”.

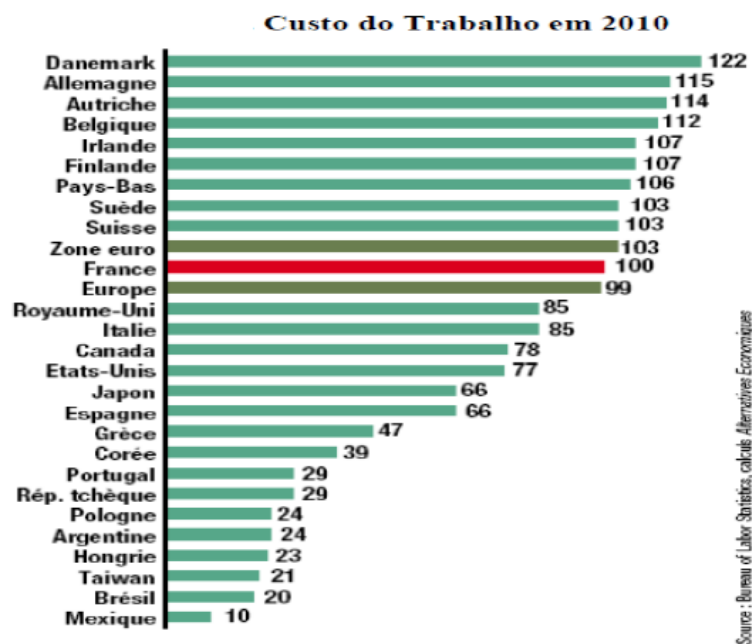


Figura 15 - Custo do Trabalho em 2010

Verifica-se, no entanto, que o custo de trabalho em Portugal (Duval, 2010) é muito inferior ao custo de trabalho da União Europeia (Figura 15), e em particular dos países mais competitivos.

Países competitivos como a Alemanha, a Dinamarca ou a Holanda têm o custo de trabalho quatro vezes superior ao nosso. Na realidade o custo do trabalho em Portugal é 70% abaixo do custo do trabalho médio na Europa, metade do custo de trabalho em Espanha e, como vimos, quatro vezes menor que as economias competitivas da Alemanha, Dinamarca, Finlândia ou Áustria. Com diferenças tão grandes não será este o fator que trará baixa competitividade a Portugal.

Um outro fator que é indicado como fator que prejudica a competitividade e a produtividade portuguesas é o tempo de trabalho. Efetivamente poderíamos, em abstrato também, ter uma menor capacidade de criar riqueza se trabalhássemos menos e, ao contrário, seríamos mais competitivos se trabalhássemos mais que os outros países.

Dois indicadores do tempo trabalhado podem aferir esta variável de produtividade: a duração de trabalho semanal, e o tempo de férias e feriados. Ora, quer o tempo de trabalho semanal em Portugal é inferior a todos os países mais produtivos e competitivos da Europa (Figura 16), quer os dias de feriados e férias não são em número superior em Portugal quando comparado com estes países (Duval, 2010, p.9):

Trabalhamos 38,2 h por semana, na Holanda 30,4h, na Noruega 33, 3h e na Alemanha, 34, 3h. Em média na Zona Euro 35,1h.

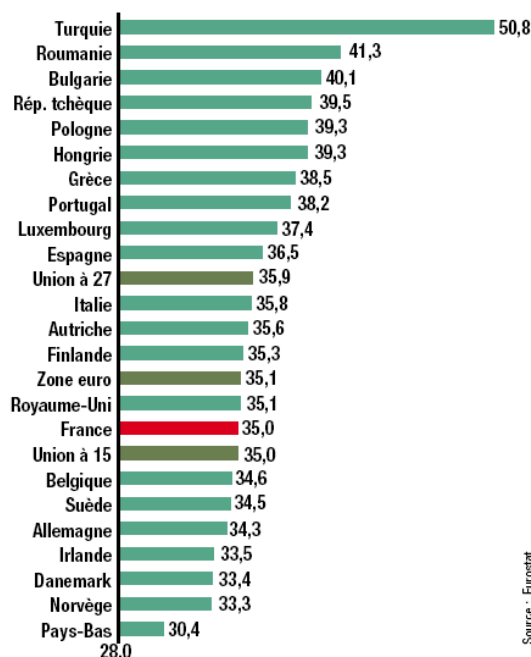


Figura 16 - Horas trabalhadas por semana - 2010

Ou seja, trabalha-se em Portugal mais 4 a 8 horas por semana (de 20 a 40 dias por ano) do que nos países competitivos da Europa.

Quanto aos dias de férias e feriados por ano, temos os mesmos dias do que países com uma muito maior capacidade de produção, como a França, a Bélgica, a Dinamarca e a Suécia e menos que Áustria e a Finlândia.

Assim, como se trabalha mais horas a menor custo, não tendo mais férias nem feriados como compreender que Portugal seja menos produtivo e menos competitivo que a esmagadora maioria dos países europeus?

Como se pode compreender que trabalhando mais, um trabalhador português produza apenas 43% da riqueza produzida por um trabalhador francês, dinamarquês ou belga e metade da riqueza produzida por um trabalhador alemão, conforme podemos verificar na Figura 17 que indica a riqueza criada em cada país por posto de trabalho (PIB por Emprego)?

Assim, podemo-nos interrogar também sobre os fatores que levam a que a Holanda, a Dinamarca, a Alemanha, a França, a Finlândia, sejam muito mais competitivas que Portugal, trabalhando menos, com um custo de trabalho maior, ou seja interrogamo-nos sobre os fatores que levam a que a criação de riqueza por trabalhador seja muito inferior em Portugal.

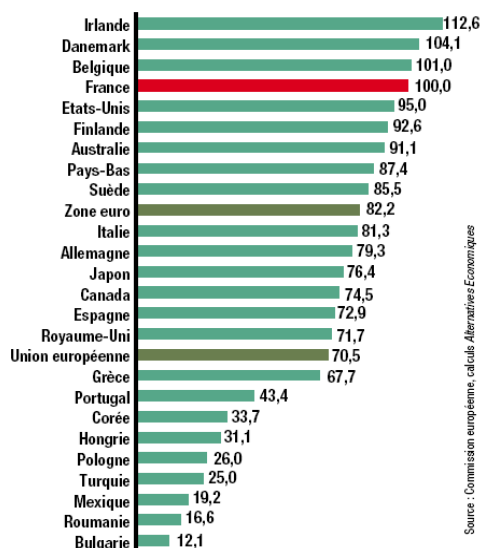


Figura 17 - PIB / Emprego

Há quem fale em efeito de escala (somos pequenos), mas a Bélgica tem a mesma população que Portugal, e a Dinamarca e a Finlândia têm metade da população portuguesa! E cada dinamarquês e cada finlandês cria o dobro da riqueza que cada português a trabalhar menos 20 dias por ano e com um custo do trabalho 4 vezes superior.

É, entre outras razões, esta diferença de competitividade e de produtividade que está a colocar graves problemas a Portugal, e é esta a fragilidade portuguesa.

Assim, conjugando estas observações com o que defende Aghion, que detalhámos nas páginas 49 e 50, “ **A taxa de crescimento do PIB per capita (...) é proporcional à taxa de crescimento do nível de educação**” e “**Para manter um crescimento positivo a longo prazo é, então, necessário aumentar continuamente o nível de educação da população**”, podemos afirmar que na origem, as soluções para o crescimento económico, a criação de riqueza e o emprego em Portugal devem encontrar-se na Educação.

2.4 A abordagem micro das relações entre Educação, Emprego e a empregabilidade

Para além da dimensão de uma análise da dimensão macro do impacto da Educação no crescimento económico, logo no emprego, há uma segunda dimensão, micro, que se processa através da empregabilidade

Esta dimensão micro das ligações entre Educação e Emprego implica os indivíduos, através da sua empregabilidade.

A passagem do micro ao macro faz-se pela acumulação das empregabilidades, como representamos na Figura 18, apesar, como vimos, de a empregabilidade, sendo uma variável intensiva dos sistemas de emprego e como sublinha Le Boterf para as competências, não ser a soma das empregabilidades individuais. Um sistema de emprego não tem um nível de empregabilidade nem um indivíduo representa uma parcela equitativa do nível de emprego do sistema

O emprego de um sistema aparece, pois, como a combinação das diferentes empregabilidades individuais.



Figura 18 - Do nível micro da empregabilidade ao nível macro do emprego

Também por esta combinação entre o que é observado a nível macro – o emprego – e a empregabilidade, de caráter micro, vemos que o sistema de emprego comporta-se como um sistema termodinâmico, a saber que podemos ter uma dimensão fenomenológica com indicadores mensuráveis que têm origem numa dimensão microscópica de maiores dificuldades metrológicas.

A ação educativa pertinente modifica, pois, a empregabilidade das pessoas ao nível micro, através da melhoria e ajustamento das suas competências, competências estas que combinadas ao nível macro promovem a produtividade, a competitividade, a criação de riqueza e o emprego. A empregabilidade individual é, assim, uma variável charneira entre o micro e o macro, entre o emprego individual e as políticas educativas (Figura 19). Podemos, então, admitir que é na ação educativa sobre a empregabilidade individual assente nas qualificações que a Educação acaba por agir sobre as variáveis macro do sistema de emprego – a produtividade, a competitividade, o aumento do PIB, o aumento do emprego.

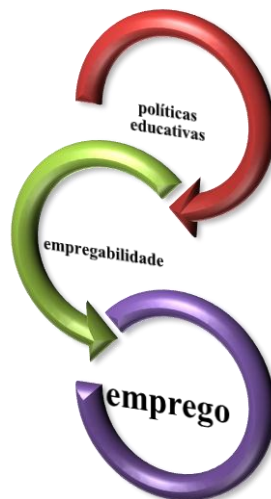


Figura 19 - A empregabilidade, variável charneira

2.5 As difíceis relações entre sistemas de emprego e sistemas educativos

As ligações entre a ação educativa e o emprego, ou melhor, entre o sistema educativo e o sistema de emprego, podem ser clarificadas se melhor apreendermos as dificuldades que aparecem na sua interligação.

Assim, nestas ligações encontramos quatro tipos de dificuldades.

Desde logo, e em primeiro lugar, as dificuldades que advêm do facto dos sistemas educativos e dos sistemas de emprego serem *assíncronos*, *não terem a mesma natureza* e *não terem o mesmo ritmo* de funcionamento.

O emprego e a educação são sistemas complexos que dependem, frequentemente, de fatores disjuntos, de agentes que, na maior parte do tempo, têm jogos diferentes e de atores que desempenham, muitas vezes, um papel solitário demais.

Os sistemas de emprego são, como vimos, dinâmicos, em movimento permanente.

As respostas educativas ao emprego, sobretudo em formação inicial, são, geralmente, mais estáticas, construindo-se sobre uma análise da realidade num dado momento, mas desenrolando-se ao longo de um tempo alargado onde é muito provável encontrar profundas transformações do contexto inicial para o qual aquelas respostas foram concebidas. É, por isso, aconselhado agir não só em adequação permanente às necessidades em competências da economia, mas também em antecipação às mesmas. Isto leva-nos à necessidade de termos instrumentos de vigilância estratégica, tanto mais que um outro fator interfere: mesmo que não tenhamos domínio sobre um acontecimento que influencie o emprego, ganhamos em conhecê-lo com antecedência.

A segunda dificuldade decorre do facto de as políticas de emprego e as políticas de educação sofrerem, geralmente, de uma desfasagem importante entre os ciclos de decisão, nomeadamente os ciclos eleitorais, e os ciclos de resultados, que a abordagem regional, de novo, pode atenuar. O tempo da ação pública não coincide com o tempo dos resultados, o que Askenazy (2012) sublinha dizendo que “os políticos, pressionados pelos resultados imediatos, agem sem ter em conta todos os efeitos perversos....”

Atenuar este desfasamento implica aperceber a realidade e as necessidades mais cedo, decidir e agir mais rapidamente, fazer interagir os atores mais intensamente.

A terceira dificuldade vem da dificuldade de articulação entre políticas.

As políticas de educação e as de emprego não só devem articular-se entre si, mas também devem fazer incursões nos mundos da economia e do social. Estas articulações são mais fáceis de fazer ao nível regional que nacional, concebendo políticas regionais de emprego muito mais como políticas de influência do que como políticas de ajustamento de outras políticas. As políticas económicas, educativas e sociais devem estar intimamente ligadas e devem ser concebidas não após a definição de um projeto de desenvolvimento mas em interação com as outras dimensões do projeto regional.

A implementação e a condução das políticas de emprego e de educação devem permitir a conjunção entre uma centralização estratégica e uma descentralização operacional para a execução. Podemos mesmo imaginar, mais facilmente, uma única estrutura de pilotagem para estas políticas, mesmo que se possam distinguir agentes diferentes para cada uma das medidas que as compõem.

A quarta dificuldade prende-se com a adesão das pessoas.

As medidas que decorrem de políticas de educação e emprego são, no campo das políticas públicas, aquelas que, muito provavelmente, mais necessitam, para terem sucesso, de uma adesão ativa – individual e coletiva – dos cidadãos, já que a educação, como refere Carneiro (2012)⁶⁰ é um “ato íntimo” e no emprego devemos ter a motivação. Não podemos, pois, desenvolver políticas centradas na aquisição de competências se não houver uma adesão individual a um processo de aquisição de competências e, igualmente, uma adesão coletiva a um projeto de desenvolvimento.

É necessário, por isso, que estas políticas impliquem e tenham a adesão do grande público e de cada um dos cidadãos.

⁶⁰ Entrevista com o autor

Capítulo 3

Metodologia

Apresentada a problemática e efetuada uma primeira exploração, resultado de uma revisão bibliográfica, de uma investigação preliminar e de uma breve teorização das relações entre os elementos encontrados, de acordo com o projeto que delineou esta pesquisa, colocamos neste capítulo sobre Metodologia, o Objeto e os Objetivos da investigação, apresentamos os seus Fundamentos Metodológicos, explicitamos a escolha do instrumento de investigação - a entrevista semiestruturada - e concluímos com a elaboração do desenho da investigação – que se apresenta como uma investigação qualitativa e exploratória.

3.1 Objeto e Questões de investigação

Uma hipótese central, que coloca o objeto desta investigação, poderá ser enunciada nos seguintes termos: Existem ligações entre as políticas educativas e as políticas de emprego que interpelam uma ação educativa para a empregabilidade das pessoas.

Desta hipótese central decorre uma questão de investigação: Quais são as limitações e as potencialidades de uma abordagem educativa das políticas públicas para a empregabilidade?

Esta questão de investigação desencadeia várias questões secundárias e intermédias que deveríamos poder tratar neste trabalho, tais como:

- De que falamos quando falamos de educação, de emprego, de empregabilidade?
- De que modo as políticas educativas podem ser, também, políticas de emprego?
- Como pode a educação desempenhar um papel preponderante na empregabilidade das pessoas?
- Quais são as ligações entre políticas educativas e políticas de emprego? Onde se encontram elas? Como se processam estas ligações? Através de que variáveis-ligação?
- Como integrar estas duas políticas? Será necessário e desejável fazê-lo?
- Que relações existem entre os sistemas de emprego e de formação?

3.2 Objetivos do estudo

A finalidade desta investigação que, neste caso concreto, apesar de não ser tipificado como de pesquisa-ação, interliga-se de fato com a ação, é a produção de saberes, como detalha Barbier (2009, p.1084), “l’action comme la recherche et comme la formation, produisent des savoirs”.⁶¹

Nesta produção de saberes que genericamente esta pesquisa procura, o presente estudo tem como finalidade principal investigar as relações entre as ações educativas, estruturadas em políticas, e a empregabilidade das pessoas, dentro daquilo que Carneiro (2012)⁶² considera como o papel fundamental da Educação, referindo-se a Jerome Bruner e às suas ideias expressas na obra *Acts of Meaning* (Bruner,1990), a saber, o que “dá um sentido profundo às coisas, um sentido da vida...”

Ao procurar dar resposta às questões que nos são colocadas escolhemos partir de uma análise do sistema de emprego e nele detetar as zonas de confronto, ou de interface, com a educação. Procuramos assim, numa primeira análise, compreender como se interligam as políticas educativas públicas com o emprego, através de que variáveis-ligação e que papel desempenha a educação para atingir que empregabilidade. Para tal, desenvolvemos uma análise do sistema do emprego e do desemprego, com o objetivo de, num segundo momento, investigar as ligações entre a educação e a empregabilidade, o que implica uma escarpelização do seu funcionamento, e, em particular, a observação em pormenor da fronteira entre o sistema de emprego e o sistema educativo.

De que falamos quando falamos de emprego e de desemprego? Que correntes de pensamento estão subjacentes às diferentes interpretações do emprego e do desemprego, que conceitos estão associados, como podemos evoluir, que interrogações nos são colocadas analisando este “*existente*” (Barbier, 2009, p. 1092) face aquilo que procuramos? Como podemos recolocar esses conceitos na nossa problemática? De que falamos quando falamos de empregabilidade, conceito relativamente recente que trataremos aqui e que não só se encontra no centro dos debates sobre emprego e desemprego, mas também a ele poderá estar ligada toda uma família de respostas quer educativas quer de emprego. A empregabilidade está igualmente implicada na ideia de flexigurança, combinação da flexibilidade laboral e da economia com a segurança no

⁶¹ A ação, como a pesquisa e como a formação, produz saberes

⁶² Entrevista ao autor

emprego. É, assim, um conceito charneira, na encruzilhada de várias questões da problemática desta investigação.

É na resposta a muitas destas perguntas que contamos encontrar elementos para, então, produzir, como diz Barbier (2009, p.p.1099 – 1100), “Énoncés inédits sur les liens entre des existants”⁶³, que classifica como “des schémas d’intelligibilité”⁶⁴

Podemos, assim, considerar nesta investigação os seguintes objetivos:

- (1) Analisar os conceitos de emprego e de empregabilidade e recolocá-los numa lógica de interligação com a ação educativa;
- (2) Contextualizar os conceitos de ação educativa, emprego e empregabilidade em sistemas de educação e formação;
- (3) Descrever o funcionamento dos sistemas de emprego, dando um enfoque particular à interface com a ação educativa;
- (4) Confrontar (ou identificar) a ação educativa para a empregabilidade;
- (5) Deduzir uma estruturação das políticas educativas para a empregabilidade
- (6) Enquadrar a supervisão na relação entre políticas educativas e políticas de emprego.

Nesta investigação, essencialmente exploratória, existe um desafio marcante que vem de dois aspetos inovadores que dela podem decorrer: um, de carácter académico; outro, de carácter operacionalizante de políticas e planos públicos. Assim, realçamos o facto de que a ação pública deverá passar por uma clarificação da abordagem conceptual das ligações entre as políticas educativas e as políticas de emprego.

Dizendo de outro modo, poderemos sublinhar que a inovação neste estudo encontra-se no aspeto clarificador de conhecimentos que podem constituir uma base de suporte à conceção de instrumentos de apoio à decisão de políticas públicas de educação, que pressupomos essenciais na próxima década, mas também que possa servir à conceção, elaboração e condução de ações, programas e dispositivos educativos para a empregabilidade, o que interliga com o desenvolvimento curricular e a supervisão pedagógica.

Pela revisão bibliográfica e pela experiência pessoal, salienta-se a necessidade de um quadro de reflexão da ação educativa para a empregabilidade que arraste uma

⁶³ Enunciados inéditos sobre as ligações entre os *existentes*

⁶⁴ Esquemas de inteligibilidade

modelização do funcionamento educação/empregabilidade que sirva de suporte à decisão de políticas e a uma engenharia educativa, que esta investigação pretende iniciar.

Eventualmente será mesmo necessário colocar aqui um outro desafio inovador: neste patamar de reflexão, colocar-se-á a pertinência de uma investigação, produção de conhecimentos, referenciais e elementos de reflexão, como contributos para a construção de um quadro global de referência das questões da empregabilidade.

3.3 Fundamentos metodológicos da investigação

A clarificação da metodologia utilizada nesta investigação apresenta-se para nós como um passo essencial na validação científica deste trabalho. Trata-se da necessidade de apresentar aqui, como diz Barbier (2009, p.1091), “le processus de productions de savoirs inédits et résultats dans des conditions qui permettent un jugement sur leur validité⁶⁵”, mas fazendo atenção a que o cuidado colocado na escolha bem fundamentada da metodologia não se faça em detrimento da problemática, pois como refere Kaddouri (2009, p.1117) “deconnecté d’un questionnement problématique, la méthodologie fonctionne comme un instrument de légitimation bureaucratique⁶⁶”

Situamo-nos, assim, neste estudo na caracterização de Barbier (2009, p.p.1081-1083) que considera que as investigações devem apresentar três aspetos fundamentais:

- (1) Apresentam como dominante «la connaissance du fonctionnement du monde, préalable supposé à sa transformation⁶⁷». Esta característica é fundamental neste trabalho: trata-se aqui de conhecer o funcionamento do emprego e da educação, da empregabilidade;
- (2) São autónomas no tempo e num espaço específicos. O tempo é o atual, enraizado, digamos, na última década e projetado na próxima década, e o espaço é o nacional, mas com um olhar europeu e não descurando a dimensão local;
- (3) Os saberes que elas produzem são de ordem geral e potencialmente aplicáveis.

⁶⁵ O processo de produção de saberes inéditos e resultados, em condições que permitam um julgamento sobre a sua validade.

⁶⁶ Desligado de um questionamento problemático, a metodologia funciona como um instrumento de legitimação burocrático.

⁶⁷ O conhecimento do funcionamento do mundo, condição preliminar necessária à sua transformação.

Esta investigação sendo de caráter exploratório situa-nos, também, claramente, como refere Charles Peirce citado por Silva (2007, p.20), a “*estudar factos e inventar uma teoria para os explicar*”. Exercício, – reconhecemos –, apaixonante, pertinente, de atualidade e seguramente de grande utilidade social política e económica, mas delicado no ponto de vista metodológico. Trata-se de analisar os sistemas de educação e emprego, explorar as respetivas políticas, detetar, sobretudo, as ligações entre educação e emprego, e colocar neste quadro a questão da empregabilidade.

Estamos por isso, de facto, na situação de *uma análise da transformação do mundo*, que refere Barbier (2009, p.1082) para caracterizar uma investigação.

3.3.1 Caracterização da metodologia utilizada

Embora tenhamos neste trabalho afastado as escolhas de investigação quantitativa, como inquéritos, utilizamos métodos quantitativos de relacionamento de dados “existentes”, na classificação de Barbier (dados sobre o emprego do IEFP, do INE, do Eurostat, do CEDEFOP), mas não utilizamos estes métodos para relacionar os dados reposicionados ou na procura de novos relacionamentos inéditos.

Também não pretendemos proceder a um inquérito junto da população abrangida pelo que é aqui colocado. Não se trata de procurar qualquer opinião desta população sobre as ligações entre as políticas educativas e a empregabilidade das pessoas.

Preferimos investigar sob o ângulo de análise da coerência de uma teorização, ou como referia Jones ao considerar uma investigação como a construção de um puzzle teórico, com algumas entrevistas semiestruturadas. Achamos ser mais pertinente ouvir alguns peritos juntos dos quais podemos obter opiniões quer sobre a descrição da problemática quer sobre as hipóteses que construímos. Assim, para esta investigação fazemos entrevistas a alguns peritos nacionais e comunitários.

Este trabalho também não é um Estudo de Caso, se bem que alguns aspetos desta investigação, como vimos no Capítulo 1, podem ser ilustrados pela observação de alguns casos.

Apesar desta investigação não ser assumida como uma investigação-ação, sublinhamos, no entanto, que ela apresenta os três aspetos que a caracteriza, tal como é referido por Mesnier e Missote (Mesnier & Missote, p.p. 120 - 122), pois,

- (1) La recherche-action est réalisée par les acteurs des pratiques et de l'action, objet de recherche;
- (2) L'objet de recherche représente un enjeu social ;
- (3) La recherche-action est une recherche rigoureuse⁶⁸.

No fundo, procuramos a coerência, o sentido e a justeza, das ligações, a existirem, entre as ações educativas e a empregabilidade, ou seja, entre “processos sociais” (Jones, 2000, p.17)

Mas é sobretudo para uma melhor apreensão da complexidade, que, como no presente estudo, radica-se na complexidade das relações humanas e de factos implicando humanos, que escolhemos para esta investigação uma metodologia qualitativa, pois, como indica Jodelet (2003, p.144) esta complexidade vem de “totalités qui ne peuvent être expliqués si l'on se limite à étudier séparément leurs diferentes composantes”⁶⁹. A interpretação do sistema educação – emprego – empregabilidade é mais complexa do que a, já existente, de cada um dos sistemas só por si.

No fundo trata-se, aqui de facto, como refere ainda Charles Peirce, continuando a ser citado por Silva (2007, p.2) de uma “operação lógica de descoberta de novas ideias”, considerada como uma terceiro tipo de inferência lógica, para além da indução e da dedução, ou seja, “a abdução”, que será “um processo de formação de hipóteses explicativas”.

Estamos assim perante um exercício de investigação delicado, porque arriscado, sendo pouco clássico: por um lado podemos introduzir, com esta metodologia de investigação, ideias novas que procuramos avidamente, mas, por outro lado, saímos dos caminhos trilhados da investigação hipotética - dedutiva. Risco que estamos prontos a correr, controlando, cuidadosamente os seguintes aspetos:

O primeiro aspeto é que o carater científico deste trabalho deve ficar bem vincado. Apesar de a nossa experiência poder sugerir algumas ideias fortes, não deixaremos que estas sugestões se transformem em conclusões sem validação, como já afirmamos anteriormente.

Em segundo lugar, não se trata de colecionar factos, nem mesmo de dar aqui só conta de diferentes aspetos das questões educativas para a empregabilidade. Desde logo

⁶⁸ (1) A pesquisa-ação é realizada pelos atores das práticas e da ação, objeto da pesquisa; (2) o objeto de pesquisa representa um desafio social; (3) a pesquisa-ação é uma pesquisa rigorosa.

⁶⁹ Totalidades que não podem ser explicadas se nos limitarmos a estudar separadamente as suas diferentes componentes.

porque sendo este trabalho um trabalho científico, como indica Jones (2000, p. 17) “Se distingue d’une simple collection de faits par sa visée explicative et par sa recherche de sens”.⁷⁰ E este aspeto a ter em conta é, realmente, uma clarificação da linha condutora desta investigação: o *objetivo explicativo*, a *teorização*, e a *procura de sentido* nas relações entre a ação educativa e a empregabilidade. Um outro aspeto a ter em conta é que não adotaremos qualquer intuição, a que Peirce chama *flash of insight*, sem uma verificação da sua coerência.

Estamos, portanto, perante uma investigação de carácter essencialmente qualitativo, que parte de uma intuição sugestiva, mas colocando-se uma dimensão de abdução, tal como colocada por Peirce, e visando a procura de sentido de um processo social implicando a educação.

Assim, escolhemos estruturar esta investigação à volta dos quatro tipos de *atividades* que Barbier (2009, p.p. 1094 - 1097) propõe para a investigação em formação e educação, que aqui clarificamos, situando-as no quadro do nosso trabalho,

- **Identificação**, ou atividades de reconhecimento, e de descrição do que Barbier chama “os existentes”, ou em vias de “emergência”. É aqui que se situa a revisão bibliográfica, mas também a procura de opiniões e a reflexão pessoal sobre experiências vividas. Esta parte do trabalho de investigação é desenvolvida: (1) “reutilizando informações” já produzidas, como livros, documentos de trabalhos de instituições públicas, documentos webgráficos e outros; e, (2) “observando”, ou seja concentrando a nossa atenção nos diferentes elementos da pesquisa;

- **Análise**, ou compreensão como diz Barbier (2009, p.1094) de uma “inteligibilidade dos existentes identificados”, ou seja das relações entre os dados recolhidos. Este trabalho de procura de relacionamento entre dados (não forçosamente entre dados numéricos ou entre variáveis, à priori, dependentes) poderia, segundo Barbier, ser feito de três maneiras, em função das características dos dados recolhidos:

- (1) Por relacionamento linearizado entre os dados, por exemplo entre variáveis independentes e dependentes, tal como a que produzimos, embora não fosse no quadro de uma investigação em Ciências da Educação, no quadro de uma pesquisa sobre motores de combustão interna (Bettencourt, 1985);

⁷⁰ Distingue-se de uma simples coleção de factos pelos seus objetivos explicativos e pela sua procura de sentido.

- (2) Por relacionamento estrutural, como por exemplo através da análise estrutural e do método MICMAC⁷¹ (Godet, 1990, 1991, 2003) que aplicámos por diversas vezes na análise de sistemas de educação e de emprego no âmbito de estudos prospetivos (Bettencourt, 2010a, 2010b, 2010f, 2011a) e, em particular, na procura dos fatores determinantes de evolução da formação em alternância (Bettencourt, 1993, 1994), ou na investigação sobre a qualidade da formação profissional (Bettencourt, 1996) ou ainda na estruturação do Programa Operacional do FSE para os Açores (Bettencourt, 2010b, 2010d, 2010f), mas que não escolhemos aqui por razões que explicitamos mais abaixo; e,
- (3) Por relacionamento sistémico que privilegiamos aqui nesta investigação pelo caráter realmente sistémico do emprego e da educação, como veremos através da análise das componentes de uma situação como sugere Jones (2000);
- **Teorização**, que é uma das atividades mais relevantes nesta pesquisa, tratando-se de reposicionar as relações analisadas nos “existentes” numa construção concetual mais alargada. Em concreto trata-se de, após análise do sistema de emprego, da ação educativa e da empregabilidade, reconstruir um novo relacionamento onde se encontram ligados estes três mundo Educação – emprego – empregabilidade, e, voltando à ótica de Barbier, procurar como funciona *o processo de transformação* da empregabilidade através da ação educativa;
 - **Finalização**, que é a produção de um ou vários enunciados finais inéditos, tendo em conta os conhecimentos adquiridos nesta investigação.

Assim, a metodologia adotada fundamenta-se na que leva, no dizer de Barbier (2009, p.p. 1099-1100), à “investigação da inteligibilidade”, que poderíamos também classificar como exploratória, apresentando-se como o “desenrolar de um conjunto de atividades especificamente articuladas com vista à produção de enunciados inéditos de ligações” entre a ação educativa e a empregabilidade.

⁷¹ O método MICMAC - Matriz de Impactos Cruzados, Multiplicação Aplicada a uma Classificação – é um método de análise estrutural, podendo ser potenciado com uma análise prospetiva acoplada, que consegue gerir a complexidade das relações entre fatores constitutivos de um sistema, calculando, através do cálculo matricial, a hierarquia de importância entre os fatores e a sua posição estratégica. Este método concebido por Michel Godet faz parte de uma caixa de ferramentas do prospetivista que inclui também o MACTOR (análise do jogo de atores), o SMIC (para a construção de cenários), o ProbExpert (para a auscultação de peritos) e o Morphol (para varrer todos cenários possíveis).

Trata-se, pois, de proceder, à análise dos sistemas de emprego e de suas componentes como diz Jones (2000), de estabelecer conceitos, de procurar elementos de complexidade e de elaborar hipóteses sobre as ligações entre políticas educativas e de emprego e empregabilidade, estabelecendo um protocolo de verificação da veracidade das hipóteses, em particular interrogando alguns peritos.

Assim, foram as diferentes hipóteses – central e acessórias -, e as diferentes questões de investigação que ditaram o que procuraremos extrair dos documentos consultados, como aconselha Jones (2000).

A investigação não procura tanto uma verdade absoluta que encontraríamos sobre a problemática colocada neste trabalho, mas um *sentido* entre os diferentes aspetos da realidade.

3.3.2 A escolha do instrumento de inquérito: pertinência, potencialidades e limites das entrevistas

A elaborar o desenho metodológico desta investigação procedemos à escolha da ferramenta a utilizar, ponderando a problemática que descrevemos, os princípios fundamentais que mais acima apontamos bem como os resultados que desejamos obter.

Trata-se, assim, de, após desenvolvermos uma pesquisa exploratória, estabelecermos uma teorização das relações mais marcantes entre políticas educativas e emprego, e de, como indica Barbier (2009), darmos sentido reconstruindo um puzzle teórico sobre a problemática, poderemos auscultar, validar ou testar hipóteses e ideias que encontramos ou defendemos ou, eventualmente descobrir novas. Esta auscultação é a fazer junto de peritos conhecedores da problemática.

A escolha, *à priori*, poderia circunscrever-se a sete ferramentas de inquérito de opinião cujas características condensamos na Tabela 3, sendo três ferramentas clássicas de investigação em ciências sociais e ciências de educação - o inquérito, a entrevista fechada e a entrevista semiaberta -, e quatro ferramentas mais inéditas, utilizadas em prospetiva estratégica - a análise estrutural e o MICMAC, os Ateliers de Prospetiva, o ábaco de Lidoli / Regnier e o Probexpert.

Em todas estas ferramentas de inquérito procura-se apreender a opinião de um certo número de pessoas, geralmente peritos, sobre aspetos relevantes da problemática que tenham sido mais ou menos definidas antecipadamente. No entanto devemos para melhor explicar aqui a nossa escolha, mostrar as pequenas *nuances* que existem não só

sobre a condução das diferentes ferramentas e métodos em si, mas também sobre a sua validade e pertinência.

Vejamos as razões da nossa escolha face a este leque de ferramentas.

Tabela 3 - Sete ferramentas possíveis nesta investigação

Ferramenta	Características
Ábaco de Lidoli / Regnier	Visa aferir a perceção que um grupo de peritos (de menos de 10 a mais de 1.000 - funcionando neste último caso como uma sondagem) pode ter sobre uma panóplia de questões, afirmações ou hipóteses. (Godet e Durance, 2011, p.81-82)
Análise estrutural MICMAC	Visa detetar os fatores determinantes de evolução de um sistema, hierarquizando a sua influência e colocando-os num diagrama estratégico, após integração dos efeitos indiretos e potenciais entre fatores (Godet e Durance, 2011, p. 62-69)
Ateliers de prospetiva	Visa suscitar, como num exercício de brain-storming, o aparecimento de ideias novas, a confirmação ou rejeição de antigas ideias e um ordenamento entre elas. Tem particular importância nestes <i>Ateliers</i> quer a visão global quer a visão prospetiva das problemáticas bem como a “caça às ideias feitas” a fim de evacuar as ideias repetidas e que não se verificam ser importantes.
Probexpert	Ferramenta utilizada para auscultar – e tratar - a opinião de peritos que têm a vantagem de varrer as possibilidades mas que é muito centrada na probabilização de uma hipótese e muito útil na construção de cenários
Questionário	Ferramenta utilizada para apreender a perceção quantificada de um grupo.
Entrevista fechada	Auscultação de um grupo de pessoas por entrevista, utilizando um guião com as perguntas pré-definidas e tratamento quantificado, qualificado, ou misto, das respostas. Tem a desvantagem de não permitir a emergência de novas ideias.
Entrevista semiestruturada	Entrevista utilizando um guião, mas permitindo e incentivando quer a observação do entrevistado quer a abertura, livre, para a emissão de opiniões diversas do que aquelas que foram preparadas no guião. Exige um grande cuidado no tratamento do conteúdo das entrevistas.

Na **análise estrutural**, com tratamento **MICMAC**, para além das razões que apontámos acima e que nos levava a não considerar este método completamente pertinente, juntam-se mais duas. A primeira razão é que análise a estrutural MICMAC é útil mais na construção e apropriação por um grupo dos fatores determinante de evolução de um sistema, o que em última análise poderia ser útil, mas não desempenha o papel de auscultação de peritos. Apropriação não é auscultação; A segunda razão é que a análise estrutural representa um investimento em tempo⁷² e deve absolutamente ser em simultâneo o, de todo o grupo de peritos (entre 10 e 25).

⁷² Entre 80 e 100 horas.

O **ábaco Lidoli** ⁷³ é um método da família do de Regnier que trata a opinião de peritos indo de menos de 10 a mais de 1000 (neste caso funciona como uma sondagem) com efeitos gráficos muito pertinentes porque visualiza-se um panorama de opiniões para testar, validar, ou opor-se, mas em relação a hipóteses ou ideias pré-definidas.

Não o escolhemos porque não permite a emergência de outras ideias para além das que seriam apresentadas aos peritos.

Os **Ateliers de Prospetiva**, como um exercício de brain-storming, é interessante para o surgimento de novas ideias, mas mobiliza um grupo de peritos durante muito tempo (geralmente de 3 a 5 dias em simultâneo).

O **Probexpert** embora tenha a vantagem de varrer todas as hipóteses implicadas – sistematizando a auscultação cuja complexidade um programa informático ajuda a tratar - dirige-se mais a avaliar a probabilidade de uma hipótese (ou grupo de hipóteses) acontecer, dando origem, assim, à construção de cenários.

Não enveredamos por um **inquérito** pois não se trata de conhecer a perceção ou a opinião quantificada de uma população sobre os aspetos da problemática desta investigação. Por exemplo não seria sensato procurar a percentagem de pessoas – mesmo que fossem os beneficiários das políticas educativas para a empregabilidade - sobre as relações entre estas políticas educativas e o emprego.

Quanto à **entrevista**, que Bogdan e Biklen (1994, p.134) consideram como uma técnica recomendada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”, podemos, *à priori*, ter em conta as entrevistas fechadas, as abertas e as semiestruturadas.

Ora, na nossa investigação, exploratória, não se trata de procurarmos legitimar, confirmar ou inferir, através de uma entrevista completamente normalizada e com ideias pré - definidas, as relações educação – emprego. O que procuramos não é só validar hipóteses e ideias, explicações. Procuramos também, e sobretudo, que peritos de perfis muito diferentes, possam *espontaneamente* dizer o que entendem sobre as ligações entre políticas educativas, empregabilidade e políticas de emprego, ou, como uma problemática, conforme diz Jones (2000, p.139) “ é diferentemente vivida e interpretada por aqueles que nela estão implicados”.

⁷³ Lidoli vem de li(ke) do(nt) li(ke). O Ábaco de Regnier e o Ábaco de Lidoli podem ser utilizados em <http://www.lidoliabaque.com/> , consultada a 25 de agosto de 2012

São reconhecidas diversas vantagens na utilização da investigação por **entrevista semiestruturada**. Valles (1997. p.196) salienta como principais vantagens:

- i) a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa, contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas; ii) a possibilidade dos investigadores esclarecerem alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou o questionário não permitem; iii) é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a seleção de outros instrumentos.

Diríamos que se se tratasse apenas de uma questão exploratória escolheríamos a entrevista aberta, e se se tratasse apenas da verificação de ideias ou variáveis já estabilizadas, teríamos escolhido como ferramenta de observação a entrevista fechada. Assim, é a entrevista semiestruturada a que mais se coaduna com o carácter exploratório desta investigação. A escolha por este tipo de entrevista justifica-se também pelo facto de nos encontramos entre estas duas dimensões da investigação: a exploração de novas ideias e a verificação daquelas já colocadas na elaboração da problemática.

Assim, tendo em conta a pertinência face aos objetivos que procuramos nesta investigação, e que colocamos na Tabela 5, escolhemos utilizar como ferramenta as **entrevistas semiabertas ou semiestruturadas**.

Tabela 4- Entrevista semiestruturada e sua pertinência na presente investigação

Adaptado de Martins (2003)

	Características	Pertinência para a presente investigação
Conceito	Não é tão rígida como na entrevista fechada;	✓
	Foca-se em certos assuntos mais centrais para a problemática;	✓
	Guião adaptável não rígido que serve de orientação;	✓
	Possibilidade de adaptação ao entrevistado, ao contexto e às suas reações;	✓
Finalidades	Permite a recolha de dados comparáveis e fiáveis	✓
	Permite compreender e aprofundar tópicos de interesse relevante	✓
Pontos fortes	Melhor perceção de mudanças ou diferenças	✓
	Maior adaptação da entrevista ao entrevistado	✓
	Mais diversificação na abordagem dos tópicos	✓
	Possibilidade de acesso a informação não imaginada <i>a priori</i>	✓
Pontos fracos	Requer mais tempo	Não é inconveniente
	Limita o número de entrevistados no estudo	Limitado a 6 entrevistas
	Maior dispêndio de tempo no tratamento de dados	
Registo	Audio	✓
	Video	Não
	Notas escritas	✓

Na entrevista semiestruturada o investigador tem uma lista de questões ou tópicos para serem preenchidos ou respondidos. A entrevista tem relativa flexibilidade e as questões não precisam seguir a ordem prevista no guião, podendo ser formuladas novas questões no decorrer da entrevista. A realização de entrevistas semiestruturadas confere à não diretividade um estatuto relevante, sendo, no entanto, importante para a sua operacionalização a existência de um guião que deverá servir de orientação.

As entrevistas semiestruturadas visando a auscultação de opiniões qualificadas e de validação de hipóteses, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), apesar do guião elaborado pelo entrevistador, permitem que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspetos que considere mais relevantes. Apesar de seguirmos um guião a estruturar o inquérito, aproximamo-nos em alguns momentos de uma entrevista aberta, por consideramos que, naquele momento, era importante não quebrar a espontaneidade necessária à emergência de novas ideias.

Seguimos nas entrevistas que efetuámos aquilo que Quivy e Campenhoudt (2008 – p.74) aconselham, “ O entrevistador deve esforçar-se por fazer o menor número possível de perguntas. A entrevista não é um interrogatório”.

Assim, preocupamo-nos ao longo das entrevistas de,

1. Verificar se alguns dos pontos são espontaneamente apontados;
2. Observar a emergência de ideias, conceitos e opiniões que não tinham sido detetadas na fase exploratória e postos nas perguntas de uma eventual entrevista fechada;
3. Verificar se espontaneamente são referidos alguns aspetos do trabalho exploratório;
4. Assegurar se varremos o guião pré elaborado.

Ruquoy (1997 - p.97), admitindo que o conhecimento do terreno abre novas hipóteses, importa assim “encontrar testemunhas privilegiadas ou especialistas, utilizar técnicas de criatividade para explorar novas dimensões do problema”. O que procurámos fazer.

Respondendo à pergunta que Quivy e Campenhoudt (2008 – p.72) fazem “ Com quem é útil ter uma entrevista? “ achamos, na problemática aqui em causa, mais pertinente entrevistar “docentes, investigadores especializados e peritos “.

Por isso escolhemos observar seis peritos em entrevistas semiestruturadas.

Nas entrevistas escolhemos ouvir a opinião de personalidades que, dentro do campo de conhecimentos educação - emprego, tivessem perfis e abordagens algo complementares:

- Um catedrático, perito das questões de formação profissional e educação, que classificamos como perito **P1**;

- Um catedrático, perito internacional em particular nas questões de Educação, **P2**;

- Um catedrático em economia, com larga experiência em questões de emprego e políticas económicas e da formação profissional, **P3**;

- Um professor de economia, especialista das questões de emprego, com vários trabalhos publicados, nomeadamente um livro analítico de políticas de emprego, **P4**;

- Um prospetivista, autor de vários livros sobre prospetiva estratégica⁷⁴, com vários trabalhos sobre emprego, Professor Catedrático, **P5**;

- Um docente em formação profissional, responsável por um Master em Formação de Adultos, especialista da abordagem territorial⁷⁵ das políticas de formação profissional, **P6**.

Temos assim um grupo de seis peritos relativamente complementares

3.3.3 Desenho da investigação

Reúnem-se assim nesta investigação, três tipos de “atividades” que Barbier (2009, p.1086) coloca quando fala do objetivo da investigação como sendo o de “conhecimento de transformação do mundo”:

⁷⁴ Efetivamente a prospetiva estará muito presente nesta investigação, considerando até aquilo que referiu Agostinho da Silva (Silva, 1990), “a atitude científica é estar solidamente ancorado no presente, não esquecendo os passos do passado nem esquecendo nenhuma das hipóteses do futuro”.

⁷⁵ A dimensão regional das políticas educativas também será objeto de análise.

- O primeiro tipo são as “*activités de pensée*”, ou atividades mentais, apresentadas como de *transformação das representações e de construção de sentido* sobre as relações educação / empregabilidade;

- O segundo tipo são as “*activités opératoires*”⁷⁶, ou atividades que no nosso caso levam ao operatório das ações de educação visando a empregabilidade;

- O terceiro tipo são as “*activités de communication*”⁷⁷, ou seja a transmissão dos conhecimentos adquiridos nesta investigação com a produção desta dissertação.

Estes três tipos de atividade condicionaram e orientaram o desenho da investigação que é uma pesquisa qualitativa, embora concordemos com Kaddouri (2009) quando refere que a preocupação com a diferenciação entre a abordagem qualitativa e quantitativa da investigação não deve ser a preocupação central.

Agner (2008 - p.107) referindo-se a Gressler (2003) quanto ao caráter quantitativo ou qualitativo de uma pesquisa, indica,

o modelo quantitativo estabelece hipóteses que exigem uma relação de causa a efeito e apoia suas conclusões em dados estatísticos,

enquanto que,

o modelo qualitativo difere da abordagem quantitativa na medida em que não emprega instrumentos estatísticos como base para a análise. Essa abordagem é utilizada quando se busca descrever a complexidade de determinado problema – não envolvendo manipulação de variáveis ou de estudos experimentais. Ela contrapõe-se à abordagem quantitativa, uma vez que busca levar em consideração todos os componentes de uma situação e suas interações e influências recíprocas, numa visão holística.

O que se aplica em pleno à nossa investigação.

Concordando com Richardson (1999) que considera que os métodos qualitativos têm maior vocação para estudar situações complexas, pois descrevem melhor a complexidade dos problemas, e respeitando o objeto e os objetivos do estudo, assim como os princípios metodológicos acima descritos, a investigação aqui apresentada é

⁷⁶ Atividades operatórias

⁷⁷ Atividades de comunicação

assumida como claramente qualitativa, exploratória e descritiva, podendo ser desenhada como o que apresentamos na Figura 20.

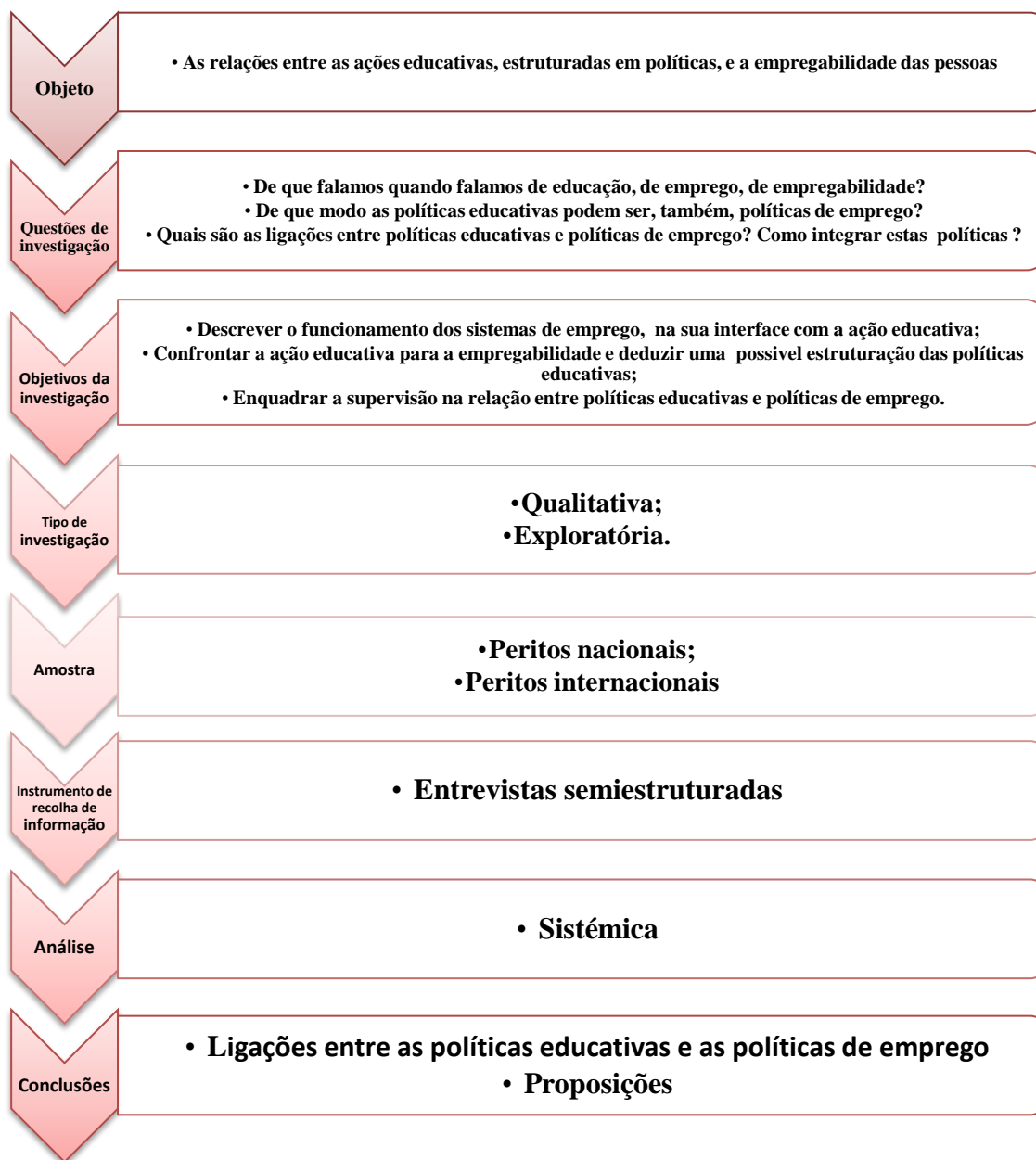


Figura 20 - Desenho da investigação

Capítulo 4

Entrevistas, interpretação, resultados

1.1 Opinião sobre diferentes dimensões da problemática

As entrevistas que fizemos trouxeram-nos elementos quer de validação quer de reflexão das hipóteses central e secundárias, algumas respostas a algumas dúvidas e algumas ideias novas que não tinham sido ainda suscitadas.

Classificamos as opiniões expressas em seis grupos: (1) Missão da Educação; (2) Ligações Emprego / Educação; (3) Empregabilidade; (4) Prospetiva; (5) Abordagem regional das políticas educativas para a empregabilidade; e, (6) Dimensões inéditas das ligações Educação / Emprego que não tínhamos ainda apontado.



Figura 21 Ideias-Chave agregadas sobre Políticas educativas para a empregabilidade

A observação das diferentes opiniões que foram transmitidas num ambiente de grande espontaneidade que decorreu de uma condução das entrevistas mais aberta que fechada, apesar da existência de um guião, em anexo, que se encontra estruturado em cinco perguntas e visa interpelar os peritos, essencialmente, sobre o emprego e suas

políticas, a educação e as políticas educativas, a empregabilidade e as ligações entre estas.

Assumindo o papel de entrevistador, tornou-se importante detetar tópicos, ideias e soluções que, mesmo não estando previstos no guião de entrevista, permitem a identificação de novos caminhos para a compreensão da questão a investigar.

A condução das entrevistas semiestruturadas, também classificadas como semidirectivas ou semidirigidas, respeitou a abordagem que Quivy e Campenhoudt (2008, p.p. 208 – 209) aconselham para este tipo de entrevistas,

Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhes convier.

As entrevistas demoraram entre 20 mn e 50 mn, foram todas analisadas e os excertos mais relevantes foram transcritos.

Assim, colocamos neste capítulo opiniões que recolhemos nas entrevistas, sendo que algumas ideias-chave que terão, porventura, uma implicação na implementação de políticas educativas para a empregabilidade e serão objeto de um tratamento particular no capítulo seguinte. Agrupamos, abaixo, em cada um dos seis pontos as ideias com maior destaque nestas entrevistas, colocando algumas transcrições mais significativas, identificando os peritos de P1 a P6 e salientando as ideias mais relevantes.

Apresentamos para cada grupo de opiniões um esquema, à imagem do da Figura 21 sintetizando as opiniões ligadas a cada tema global. Algumas das opiniões expressas são não só colocadas aqui neste capítulo como sustentação da nossa análise interpretativa, como também alimentam as escolhas que fazemos no capítulo 5.

Admitimos que os resultados das entrevistas não se esgotam nesta interpretação, mas têm, igualmente, um impacto na estruturação efetiva das políticas educativas para a empregabilidade, no desenvolvimento curricular e na supervisão pedagógica que veremos mais abaixo.

1.1.1 Missão da Educação

Uma primeira ideia surge, comum a todos os peritos: As políticas educativas para a empregabilidade inserem-se numa missão da Educação mais alargada que inclui a preparação para a vida profissional mas que está para além disso. Há um reconhecimento quase unânime do papel da Educação na qualificação profissional.

Destas opiniões reunimos em cinco grupos as ideias que podem estruturar a missão da Educação:

- A “**cidadania**, a gestão da Polis, a virtude, descobrir o bem e o mal, a beleza, os valores”;
- A aquisição de “**capacidades de desenvolvimento e análise**”;
- A “**formação cultural alargada**”;
- A “**Inovação**” e a “**Investigação, sobretudo em meio universitário**”;
- A “aquisição de competências para a obtenção de um **emprego**” ou que permita o acesso a uma **profissão**.

O esquema da figura 22 sintetiza as ideias,



Figura 22 - Parâmetros à volta da Missão Educativa

Apresentamos abaixo transcrições da opinião dos diversos peritos sobre esta ideia.

P1

“A Educação tem uma missão a desempenhar que não se confina à de preparar as pessoas para um emprego ou para uma profissão. A educação tem um papel que não se traduz apenas na preparação para um dado

exercício profissional, porque a missão da escola é muito mais do que isso e é muito antes disso.”

“... não é apenas ajudar os jovens e os adultos a encontrarem emprego ou a manterem o emprego, mas é, antes disso, dar-lhe uma formação cultural alargada e profunda que permita que as pessoas se situem na sua própria vida globalmente.

E o papel que a educação tem é, antes de mais, de preparação global para a vida, para as pessoas se desenvolverem.”

“E também, digamos, este papel de qualificação profissional.

P2

“...a educação é a porta aberta para a Cidadania, é a formação do cidadão completo (...) capaz de criar sentido para a vida.

A gestão da Polis, a virtude, descobrir o bem e o mal, a beleza, os valores
Isto tudo faz falta na educação”

“Escola não é preparação para a vida, a escola é vida”

P3

“Mas de facto o espírito original que me parece interessante da formação ser orientada para o mercado de trabalho é que a formação servia para arranjar um emprego, para manter um emprego na perspetiva que as qualificações da pessoa são relevantes para o desempenho de uma profissão ou de um grupo de profissões.

P4

“ A Educação tem um papel importante na criação de emprego, também e sobretudo, no ensino superior, através do papel da inovação da investigação em várias áreas.”

P5

“A civilização é frágil e apenas aguenta por este fio da educação”

“A luta contra o desemprego dos jovens deve começar na fonte do problema: o insucesso escolar e a incapacidade da nossa sociedade transmitir saberes, valores e comportamentos elementares indispensáveis para a autonomia, o desenvolvimento, a sociabilidade e a empregabilidade das pessoas”

P6

“Dar às pessoas as capacidades pessoais de desenvolvimento e de análise que elas devem aplicar a vários níveis.”

1.1.2 Ligações Políticas educativas / Políticas de emprego

As ligações entre políticas educativas e políticas de emprego encontram-se no cerne desta investigação já que se trata de investigar a hipótese central deste trabalho, a saber a existência destas ligações.

A empregabilidade, o ajustamento das competências ao mercado de trabalho, o problema da separação entre o mundo da educação e o mundo do emprego, a dependência utilitária da educação, a adequação entre qualificação detida pelas pessoas e qualificação desejada pelas empresas e a dinâmica da formação ao longo da vida, são elementos que caracterizam as ligações entre políticas educativas e políticas de emprego, ou numa maneira mais alargada, entre Educação e o Emprego

Assim, as ideias mais importantes veiculadas nas entrevistas sobre as ligações entre educação e emprego são:

- A **empregabilidade**, que pode ser considerado como um verdadeiro indicador do sucesso da ação educativa;
- O **ajustamento**, que tem carácter curativo;
- A **adequação** que tem carácter preventivo e que coloca a necessária prospetiva das profissões; e
- A **dinâmica da formação ao longo da vida** que coloca a necessidade de se conceberem políticas educativas num espaço contínuo e num perímetro de ação alargado.

Também merecem ser sublinhadas observações sobre o cuidado a ter quanto ao excesso de utilitarismo que podemos exigir da missão de empregabilidade entregue à Educação e à necessidade de uma maior aproximação entre o mundo do trabalho e o da educação.

Na figura 23 encontram-se em síntese as ideias principais transmitidas nas entrevistas à volta das ligações políticas educativas / políticas de emprego.



Figura 23 - Parâmetros à volta das Ligações Educação / Emprego

A nossa interpretação é sustentada nas seguintes opiniões:

P1

“ Temos em Portugal a tradição de termos estas questões da qualificação das pessoas muito separadas entre a educação e o trabalho”

“De início há essas relações entre a educação e o contexto de trabalho, porque depois a adaptação a um posto de trabalho específico leva muito menos tempo.”

“Digamos que se as pessoas estiverem bem preparadas para um exercício profissional qualificado certamente que se adaptarão a este posto de trabalho ou outro, com muito pouco tempo de adaptação.”

“Hoje a formação tem que ser pensada como uma dinâmica que se gera nas pessoas ao longo de toda a sua vida. No início tem umas características, depois terá outras a partir da entrada no mercado de trabalho e depois da entrada tem as adaptações constantes e isso irá até à reforma e as pessoas não de ter a necessidade mesmo já mais tarde de aprofundamento cultural, de aprofundamento e regressarão ao conhecimento, sob diversas formas e diversas modalidades.”

“em qualificação profissional estamos a falar sempre de uma fase mais terminal.”

P2

“... hoje cada vez mais o emprego é a porta aberta para a Cidadania.

O cidadão pleno participa da atividade produtiva do país e o desempregado não vê, não sente, esta participação nesta cidadania.”

“ A Educação para o emprego é rapidamente desqualificada

“Como se pode reduzir esta dependência utilitária da educação para o emprego para a economia? Até porque ela é de muito curtas vistas. Porque orienta as pessoas para o emprego e para a necessidade de qualificação. Isto muda tão rapidamente que as pessoas ficam desqualificadas rapidamente também.

P3

“A formação serve, em termos normais, para um ajustamento mais fácil”

... tem que haver (...) um ajustamento entre a oferta e a procura no mercado de trabalho isto é a existência de um posto de trabalho com um determinado perfil de exigências e depois um perfil de competências e depois deste ajustamento é que resulta num emprego.

Claro que pode acontecer que, por exemplo, se houver um grande desajustamento estrutural, isto é postos de trabalho vagos para os quais não há pessoas formadas, empresas a criar postos de trabalho para os quais não há pessoas formadas....

“A formação aparece numa altura que pode ser resolvida com um ajustamento qualitativo. Mas o ajustamento qualitativo pressupõe a disponibilidade de emprego do lado da economia.”

“A oferta de formação não cria a sua própria procura. A não ser que a oferta dê início a novos projetos da atividade económica. Se isto acontecer, tudo bem. Se não der, a formação continua com uma relevante importância no ajustamento qualitativo. O mercado de emprego faz um ajustamento quantitativo, aumenta a transferência, e a formação em certas zonas, pode

promover um ajustamento qualitativo. Mas o ajustamento qualitativo visa claramente o desemprego estrutural. “

P4

“A ligação entre sistema educativo e sistema de emprego pode ser melhorada se feita através de uma ligação entre a escola e a empresa, (...) como, por exemplo no sistema dual alemão, de aprendizagem. ...isto também no ensino superior.”

P5

“Não se deve só formar para inserir as pessoas, mas também inserir para as formar.

“A solução ao desemprego dos jovens passa seguramente pelo sistema de alternância para os que abandonam o sistema educativo sem nada ...”

“O desemprego dos jovens (...) toca essencialmente nos dois extremos do xadrez: os que saem do sistema educativo sem nada e os que saem com um diploma não adequado ou não valorizado...”

P6

“O vetor educativo inicial, o vetor educativo de formação contínua e os empregadores devem trabalhar em conjunto.

Políticas educativas e políticas de emprego devem ser concebidas em conjunto”

1.1.3 Empregabilidade

A empregabilidade, como vimos nos capítulos 1 e 2, é uma variável chave da ligação entre as políticas educativas que visam a qualificação das pessoas e o mercado de trabalho e que é visto quer na análise exploratória que fizemos quer pelas entrevistas realizadas ora como uma capacidade ora como um percurso, ou ainda como um “conjunto de políticas que concorrem para a elevação da qualificação nas pessoas”.

Na figura 24 encontramos as principais ideias à volta da empregabilidade.



Figura 24 - Parâmetros à volta da Empregabilidade

A empregabilidade é ainda vista como o indicador da eficácia das políticas educativas que visam o emprego.

P1

“Há uma fase maior de qualificação profissional para o ingresso no mercado de trabalho, ou nos mercados de trabalho, pois também há muitos mercados de trabalho.”

P2

“E é, assim, no âmbito de um papel abrangente para a Educação que colocamos a implicação das suas políticas na empregabilidade das pessoas.”
 “São guinadas para as competências. Já passamos dos empregos para as qualificações e das qualificações para as competências... que são um conjunto de aptidões, conhecimentos, atitudes que permitem resolver problemas.

“Uma pessoa competente é aquela que consegue resolver mais problemas do que aqueles que ela cria”

P3

“Esta relação entre a formação e o mercado de trabalho tem um indicador absolutamente chave que é a empregabilidade”

P4

“A adaptação às necessidades da economia deve ser passar por aí” (a qualificação permanente)

P5

A capacidade para o emprego é a ação e a reflexão com espírito de iniciativa, com imaginação e com impertinência... encontrar soluções.

P6

“Não é especializando uma «fileira» de formação que se encontra emprego. Tomo um exemplo interessante: Há um estudo em França que mostra que dois anos após ter deixado o sistema educativo um jovem em cada dois exerce uma profissão que não corresponde à formação que ele

tinha tido. Logo, se há um jovem em cada dois que é contratado pelas empresas com um diploma que não corresponde à formação que ele teve, isto prova bem que foi tido em conta a sua empregabilidade, como conjunto de aptidões e conhecimentos, e não a sua especialização.

“É a capacidade dada às pessoas de se situar numa atividade, num trabalho, e, em consequência num emprego.

“Há um terceiro nível de política de emprego que seria mais a política para a empregabilidade, quer dizer o conjunto de políticas que concorrem para a elevação do nível, nem diria de qualificação profissional, mas de qualificação *tout court*.”

1.1.4 Dimensões inéditas da problemática das ligações Educação/Emprego

As ideias que espontaneamente emergiram deste ponto das entrevistas podem ser agrupadas (figura 25) em sete pontos de referência inéditos – porque ainda não referidos nesta investigação:

- As questões curriculares;
- As pontes de passagem entre os diferentes sistemas educativos;
- O equilíbrio entre a educação geral e a formação profissional especializada;
- A elaboração dos conteúdos adequados;
- O papel aprendente das organizações;
- A inovação que vem da educação, em particular no ensino superior;
- A Liderança das organizações



Figura 25 - Dimensões inéditas que decorrem das entrevistas

Estas questões ou irão influenciar, no próximo capítulo, alguns aspetos do desenvolvimento curricular (currículos, equilíbrio, pontes de passagem, conteúdos) ou,

para alguns pontos, ficarão como pontos de referência na implementação a nível meso e micro de algumas políticas educativas para a empregabilidade (organizações aprendentes, liderança, inovação).

P1

“As organizações têm que ser mais aprendentes porque têm que aprender muito com o que fazem, com os trabalhadores que têm, com os mercados, com tudo aquilo que vão fazendo...

... E ao aprenderem, criarem uma oportunidade de aprendizagem de todo o seu pessoal”

“As mutações dependem muito das lideranças”

“Valorizamos pouco a formação das elites e o papel das elites e as elites têm um papel muito importante. Não as elites no sentido aristocrático, mas as elites no sentido mais meritocrático, mais aberto no sentido de valorizar nomeadamente os líderes das organizações

... eu acho que precisamos melhorar muito, nomeadamente ao nível das empresas

... basta repararmos que os trabalhadores, em média, são mais qualificados do ponto de vista escolar que os patrões. E isto é dramático num país que quer mudar, melhorar.

Precisamos investir muito nisso. Acho que é uma nota saliente, importante desta questão”

P2

“ para não criar mais problemas do que aqueles que se resolvem tem que se compreender, compreender o mundo...

... para compreender tem que se estar atento, aberto á mudança e á inovação. E para isso é preciso ter uma formação muito sólida.”

“Infelizmente, vejo esta guinada para as competências muito muito utilitária. E tenho medo disso.

“o que faz mudar o mundo? São as ideias que mudam o mundo e as ideias nascem em cadinhos de Educação

“é preciso que as universidades investiguem ponham cá fora grandes pensamentos e grandes ideias para grandes problemas do mundo, acabem de fragmentar as ciências,

P3

... há três tipos de empresas: há as que não conhecem as necessidades de formação; há as que conhecem e não têm meios para as satisfazer;

e nestas duas é importante que o Estado intervenha ou para ajudar a conhecer a relação entre os problemas e a formação ou para ajudar a dar os meios informativos e financeiros para que a formação se desenvolva

e depois há também aquelas empresas que sabem muito bem o que há a fazer, sabem que a formação é o melhor investimento que há nos recursos humanos. Mas este é um processo que ocorre simultaneamente entre a oferta e a procura- Portanto fazem formação porque precisam.

P4

“Os conhecimentos que giram à volta do emprego formam uma nebulosa ... cada perito, cada conhecedor, ou cada parte do conhecimento, também em termos académicos, está muito... fragmentado.”

“É completamente e desejável uma visão global, para além de cada uma das áreas de conhecimento do emprego – economia, ciências da educação sociologia, e outras que poderão estar implicadas... é desejável e podemos imaginar agrupá-las para concorrer a uma visão mãos global, não tão parcial

“Uma junção, uma agregação em Ciências para a Empregabilidade ? porque não? Ou simplesmente para o emprego.”

“E é necessário que os decisores tomem decisões com base em políticas bem estudadas.”

P5

“É preciso ter espírito empreendedor e ser-se impertinente.”

P6

“Num plano filosófico não é chocante que as políticas educativas sejam consideradas políticas de emprego. Em contrapartida isto coloca uma questão importante ao nível dos conteúdos e dos currículos.”

“Por outro lado a questão da organização interna do sistema de educação inicial que permite ou não pontes de ligação e articulações entre o ensino geral e o profissional...”

“ E, depois, há que ver também qual é, no interior do sistema educativo inicial, a parte que vamos orientar para uma lógica de profissão, e, então, a parte que se vai orientar para dar às pessoas as capacidades pessoais de desenvolvimento e de análise que elas devem ter a vários níveis.... Na minha opinião é sobretudo esta a questão...”

“Não é especializando os currículos que se encontra um emprego. Dou um exemplo francês que é interessante: há um estudo em França que mostra que dois anos após ter deixado o sistema educativo um jovem em cada dois exerce uma profissão que não corresponde à formação que ele teve. Quer isto dizer que um jovem em cada dois foi contratado pelas empresas com um diploma que não corresponde ao emprego que ele tem. Isto mostra bem que foi tido em conta a sua empregabilidade e não a sua especialização. Até que ponto devemos especializar os sistemas e as « fileiras » A educação inicial para as adaptar aos empregos existentes ou que supomos que vão aparecer...do sistema educativo que permite ou pontes e articulações entre formação geral e formação profissional.”

1.1.5 Prospetiva

A prospetiva, apesar de não ser suscitada nas entrevistas, cujo termo nunca foi utilizado pelo entrevistador, é referida ou abertamente ou através da necessidade de qualificar em adequação às necessidades, ou, ainda tendo em conta as mutações.

Compreensivelmente é o perito prospetivista que mais apela a necessidade de ter uma visão prospetiva na elaboração das políticas educativas para a empregabilidade, mas também outros peritos apontam para ela, embora nem sempre referindo explicitamente o nome, mas referindo ou questões de futuro ou questões de “visão global” que são duas dimensões fundamentais da prospetiva.



Figura 26 - A Prospetiva

Na figura 26 apresentamos as ideias à volta da prospetiva.

P1

“Mas hoje no contexto em que nós vivemos estamos a preparar, muitas vezes e aqui eu vejo, pessoas para um mundo muito globalizado no ponto de vista económico e nomeadamente no contexto europeu, mas até já não é apenas no contexto europeu, no contexto da CPLP, no contexto mais alargado a nível internacional....

“Portanto, nós estamos a qualificar pessoas também tendo em vista este mercado de trabalho mais global que é muito complexo

... trata-se de permitir que as pessoas se vão adaptando a um mercado de trabalho que é muito turbulento. Admito que a maior parte das pessoas não encontra já hoje um primeiro emprego numa área para a qual foi qualificada e depois nós sabemos que o mercado de trabalho dos próximos 50 anos nós não sabemos o que vai ser, mas imaginamos que seja muito mais turbulento que haja muito mais mudanças de atividade

“Estamos a preparar hoje os nossos jovens para um mundo do trabalho sobre o qual sabemos bastante pouco. Sabemos algumas coisas genericamente, sabemos que será genericamente muito exigente ...

“Portanto o que significa que andando para trás, do futuro para trás, podemos dizer que é exigido uma sólida preparação dos nossos jovens para fazerem face a este mundo do trabalho tão turbulento e tao incerto.

P2

“Hoje os empregos são muito mais complexos”

P3

“Mas o que é facto é que no fim da linha tem que haver sempre um problema de correspondência da formação às necessidades do sistema produtivo.”

P4

“É necessário ter uma visão global...”

P5

“A melhor prospetiva não é a previsão do futuro mas o conhecimento dos fatores sobre os quais devemos agir para o atingir.

“A boa *démarche* prospetiva, a boa projeção no futuro, é aquela que passa pela apropriação do que é necessário fazer para atingir o futuro que se deseja”

P6

“A prospetiva educativa ou dos empregos é muito difícil.”

1.1.6 A abordagem Regional

A abordagem regional, a dimensão regional, ou, pelo menos, as diferenças regionais das políticas educativas, foram espontaneamente referidas com grande centralidade em 3 dos seis Peritos (P1, P5, P6), apesar de nas entrevistas não ter sido suscitado pelo entrevistador qualquer referência a esta questão.



Figura 27 - à volta da abordagem regional

À volta da abordagem regional (Figura 27) encontramos:

P1

“O mercado de trabalho aqui (...) é uma coisa, nos Açores ou na Madeira é outra, em Lisboa é outra, no Algarve é outra.

Na realidade são mercados de trabalho com funcionamentos diferentes”

P2,P3 e P4

Nada referido

P5

“Em vez do clássico slogan de agir local com visão global, defendo “Agir local com uma visão local”. A dimensão local é a boa dimensão.”

“Depois, a mutualização das boas experiências.... meter em conjunto as boas experiências. Assim, as boas experiências não só devem subir de baixo para cima, (mas alastrarem) para o lado”

P6

“Não podemos colocar a questão dos efeitos das políticas educativas, em termos de empregabilidade, se não raciocinarmos numa lógica de habitat, de emprego e de mobilidade dos empregos, quero dizer numa lógica territorial. Ora, a lógica territorial não corresponde a nenhuma divisão administrativa oficial nem a nenhuma divisão de implementação das políticas educativas. Trata-se *Grosso Modo* da Bacia de Emprego.”

“Se quisermos que a Educação tenha efeitos sobre o emprego, é bem no interior desta dimensão territorial que teremos a solução.”

1.2 Posicionamento quanto às políticas educativas nas políticas de emprego

Das opiniões expressas nas entrevistas efetuadas – da análise das transcrições, mas igualmente da observação que efetuamos durante a entrevista - deduzimos o posicionamento destes seis peritos face às políticas educativas como políticas de emprego, o que destacamos por considerarmos que esta é uma das questões centrais nesta investigação, aparecendo diferenças notórias entre os peritos, que detalhamos.

Embora possa haver aqui, tal como na interpretação das opiniões feita no ponto anterior, alguma subjetividade, há na realidade para 3 dos peritos (P1, P4, P6) opiniões muito marcadas, que vincam bem a implicação das políticas educativas na empregabilidade ou no emprego, um é mais neutro, mas ainda assim a defender as implicações da educação no emprego (P5), um outro é claramente contra a ideia que a educação tenha implicações no emprego, (P3), considerando que é o investimento que cria emprego, e, por último, (P2) não coloca a questão neste patamar.

Na defesa da implicação do emprego das políticas educativas temos, assim, por ordem decrescente:

- P6 que considera que “num plano filosófico não é chocante que as políticas educativas sejam consideradas políticas de emprego” chegando a defender que as “Políticas educativas e políticas de emprego devem ser concebidas em conjunto”;
- P1 apela a uma maior ligação dos níveis de decisão entre o emprego e a educação;
- P4, espontaneamente não refere uma implicação direta mas remete a ligação educação emprego para o nível de estratégias pedagógicas e não para o nível de políticas educativas, mas referindo que “por não se ter investido em França nos fins dos anos 70 na educação como fizeram os USA”, ficou aquele país com um atraso considerável na nova economia das TIC, o que leva a deprender que defende a implicação da educação no emprego. Também considera que “o emprego cria-se inovando”, que esta inovação dever ser “liderada pela investigação universitária”;
- P5, considera que a base da empregabilidade “é o sucesso educativo”, se bem que não afirme uma ligação direta;

- Já P3 é o único que claramente afirma “não ser a formação que cria emprego”, referindo ainda que “em termos genéricos a determinante do emprego é o investimento” e que a educação/formação profissional funciona como mecanismo de “ajustamento” entre a qualificação necessária e a que as pessoas possuem, realçando que a educação pode não ser sinónimo de qualificação;
- P2 não se posiciona neste campo, sendo cauteloso no papel “exagerado do utilitarismo da educação sobre a empregabilidade”, dizendo “vejo esta guinada para as competências muito ... muito utilitária. E tenho medo disso”.

Interessante é a opinião quase antagónica de P3 e P4, ambos professores de economia mas com opiniões contrárias sobre o papel das políticas educativas para o emprego, o primeiro considerando que elas são apenas de ajustamento de competências, o segundo achando que elas são centrais.

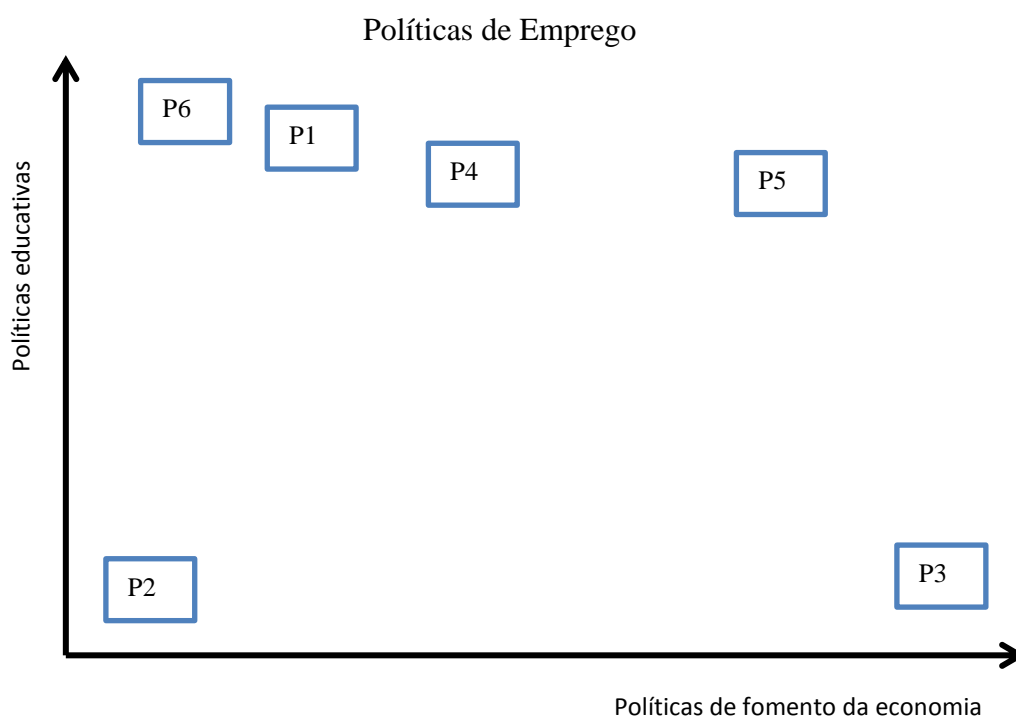


Figura 28 - Posicionamento dos peritos quanto à implicação no emprego das políticas educativas

Podemos deduzir, assim, que há uma opinião significativa a considerar as políticas educativas como políticas de emprego, conforme ilustrado na figura 28, sendo interessante também observar a que nível – macro, meso ou micro – se encontra o encadeamento das ações educativas às políticas educativas.

Capítulo 5

O efeito no Currículo e na Supervisão Pedagógica das políticas educativas para a empregabilidade

A investigação que, a cumprir o desenho para ela elaborado, culminou com a interpretação das entrevistas a peritos, descrita no capítulo anterior, trouxe-nos uma interpretação sobre as relações educação – emprego e sobre políticas educativas para a empregabilidade.

Em primeiro lugar, as políticas educativas para a empregabilidade têm como objetivos não só promover as capacidades para encontrar, manter ou mudar de emprego, mas, sobretudo, organizar os “percursos” dos indivíduos num primeiro momento de formação inicial e também ao longo da vida, e isto dentro de uma missão mais genérica da Educação que é a preparação para o exercício da cidadania.

Em segundo lugar, a necessidade de assumir, nestas políticas, um papel de adequação permanente entre as qualificações que as pessoas adquirem nas ações educativas e as competências necessárias à economia exige uma abordagem prospetiva das evoluções, ponto que detalharemos mais abaixo.

Em terceiro lugar, a necessidade de haver uma abordagem regional das políticas educativas para a empregabilidade, cuja aplicação em Portugal seria ou nas regiões autónomas, ou em *bacias de emprego*, ou seja em parcelas do território onde há uma relativa homogeneidade da problemática do emprego, tal como referiu P6.

Estas observações levam-nos a considerar a necessidade de um reposicionamento das políticas públicas para a educação e para o emprego, onde se assume um claro alargamento dos perímetros de atuação, uma recentragem nas pessoas e a introdução de uma abordagem prospetiva e de uma abordagem regional, tendo como bases de referência efeitos no Currículo e na Supervisão Pedagógica.

5.1 Um reposicionamento das políticas educativas e das políticas de emprego

Como vimos, um certo número de medidas para o combate ao desemprego constituem políticas de emprego, passivas ou ativas consoante estivermos perante políticas de tratamento social do desemprego, consideradas também como sendo uma 1ª geração de políticas de emprego, ou do fomento do emprego, consideradas geralmente

por instrumentos económicos ou financeiros, consideradas como uma 2ª Geração de políticas.

Com as políticas educativas para a empregabilidade, aparece-nos a estruturação de uma 3ª Geração de políticas de emprego numa área de atuação mais alargada e com duas preocupações de alargamento – uma mais macro, que coloca a prospetiva estratégica e outra mais meso, que se ocupa da abordagem regional.

5.1.1 Uma caracterização das políticas educativas para a empregabilidade

As políticas educativas para a empregabilidade podem ser estruturadas por Ações Educativas, que se podem agrupar em Medidas, que compõem Dispositivos, que por sua vez constituem Planos, que são orientados por uma Estratégia (Figura 29).

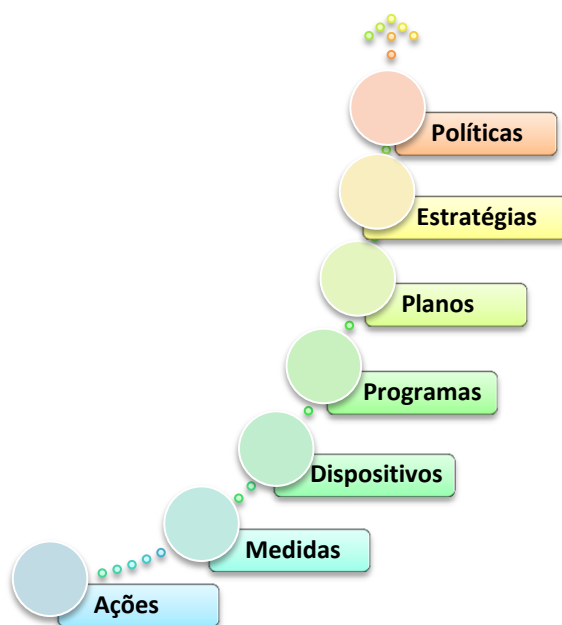


Figura 29 - Das ações às políticas: o encadeamento

O impacto da Educação no emprego, através de políticas educativas para a empregabilidade das pessoas, faz com que se possa admitir que estas políticas também sejam políticas de emprego, podendo constituir, como vimos, uma 3ª Geração de políticas.

Estas políticas de 3ª Geração seriam políticas ativas, essencialmente de caráter educativo, agindo sobre a empregabilidade, quer em antecipação do mercado de

trabalho como sugere Godet, quer em retificação das necessidades da economia, como defende Dias (2012)⁷⁸, e visam agir essencialmente sobre as pessoas.

Tabela 5- Características das políticas públicas de emprego e das políticas educativas para a empregabilidade

Tipologia das políticas	Políticas de emprego sem ação educativa	Políticas educativas para a empregabilidade
Caraterização	Políticas de emprego centradas no posto de trabalho.	Políticas de emprego centradas na pessoa e na sua adaptação à função necessária a desempenhar
Resposta à flexibilização da economia	Flexibilidade dos despedimentos e da contratação	Flexibilidade das competências necessárias ao funcionamento da economia
Manutenção do emprego	Manutenção dos postos de trabalho nas organizações ou por incentivos a manutenção do emprego ou por legislação laboral.	Manutenção da empregabilidade das pessoas
Objetivo central	Tornar seguro o emprego ou os postos de trabalho	Tornar seguro os percursos profissionais através da manutenção da empregabilidade pela qualificação permanente face às necessidades da economia
Fomento de emprego	O emprego resolve-se por incentivos a contratação.	O emprego pode ser resolvido partindo de uma avaliação de competências necessárias para que um posto de trabalho seja produtivo, rentável, competitivo, e adequando as competências das pessoas nas organizações
Dimensão da intervenção	Dimensão tática e reativa numa área de intervenção que coincide grosso modo com o sistema de emprego e desemprego	Prospetiva Estratégica, proactiva, estimuladora das evoluções, com uma área de intervenção alargada, incluindo os sistemas de emprego e desemprego, e parte do sistema educativo (subsistemas na fronteira com o sistema de emprego)
Dificuldades		Interligação das políticas educativas e económicas Difícil prospetiva da educação, das qualificações e das profissões

As políticas educativas para a empregabilidade comportam-se, ou, pelo menos, acabam por ter uma missão idêntica às políticas de emprego, conforme descrevemos na tabela 6: a promoção do emprego versus o combate ao desemprego. No entanto, as

⁷⁸ Entrevista ao autor

famílias de políticas públicas para o emprego distinguem-se claramente, caso se centrem numa ação educativa ou não.

Desde logo, as políticas de emprego sem ação educativa são essencialmente centradas nos postos de trabalho. Trata-se de “criar empregos” - interprete-se “criar postos de trabalho” - enquanto as políticas educativas para a empregabilidade centram-se nas pessoas e nas competências necessárias a adquirir para o exercício, com qualidade, de uma profissão, num posto de trabalho. Nesta linha de atuação, as políticas públicas para o emprego sem preocupações educativas pretendem centrar-se na manutenção dos postos de trabalho (por intervenção, essencialmente financeira), enquanto as políticas educativas visam manter a empregabilidade das pessoas. Outra característica diferenciadora é o facto de se ter como objetivo central, para as políticas sem ação educativa, tornar seguro o emprego e para as políticas educativas o objetivo é tornar seguro os percursos profissionais

Finalmente distingue-se a filosofia de intervenção das duas políticas: o desemprego resolve-se por incentivos à contratação; o emprego pode ser resolvido partindo de uma avaliação de competências necessárias para que um posto de trabalho seja produtivo, rentável, competitivo, e adequando as competências das pessoas às necessidades das organizações.

A abordagem que formulamos está assente na constatação que fazemos do mercado de trabalho, que é a do movimento constante: a todo o momento desempregados entram no mercado de trabalho, trabalhadores dele saem; as competências que se esperam de cada trabalhador mudam, tornando um dado profissionalismo ora valorizado, ora obsoleto, segundo as necessidades do momento; jovens chegam, pela primeira vez ao mercado de trabalho e trabalhadores partem para a reforma.

Para elaborar uma política educativa pertinente para a empregabilidade devemos integrar esta dinâmica, inevitável e permanente, do mercado de trabalho; o tratamento dos fluxos entre o sistema educativo e o de emprego, bem como os *stocks* de cada um dos sistemas. Isto implica, para além de uma atuação junto dos trabalhadores, tratar a questão da empregabilidade junto dos alunos do ensino secundário, dos jovens do ensino superior, dos desempregados e dos inativos e dos jovens NEETs. Ou seja, o perímetro de atuação das políticas educativas para a empregabilidade está muito para além de um perímetro de atuação confinado à população trabalhadora inserido no sistema de emprego. A empregabilidade implica, como vimos, a transformação das suas

competências através da ação educativa, que, como diz Carneiro (2012)⁷⁹ é “um ato íntimo”.

Assim, as políticas educativas para a empregabilidade, que Ferrand (2012)⁸⁰ defende que se chamem *políticas do trabalho*, quer se integrem nas políticas de emprego, quer se mantenham só como políticas educativas, devem ser situadas numa atuação para o emprego que deve aqui ser clarificada, através dos seguintes pontos,

- 1º. O perímetro de atuação das políticas públicas de emprego estão para além do sistema de emprego, redefinindo um novo perímetro de atuação como ilustramos na figura 30;
- 2º. Muitas destas políticas públicas que têm impacto no emprego, são de facto políticas para a empregabilidade, e, precisando melhor, são políticas educativas para a empregabilidade;
- 3º. Assim, as políticas educativas para a empregabilidade devem agir
 - i. Nos próprios sistemas educativos, ou, pelo menos, naqueles que se encontram em confronto com o sistema de emprego
 - ii. Na fronteira entre elesmas também,
 - iii. No próprio sistema de emprego, junto dos trabalhadores
 - iv. Junto dos desempregados
 - v. Junto dos inativos
 - vi. Junto dos jovens classificados como NEETs
- 4º. Ou seja, a ação educativa que operacionaliza a empregabilidade, estruturada em políticas educativas, constitui o elo de ligação entre o emprego e a educação.

Embora o sistema de emprego se encontre bem delimitado e não inclua nem o sistema educativo nem o sistema de desemprego, o perímetro de atuação das políticas educativas para a empregabilidade é muito mais alargado e inclui, também, os que se encontram no desemprego, os que estão em inatividade, e parte do sistema educativo.

⁷⁹ Entrevista ao autor

⁸⁰ Entrevista ao autor

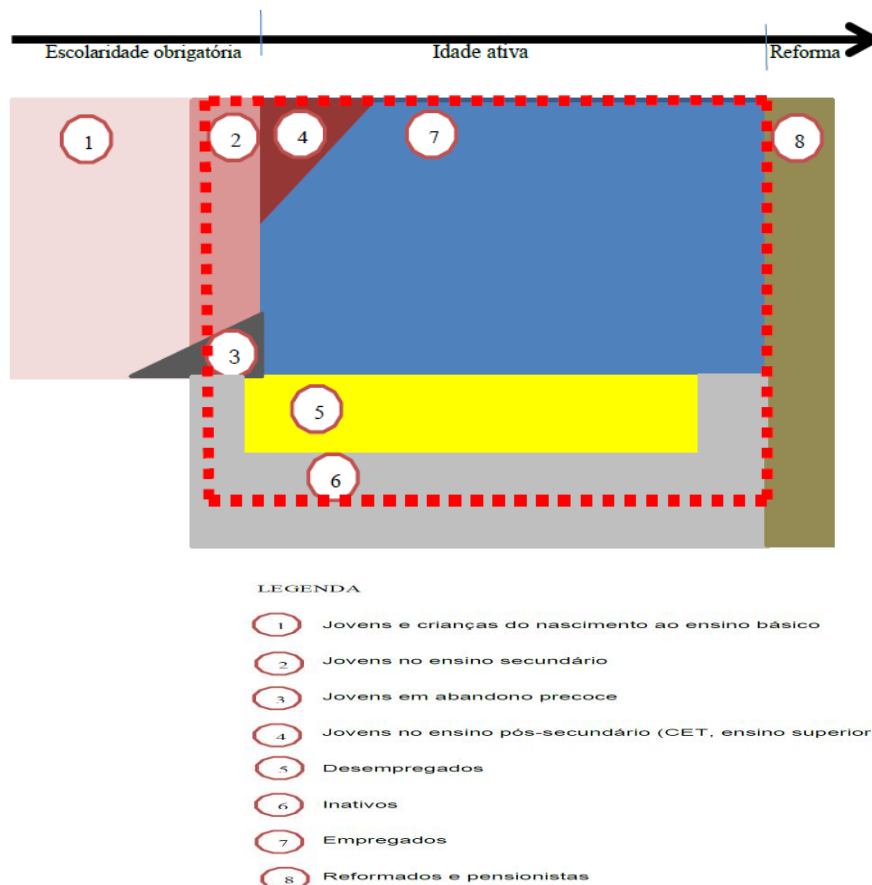


Figura 30- Perímetro de atuação das políticas educativas para a empregabilidade

A partir da figura 4 da página 27, que representava a situação perante o emprego ou a escolaridade da população de um território, podemos representar (figura 30, a tracejado vermelho), o perímetro de atuação das políticas educativas para a empregabilidade. Assim, estas políticas públicas devem posicionar-se dentro de um perímetro de atuação que inclua não só os desempregados, mas também os trabalhadores, bem como os jovens no sistema educativo – secundário, profissional e superior - os NEETs e os inativos.

Dois aspetos devem ser tidos em conta nesta visão da nossa problemática: A primeira é a necessidade de antecipação e a necessária prospetiva que daí decorre; a segunda é a necessidade de, por eficácia, ter uma abordagem regional das políticas educativas para a empregabilidade.

5.1.2 A abordagem prospetiva das políticas educativas

Consideram os seguidores da chamada escola francesa da prospetiva - que se distingue da escola americana ou anglo-saxónica do que seria equivalente à prospetiva,

o *forecasting*, mais próxima da previsão ou do prognóstico e fundamentalmente com grande implicação na observação das evoluções tecnológicas - que a prospetiva é uma atitude e o enquadramento de uma ação. Assim, esta escola da prospetiva, em que um dos principais mentores é Michel Godet, considera que o “futuro está aberto” e que é “um produto da determinação, do acaso e do desejo”. Portanto, a prospetiva deve a projetá-lo e traçar o caminho para o alcançar em vez de ficar à espera que ele aconteça. Neste sentido, a prospetiva pode auxiliar na estruturação de políticas públicas como as políticas educativas para a empregabilidade, tendo em conta o que foi analisado nesta investigação e que referimos ao longo do capítulo anterior e neste capítulo – a importância dos contextos e a tendência para as mudanças de contexto.

Dois tipos de abordagem prospetiva podem ser utilizados.

A primeira abordagem prospetiva possível, e a mais clássica ou pelo menos a mais conhecida no grande público, é a de conceção de cenários de futuro. A ideia era podermos saber que cenários iríamos ter num dado horizonte temporal porque assim poderíamos qualificar as pessoas para o contexto que iríamos encontrar. Teríamos, desta maneira, resolvido o problema que vem da desadequação entre as competências adquiridas numa ação educativa e as necessidades económicas num dado contexto, num dado horizonte temporal. De facto, a ação educativa que leva à aquisição de competências para a empregabilidade de um individuo deve ter em conta não só o contexto no momento em que se desenrola esta ação, mas também o contexto que a pessoa vai encontrar no futuro (num dado horizonte temporal). E aqui estão, simultaneamente, as dificuldades de algumas ações educativas para a empregabilidade, a necessidade da prospetiva e os desafios. De facto uma ação educativa deve preparar um individuo antecipando, transmitindo competências necessárias no futuro.

Esta abordagem, chamada em prospetiva, de método dos cenários pode ser um muito bom instrumento de trabalho, mas tem pelo menos duas limitações, uma técnica e outra filosófica.

A limitação técnica da utilização de cenários para definir uma ação educativa deve-se à pequena probabilidade para prevermos os cenários que iremos encontrar. Repare-se que um cenário pode ser detetado com maior ou menor probabilidade. Essa probabilidade encontra-se por combinação de um certo número de hipóteses. Ora, apenas 5 hipóteses de futuro (geralmente o futuro está condicionado por muito mais hipóteses), leva a que possa haver 2^5 , ou seja 32 cenários diferentes. A equiprobabilidade de um cenário acontecer é, então, de pouco mais de 3%. Quer isto

dizer que se tivermos um cenário com, digamos, 10% de probabilidade, será uma probabilidade muito grande. No entanto, o problema é que mesmo com uma muito grande probabilidade para que um cenário aconteça – 10% - há 90% de probabilidade para que aquele cenário não aconteça. Ou seja, temos poucas probabilidades de conhecer os cenários de futuro.

Podemos, ainda assim, utilizando dois instrumentos da caixa de ferramentas da prospectiva – o SMIC e o MORPHOL - varrer todos os cenários possíveis de modo a podermos quer antecipar quer agir, como veremos mais abaixo.

Mas também razões filosóficas, para além destas razões técnicas, levam a não aceitarmos conhecer, *a priori*, um dado cenário: o futuro está aberto. Se um futuro estivesse determinado onde estariam a nossa capacidade e a nossa liberdade para agir, criando o futuro que desejaríamos? Onde estaria a nossa liberdade de ação se tudo estivesse predeterminado? Como nos diz o filósofo Maurice Blondel, citado por Godet (2011), “O Futuro não se prevê, prepara-se”. Esta ideia de agir para construir o futuro que se deseja, cruza os *futuríveis* que defende Hugues de Jouvenel (2000).

É exemplar a frase irónica de Churchill a propósito de, por ação pública, não se aceitar os percursos já traçados “a História será amável comigo porque tenho a intenção de escrevê-la”. Assim, a segunda e mais interessante abordagem da prospectiva – a chamada prospectiva estratégica – tem a ver com o que Godet (2011) afirma “A melhor prospectiva não é a previsão do futuro mas o conhecimento dos fatores sobre os quais devemos agir para o atingir”. Ou seja, na imagem futebolística que utilizámos, será importante agir para que a bola vá para onde nós queremos que ela esteja.

Afinal, face àquilo que Godet (2011) considera como as quatro posturas em relação ao futuro - postura passiva, de “dorminhoco”; postura reativa, de “bombeiro”; postura pré-ativa, de “prevenido”; e postura pró-ativa, de “atuante” - estaríamos, pois, na estruturação de políticas educativas para a empregabilidade entre o pré-ativo e o pró-ativo. Aqui tocamos numa dimensão da Educação que concerne a liderança das mutações da sociedade, transformações essas que se fazem com ideias, como refere Carneiro (2012) que se “criam em cadinhos de educação”, embora Godet (2011), sublinhe a necessidade de agir, ao afirmar “há os que pensam no que acontece, há os que observam o que acontece, e há os que fazem as coisas acontecer”. A ação prospectiva na Educação, numa perspectiva de liderança das mutações da sociedade, enquadra-se nesta última atitude.

Poderemos, assim, conceber o processo educativo como uma ação que transforma as características de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos, considerando que formar é transformar, sublinhando por esta expressão o carácter transformacional da ação educativa.

Assim, podemos imaginar que as políticas educativas visem transformar características (Figuras 31 a 34), em particular os conhecimentos que sustentam as competências para a empregabilidade de um indivíduo ou grupo de indivíduos, a partir de um estado inicial A, em características de um estado final B⁸¹.

Este estado final, após transformação por intervenção da ação educativa pode

- (1) não ter em conta o contexto onde se vai encontrar, a que chamamos de *transformação passiva* (Figura 31);
- (2) ser adequado ao contexto de chegada, *transformação pertinente* (Figura 32);
- (3) sofrer um desvio face ao contexto porque, entretanto, este evoluiu, o que seria uma *transformação desviante* (Figura 33); e,
- (4), modificar o contexto de chegada, *transformação proactiva* (Figura 34).

As Figuras 31 a 34 representam, pois, algumas possíveis transformações de competências por via de uma ação educativa.

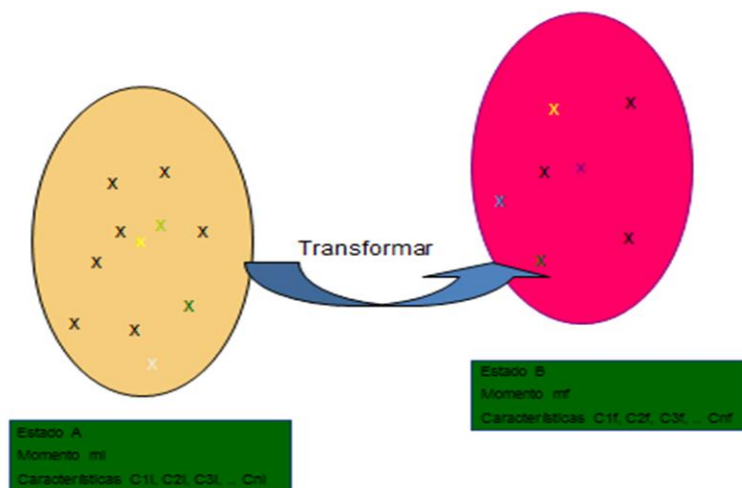


Figura 31 - A ação educativa transforma uma pessoa ou um grupo de pessoas

⁸¹ Temos, assim, à partida, um grupo de pessoas no Estado A, num dado momento M_i , possuindo n Características, C_{ni} . Após uma ação, ou um conjunto de ações educativas, o grupo que tínhamos à partida transformou-se num Estado B, com outras características C_{nf} . São conhecimentos, competências, saberes, atitudes, que serão transformadas por ação educativa.

Nesta visão da ação educativa (Figura 31) não nos preocupamos com o contexto que o grupo irá encontrar no fim da ação.

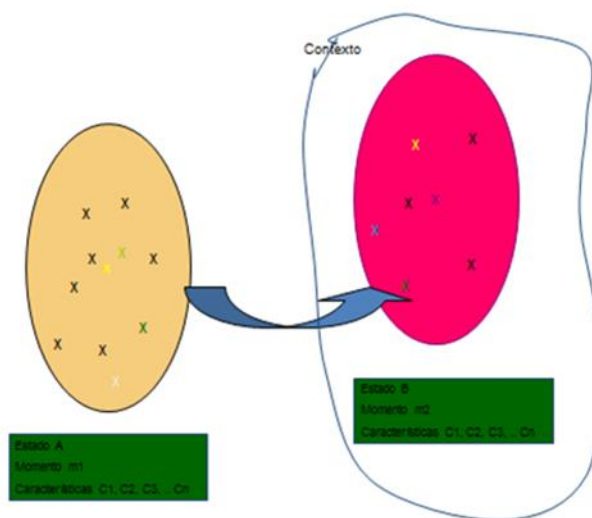


Figura 32 - Transformação adequada

Podemos proceder a uma análise mais fina considerando, como na Figura 32, que após a transformação devido à ação educativa, teremos em conta o contexto onde o indivíduo ou o grupo irá encontrar-se.

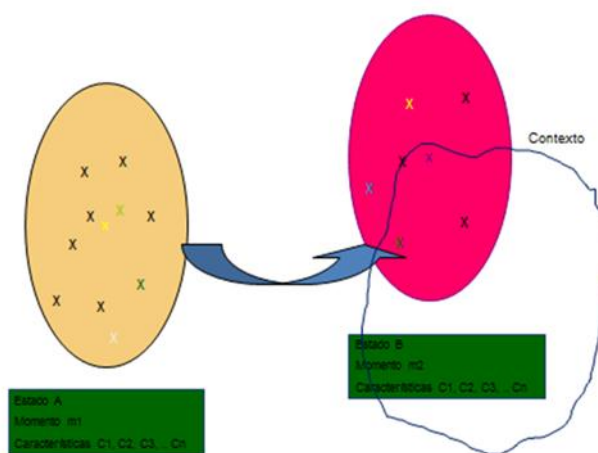


Figura 33 - Transformação desviante

Vimos que a empregabilidade é colocada à prova sempre, ou quase sempre, face a um certo contexto, e, vimos também, que a grande questão - que é marcante - é a rapidez com que os contextos mudam tornando as empregabilidades e as ações

educativas que lhe estão associadas obsoletas (Figura 33). Como diz ainda Godet (2011)⁸², citando Gaston Berger, “quanto mais depressa circulamos, mais longe devem os faróis iluminar”, que é como quem diz quanto mais rápidas são as evoluções mais necessitamos de instrumentos prospetivos que esclareça a nossa ação.

Uma das consequências da ação educativa, em algumas vezes mais do que noutras, o grupo, ou algum elemento do grupo, influencia o contexto onde está inserido, transformando-o. Assim, coloca-se a necessidade de uma abordagem prospetiva na estruturação das políticas educativas para a empregabilidade de modo a melhor canalizar a transformação que a ação educativa permitiu, para os cenários de contexto que iremos encontrar no fim da ação. Numa transformação proativa a ação educativa permite transformar o contexto.

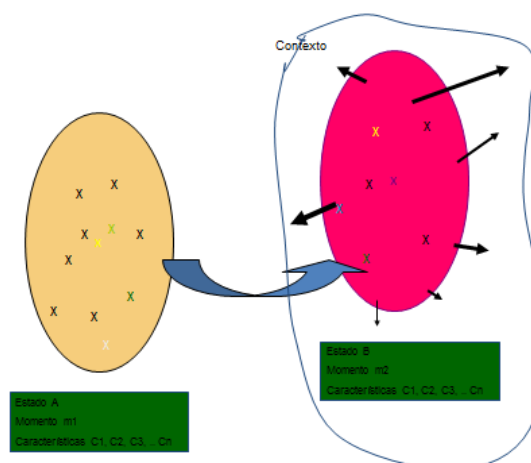


Figura 34 - Transformação proativa

Nas ações educativas onde o lapso de tempo que vai entre a definição da estratégia, a estruturação e a operacionalização da ação e os seus efeitos, o contexto pode ter evoluído sobretudo se tiver decorrido um lapso de tempo significativo (Figura 34).

Podemos, pois, concluir que,

- a. Entre o início da ação educativa e o fim desta ação, ou ao longo da vida profissional, o contexto muda, ficando as competências desadequadas, ou seja, diminuindo a empregabilidade;

⁸² Entrevista com o autor

- b. Assim, a manutenção da empregabilidade exige uma atuação permanente, sendo a ação educativa a atuação central para essa manutenção. Isto implica quer as ações educativas iniciais quer as ações de reconversão;
- c. Uma das dimensões da empregabilidade é a capacidade de ação sobre um contexto e a sua transformação. Contexto que pode evoluir, tornando, finalmente as competências obsoletas;
- d. Coloca-se, pois, a necessidade utilizar, na estruturação das políticas educativas para a empregabilidade, a prospetiva estratégica.

Utilizamos, assim, um aspeto da prospetiva que é a proatividade, ou seja, agir para atingirmos os futuros possíveis e desejáveis, que Hugues de Jouvenel (2000) classifica de *futuríveis*.

5.1.3 A abordagem regional das políticas educativas

Foi sublinhada nas entrevistas, por vários peritos, a importância da abordagem regional das políticas educativas e de emprego em particular P5, e ainda mais P6, que considerou: “Se quisermos que a Educação tenha efeitos sobre o emprego, é bem no interior desta dimensão territorial que teremos a solução “.

Salientámos também, por outro lado, quatro dificuldades de funcionamento entre os sistemas educativos e os de emprego que estão na base das condicionantes de sucesso de ambas as políticas: (1) A assincronia e a diferença de ritmo entre os dois sistemas, (2) a desfasagem entre os ciclos eleitorais e os ciclos de resultados; (3) a articulação entre políticas educativas e de emprego e (4) a necessária – mas nem sempre cuidada - adesão das pessoas. Ora, essas dificuldades podem ser dirimidas se as políticas educativas e as políticas de emprego forem concebidas, executadas, pilotadas, monitorizadas, a nível regional⁸³, porque é ao nível regional que como refere Bettencourt (2011b, p.4) “a cadeia de decisão, a cadeia de perceção e os mecanismos de ação são os mais curtos assim como a proximidade entre atores é a maior”.

De facto, as regiões portuguesas – sejam *bacias de emprego* sejam regiões autónomas como os Açores ou a Madeira - encontram-se na confluência privilegiada

⁸³ Embora as dimensões territoriais locais e regionais não representem exatamente a mesma realidade quer em termos de práticas quer em termos de competências, confundimo-las aqui. Assim, a problemática que decorre das distinções entre regiões - estado, regiões administrativas e regiões intermédias (na nomenclatura quer da Assembleia das Regiões da Europa quer do Comité das Regiões), não é aqui tratada De qualquer modo, no caso português a análise aqui colocada mantém-se válida.

por um lado de diferentes atores, agentes e lógicas, e, por outro lado, são portadores de uma tridimensionalidade territorial - regional, nacional e europeia - que pode potenciar a minimização das dificuldades de interligação entre a educação e o emprego.

Esta análise conjugada com o que descrevemos sobre a prospetiva, leva-nos à necessidade de termos instrumentos de vigilância estratégica, mais fáceis de construir ao nível regional. Os cenários são mais fáceis de construir ao nível territorial.

Quanto à dificuldade que vem da articulação entre políticas, refira-se que as políticas de educação e as de emprego não só devem articular-se entre si, mas também devem fazer incursões nos mundos da economia e do social. Estas articulações são mais fáceis de fazer ao nível regional que nacional, concebendo políticas regionais de emprego muito mais como políticas de influência do que como políticas de ajustamento de outras políticas. As políticas económicas, educativas e sociais devem estar intimamente ligadas e devem ser concebidas não após a definição de um projeto de desenvolvimento mas em interação com as outras dimensões do projeto regional.

A implementação e a condução das políticas de emprego e educação devem permitir a conjunção entre uma centralização estratégica e uma descentralização operacional para a execução. Ao nível regional, podemos mesmo imaginar, mais facilmente, uma única estrutura de pilotagem para estas políticas, mesmo que se possam distinguir agentes diferentes para cada uma das medidas que as compõem.

Uma outra grande dificuldade na implementação das políticas públicas prende-se com a adesão das pessoas. É necessário, por isso, que estas políticas impliquem e tenham a adesão do grande público e de cada um dos cidadãos. Também aqui, a dimensão regional é a que melhor transmite aos cidadãos os desafios da qualificação profissional, já que a abordagem regional é mais próxima e mais eficiente

Godet (2011), contrapondo aquela que tem sido a ideia dominante – e o usual *slogan* de intervenção pública de pensar global e agir local, o *glocal* - propõe a ideia que pretende conferir centralidade e maturidade a uma estratégia regional: “ pensar local e agir local”, defendendo ao mesmo tempo, a nível global, uma “mutualização das boas experiências e das boas políticas”.

5.2 A centralidade da empregabilidade no Currículo

Nos capítulos anteriores integramos pressupostos e condicionantes que nos levaram a reposicionar, numa visão macro, as políticas educativas para a empregabilidade.

Passando para a operacionalização daquelas políticas, ou seja para uma visão mais meso e micro, colocamos aqui alguns dos aspetos que consideramos mais relevantes na implementação curricular, que num “sentido dinâmico”, visa, como referem Gaspar e Roldão (2007, p.8) um “Conjunto de conhecimentos que desenvolvem capacidades, promovem aptidões, proporcionam competências e incutem valores”.

A dinâmica permanente do mercado de trabalho, as ideias schumpeterianas de criação de novos empregos e concomitante destruição dos antigos, a resposta que os sistemas educativos podem e devem dar às competências necessárias para a economia e a importância que a educação tem no crescimento económico e, daí, no emprego e na abordagem da empregabilidade, colocam uma enorme centralidade nas questões de Currículo, entendido como processo. Trata-se de, perante o caráter eminentemente dinâmico, em constante mutação e implicado em estratégias de largo espectro de ação, considerar o Currículo como o que dizem Gaspar e Roldão (2007, p.5) citando John Mac Neil, “Um plano para o que deve ser ensinado e é composto por **o que** deve ser ensinado, **a quem, quando e como**”.

Encontramo-nos dentro do modelo de Desenvolvimento Curricular que estas autoras (2007, p.27) consideram ser um “modelo de ação investigação” e que caracteriza como sendo “de natureza sistemática” e que

“Parte da assunção de que a mudança de currículo é uma mudança social e é tomada como um “processo (que) envolve pais, estudantes e professores, a estrutura do sistema escolar e os padrões das relações pessoais e de grupo entre membro da escola e da comunidade” (Smith, Stanley, and Shores, 1957, p.438). Poderá desenvolver-se com a identificação de problemas e consequente procura da sua solução. Neste sentido, terá de ter implementação localizada; a solução é cíclica e condicionada, no espaço, no tempo e no conteúdo”

Sendo o Currículo “ concebido como um processo de representação, formação e transformação da vida social da sociedade” (Gaspar & Roldão, 2007, p.10), apresenta-se, neste contexto ainda mais, como o cerne do Desenvolvimento Curricular. Estamos, pois, a ir, claramente, ao encontro daquelas que foram as preocupações dos peritos quanto à visão “local” que a dimensão regional das políticas educativas impõe, na condicionante “do espaço e do tempo” que a visão prospetiva obriga, e, sobretudo a responder a preocupação que foi também expressa da pertinência dos conteúdos. Assim, o Currículo aparece como estruturante na implementação das ações educativas que decorrem destas políticas para a empregabilidade, porque a pertinência face ao contexto

onde as competências podem trazer empregabilidade é colocada através das suas características fundamentais, a saber, o que a pessoa aprende, “os conteúdos a ensinar” e como aprende, “os processos de aprendizagem”, e “os meios e materiais” e o produto, “os resultados”. Também o alargamento de públicos-alvo arrasta para a aprendizagem para outros espaços para além da escola, que devemos ter em conta, bem como achamos que há dois momentos de passagem obrigatória: “A clarificação das intenções “ e a “explicitação das finalidades”, ou seja a empregabilidade.

No desenvolvimento curricular, neste quadro, torna-se ainda mais central aqui do que numa situação clássica de ensino aprendizagem, os diferentes passos que Taba, referido por Gaspar e Roldão (2007, p.22), preconiza,

- (1) Diagnóstico, (2) formulação de objetivos, (3) seleção dos conteúdos, (4) organização dos conteúdos, (5) seleção das experiências de aprendizagem, (6) organização das experiências de aprendizagem, (7) determinação do que é avaliado e do seu significado.

A adequação às necessidades, ou pelo menos na linguagem de Barbier, a aproximação dos referenciais de aprendizagem aos referenciais que os perfis profissionais colocam, apresenta-se como um ajustamento entre as competências adquiridas e a empregabilidade.

As questões que aqui colocamos sobre o desenvolvimento curricular aproximam-se dos resultados das entrevistas que podemos sintetizar em três pontos:

- a prospetiva, que abre uma nova dimensão no diagnóstico de necessidades pois estas devem ser avaliadas não só no momento em que a análise é feita, mas também deve haver alguma reflexão prospetiva – de maior ou menor intensidade em função da dimensão, da duração e do que pode estar em jogo da ação educativa - prévia a esse diagnóstico.
- a importância da seleção de conteúdos, como referiu P6”
- o estabelecimento de estratégias que visem os alunos, sobretudo em ações de educação inicial, tomarem consciência do seu futuro, tal como referiram vários entrevistados.

Assim, preconizaríamos duas estratégias a integrar na organização dos currículos, para as ações educativas de maior duração.

Em primeiro lugar, a introdução nos currículos da elaboração de um *Futurum Vitae* para levar o aluno a projetar-se no futuro, não para desenvolvimento passivo, mas para, neste quadro, promover uma estratégia de reflexão sobre si. O desenvolvimento do

projeto pessoal pode ser objetivo do sistema educativo. Como diz Godet (2011) quando estabelece uma postura proactiva de ação para construir o futuro que nós queremos atingir, aconselhando a que nos interroguemos sobre “quem sou eu?” antes de nos interrogarmos sobre quatro questões essenciais para o futuro: (1) “Que pode acontecer? (2) Que posso fazer? (3) Que vou fazer? (4) Como fazê-lo?”

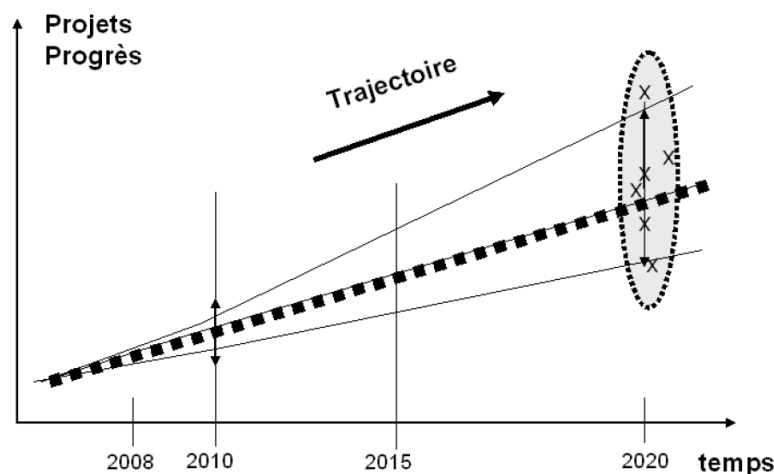


Figura 35 - A projeção profissional e pessoal no Futurum Vitae de Carré (2004, p.5)

Assim, construir o seu Futurum Vitae, FV, em comparação com o Curriculum Vitae, CV, é um exercício provavelmente útil sobretudo para os jovens, no início da construção de um percurso que consiste em conduzir uma reflexão sobre uma projeção individualizada no futuro, como coloca Carré (2004), quando nos interpela: “ Como se vê daqui a 10 anos?”

A procurar responder a “quem sou eu” e construir o que Damásio chama o sentimento de si (Damásio, 2000), Caron (1991, p.14) coloca cinco pontos de passagem obrigatórios:

1. Conciliar

- Os gostos pessoais e eficácia profissional
- O curto e o médio prazos
- Os objetivos e os meios para os alcançar
- O sentido de sua vida profissional e os condicionalismos do meio ambiente

2. Ter em conta

-
- Os desafios dos seus diferentes parceiros
 - A evolução das situações
 - O mercado de emprego
3. Dotar-se de meios
 - De se adaptar às mudanças da sua profissão, da sua empresa e da sua trajetória profissional
 4. Atualizar
 - Seu potencial, seus desejos, sua maneira de ver no domínio profissional
 5. Meter em evidência
 - Suas aptidões, suas paixões, saber fazer e conhecimentos.

Esta preocupação de integrar estratégias transversais de aquisição de competências nos currículos, torna-se tanto mais pertinente quanto P6 sublinha que metade dos ex-alunos são contratados por competências que não são competências específicas á profissão que exercem, mas competências de empregabilidade para além disso. Ora, como vimos com Finot (2000, p.7) a empregabilidade tem várias componentes para além das competências profissionais, tais como a adaptabilidade, a personalidade, as potencialidades e as competências genéricas.

5.3 Os efeitos na Supervisão Pedagógica

A Supervisão Pedagógica que, segundo Alarcão (2007, p.16), “é um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” encontra-se, na estruturação, implementação e condução de políticas educativas para a empregabilidade, fortemente interpelada. A introdução nas ações educativas de uma preocupação permanente da empregabilidade, da prospetiva e de uma abordagem regional, e a permanente preocupação a ter nas ligações educação – emprego, impõem, porventura, algumas modificações nas práticas de supervisão pedagógica.

Em primeiro lugar, porque tendo em conta que as ações educativas de que falamos aqui decorrem de políticas educativas para a empregabilidade que, como vimos, têm um campo de atuação muito mais alargado do que a prática pedagógica clássica numa escola, em situação de cursos de educação inicial. Tal realidade coloca-nos em confronto com um público que vai do desempregado ao inativo e ao trabalhador, e com

outros dispositivos de aprendizagem, o que acarreta outras estratégias pedagógicas, outros ritmos, outras cadências. Acresce a esta diversificação da intervenção das ações educativas um desafio, porventura central nos próximos anos – quer por razões da agenda e das metas da Europa 2020 quer por razões de política educativa nacional. Este desafio diz respeito aos jovens que não possuem escolaridade mínima, não estão na escola, não trabalham nem têm formação, os NEET's, o que exige uma estruturação da intervenção, certamente a nível meso, mas também, e sobretudo, a nível micro, de um forte rigor e que seria quase de resposta individualizada o que obriga uma grande flexibilidade de implementação e de condução que a Supervisão Pedagógica deve monitorizar.

Em segundo lugar, o alargamento do perímetro de intervenção das políticas educativas muda radicalmente a panóplia de atores do sistema educativo, pois para além dos alunos, pais, professores e outros membros da comunidade educativa, aparecem com as políticas educativas para a empregabilidade, um grande número de novos atores. Imaginar uma intervenção educativa com a amplitude que estamos a colocar, obriga a ter em conta muitos diferentes atores que não encontramos na Escola clássica - empresários, serviços de emprego, tutores nas empresas, inativos, os NEETs, mas também um alargado leque de decisores nacionais, regionais e locais. Os próprios alunos, provavelmente, não possuem um perfil idêntico ao que os que encontramos no ensino regular inicial.

Em terceiro lugar, muito provavelmente o professor irá encontrar uma nova missão, para além daquela que desenvolve no frente a frente pedagógico. Referimo-nos ao que descrevemos na página 107, a saber, um diagnóstico, a formulação de objetivos, a seleção e organização dos conteúdos, a seleção e a organização das experiências de aprendizagem e a avaliação. Missão não só extremamente mutante como fixada na empregabilidade, que faz deslizar o profissionalismo do professor para um campo mais alargado, e obriga o Supervisor Pedagógico a um idêntico, mas mais ampliado, movimento.

Tudo isto altera forçosamente as estratégias pedagógicas, a planificação e mesmo a avaliação⁸⁴ das ações. De facto, como avaliar o sucesso de uma ação educativa para a

⁸⁴ Bettencourt (1993) defendeu numa dissertação em Prospetiva Estratégica do CNAM uma análise estrutural dos fatores de desenvolvimento da formação em alternância, concluindo que a avaliação em conjunto entre a escola e empresa potencia este dispositivo de formação.

empregabilidade? Tendo como referencial de avaliação um programa escolar ou um outro que integre a empregabilidade?

Por tudo isto, sobretudo para este último ponto, vemos a Supervisão Pedagógica a movimentar-se num cenário ecológico, de que falava Alarcão e Tavares (2007, p.37), dizendo que,

“Neste cenário tomam-se em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação”.

Junta-se ainda que quer as observações que acabamos de fazer no ponto anterior, a propósito da preocupação com a visão prospetiva e com “o meio em permanente transformação”, bem como com o que preconizamos tanto para a elaboração do *Futurum Vitae* como para o fomento de uma egoestratégia junto dos alunos, são razões para que se possa levantar algumas preocupações junto dos professores que o Supervisor Pedagógico pode e deve acompanhar.

Tanto mais que o professor nestas ações educativas para a empregabilidade vai confrontar-se não só com conhecimentos teóricos, mas também com conhecimentos profissionais e com saberes-fazer e saberes-estar que exigem outras estratégias e, sobretudo, um grande cuidado com a possibilidade de, face às transformações, se encontrarem obsoletos. Pode o professor, sem perder ou eficácia ou credibilidade continuar a ensinar a resistência dos fios elétricos quando a situação que os alunos vão encontrar (o contexto de que falava Godet) é a fibra ótica?



Figura 36 - Forças estruturantes e interrelacionadas da Supervisão Pedagógica
Adaptação de Vieira (2009)

Tudo isto traz um novo papel ao professor e ao supervisor, que pode ser um motivo de angústia, mas também um motivo de satisfação.

Por último podemos sublinhar que a Supervisão, tal como Vieira afirma (2009, p.202), “é movida por quatro forças estruturantes e interrelacionadas, frequentemente em tensão – Visão, Ação, Reflexão, Contexto” (Figura 36) e encontra, nas ações decorrentes de políticas educativas para a empregabilidade, estas quatro forças – motoras.

Conclusões

Apresentamos aqui neste trabalho dois tipos de conclusões.

As primeiras dizem respeito às hipóteses central e secundárias desta investigação que colocam a verificação da existência de ligações entre educação e emprego.

Colocamos, também, nestas conclusões algumas observações sobre novas hipóteses e pistas de reflexão, num nível de pesquisa que decorre naturalmente em interligação com esta investigação e que só poderiam ser enunciadas chegado a este patamar de conhecimentos sobre a problemática das políticas educativas e do emprego.

1. Conclusões sobre as hipóteses central e secundárias

Partimos de uma hipótese central, formulada com a questão seguinte: “*Existem ligações entre as políticas educativas e as políticas de emprego que interpelam uma ação educativa para a empregabilidade das pessoas*”? ou seja, como visualizamos na figura 37, que mecanismos ligam a educação ao emprego?



Figura 37 - Que ligações entre a Educação e o Emprego?

Na clarificação das ligações entre as políticas educativas e a empregabilidade, ou ainda de uma maneira mais abrangente, entre a Educação e o Emprego, estabelecemos o seguinte

- (1) O Emprego depende de vários fatores, em particular do nível educativo e da qualificação das pessoas.
 - O emprego não depende só do PIB. Assim, seria redutor limitar o estudo do emprego a fenómenos económicos;
 - As competências são fatores que influenciam o emprego;
 - O crescimento económico, e, em consequência, o emprego, faz-se com inovação permanente;

- A inovação traz, conseqüentemente, uma transformação profunda das características das competências profissionais necessárias;
- A transformação referida na alínea anterior acaba por interpelar a Educação, já que a inovação arrasta consigo novas competências e a ação educativa pode ser o “instrumento “ de transformação de competências;
- As competências podem, então, ser retificadas ou ao longo, ou após, ou em antecipação do mercado de trabalho, o que coloca, em vários momentos do processo, as estratégias educativas como centrais;
- O emprego não pode ser analisado de uma maneira estática e fotográfica. Assim, o emprego necessita, para uma melhor apreensão, de uma abordagem sistémica, que integre a dinâmica e a complexidade dos sistemas de emprego e dos sistemas envolventes.

(2) Tudo isto faz sobressair elementos de ligação entre o emprego e a educação.

- Um certo número de fatores estão, provavelmente, ligados à qualificação das pessoas e ao investimento na educação influenciando o emprego que investigamos neste trabalho;
- Uma análise sistémica levanta a necessidade de uma abordagem quer dos stocks, no sistema de emprego e nos sistemas que com ele fazem fronteira, quer nos fluxos que entram ou saem do sistema de emprego, que geralmente são fluxos de competências de pessoas vindas do sistema educativo.

(3) O elemento que representa com maior centralidade o elo de ligação entre a educação e emprego é a empregabilidade, sendo que,

- A empregabilidade será definida como a capacidade para encontrar, manter ou mudar de emprego, aferida face a um certo contexto;
- A empregabilidade de um individuo depende da pertinência das suas competências num dado contexto, ou seja num dado momento e num certo espaço geográfico;
- O contexto evoluindo, a empregabilidade torna-se um percurso;
- A empregabilidade pode no mesmo momento variar muito significativamente entre dois espaços geográficos diferentes;

-
- A empregabilidade pode, no mesmo espaço, variar ao longo do tempo;
 - As características da empregabilidade evoluem, assim, em função da evolução dos contextos;
 - A ação educativa transforma as características das competências, tornando-as pertinentes para o contexto onde o indivíduo vai operar;
 - A empregabilidade é um percurso, e, como diz Le Boterf (2010, p.88), «a default de pouvoir securiser les emplois, il faut mieux rechercher comment securiser les parcours.»⁸⁵, acrescentando que a empregabilidade permite posicionar-se como alguém que oferece competências e não apenas como alguém que pede emprego. Aliás esta posição vai ao encontro do que refere Bruner, citado por Gaspar e Roldão (2007, p.8), “conhecimento é um processo e não um produto”;
 - A empregabilidade é um percurso a fazer, mas com “responsabilidade partilhada” (Finot, 2000) entre o indivíduo, o Estado, as empresas e os parceiros sociais;
 - O conceito de empregabilidade traz um novo papel ao Estado, em particular na definição das suas políticas públicas para a Educação e o Emprego.
- (4) A empregabilidade coloca a questão da vigilância estratégica e da visão prospetiva, a fim de detetar antecipadamente as evoluções bem como organizar a informação sobre as profissões de futuro, as competências que as suportam bem como os conhecimentos sobre os meios para aceder a esta reconversão.
- (5) A pró-atividade pode ser uma competência integrada nas capacidades da empregabilidade: a capacidade de influenciar o contexto e de transformá-lo.
- (6) A variável de ajustamento da economia, implicando o mercado de trabalho, pode não ser um processo de despedimento/recrutamento, mas sim a transformação das competências que seriam centrais para a empregabilidade.
- (7) A visão proativa coloca a questão da liderança da educação nas mutações da sociedade.

⁸⁵ Não podendo tornar os empregos seguros, mais vale procurar como tornar seguro os percursos.

- (8) As políticas educativas que visem a empregabilidade têm como pontos de atenção particular o Currículo e a Supervisão Pedagógica, pois ambos são condições necessárias para a viabilização de tais políticas.
- (9) As Políticas educativas que visam a empregabilidade, inseridas na missão da Educação, levam à qualificação das pessoas que conjugada com outros fatores que aqui descrevemos, conduz à empregabilidade e, por outro lado, à competência que arrasta a competitividade e a produtividade das empresas que criam, assim, mais riqueza e que tal fazendo geram mais emprego (Figura 38).



Figura 38 - Das Políticas educativas ao emprego

Em suma,

- (1) Podemos afirmar que **existem, assim, ligações entre a ação educativa e a empregabilidade das pessoas.**
- (2) Poderíamos também afirmar que **existem ligações entre a educação e o emprego.**
- (3) Notamos, também, que os **efeitos da Educação sobre o Emprego** são a dois níveis: a **nível micro**, pela **empregabilidade** das pessoas, a **nível macro pelo crescimento económico**, conforme demonstrado por Aghion na Teoria do Desenvolvimento Endógeno.
- (4) Entendemos que os mecanismos de ligação entre a Educação e o Emprego consubstanciam-se em políticas educativas para a empregabilidade que poderíamos considerar como políticas de emprego de uma 3ª geração – após as políticas passivas de proteção no desemprego, e das políticas ativas de fomento da economia. – São estas políticas que se caracterizam por agir junto da empregabilidade das pessoas quer em antecipação do mercado de trabalho quer em retificação das necessidades da economia

e visam agir sobre um leque alargado de intervenção desde alunos inseridos no sistema educativo até trabalhadores, passando por desempregados e inativos (figura 39).



Figura 39 - Três Gerações de políticas de emprego

(5) Na lógica de Bouyoud (2010) que referia que numa investigação haveria hipóteses descritivas – “o que nós constatamos que” - hipóteses explicativas – “porque” - e hipóteses prescritivas – “é preciso...”, passamos aqui a apresentar, como hipótese prescritiva, sugestões de intervenção tendo em conta a problemática apresentada e o que deduzimos da investigação.

As observações que decorrem de uma escarpelização aconselham a uma sistematização das respostas varrendo todos os casos possíveis, não só da situação perante a escola ou o emprego, de diversos públicos, mas também das suas características de estado como perfis profissionais, situação etária ou níveis de qualificação. Os tratamentos parecem poder ter pertinência face à situação de cada caso.

Em suma, numa ilustração fragmentada dos sistemas que estão em jogo, a figura 40 apresenta de um maneira “explodida” os subsistemas com os quais o sistema de

emprego se envolve: 1, ensino superior; 2, Ensino secundário; 3, NEET's; 5, desempregados; 6, Inativos; 7, trabalhadores; 8, reformados.

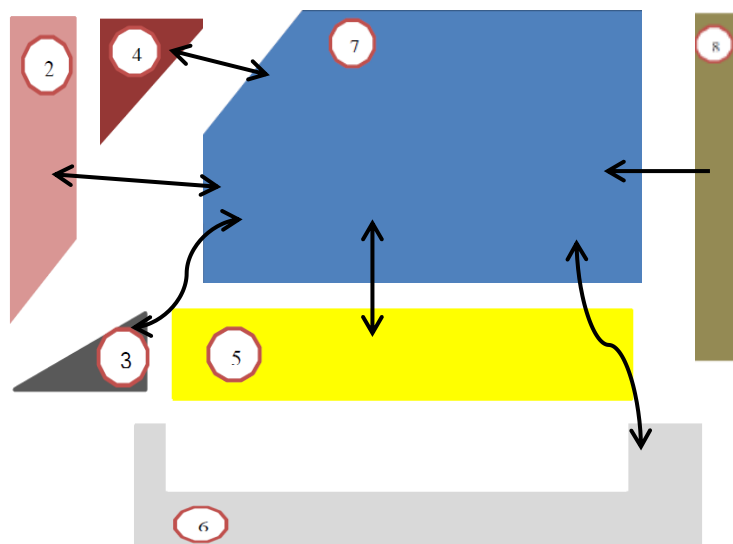


Figura 40 - Vista fragmentada do sistema de emprego, sistemas fronteiriços e fluxos entre eles que implicam ações educativas inseridas numa política para a empregabilidade

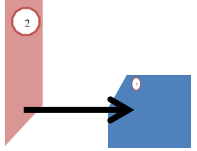
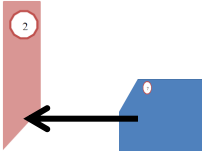
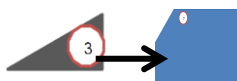
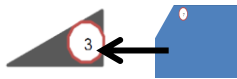
As flechas indicam os fluxos.

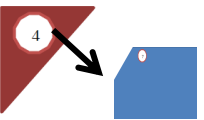
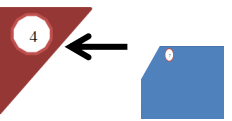
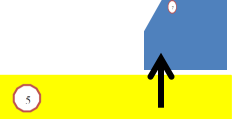

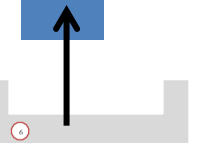
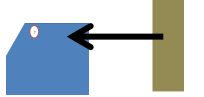
As políticas educativas que, como vimos na figura 29 (página 94), podem ser estruturadas em ações estrategicamente orientadas segundo um plano - regional ou nacional - e articuladas em planos, programas, dispositivos e medidas culminam em ações educativas. Este encadeamento interpela ora o nível macro, ora o nível meso ora o nível micro.

Esta visão macro que aqui apresentamos, tal como aconselha quer P3 quer P4, para ser numa lógica de resposta pertinente deve ter "uma visão global". Necessita, portanto, que na sua implementação e para cada área de intervenção, exista um plano específico que se decline em ações que, como vimos acima, requer uma atenção cuidadosa do supervisor. Esta ilustração permite-nos, num reflexo cartesiano, transformar o tratamento do global, no de pequenas parcelas do problema, sendo a centralidade colocada no sistema de emprego, nos subsistemas que com ele se confrontam e nas suas fronteiras.

Por último, considerando tudo o que foi exposto até aqui, inclusive e sobretudo nos resultados obtidos nas entrevistas, propomos, na Tabela 6, numa abordagem sistémica, uma arquitetura de políticas educativas para a empregabilidade.

Tabela 6 - Tratamento dos fluxos – entradas e saídas – e dos stocks dos sistemas de emprego e de educação

Fluxo (Φ) e Stock (\mathfrak{S})	Caracterização	Observações	Estratégias educativas
	<p>Φ 27, Fluxo de jovens com escolaridade obrigatória a entrar no mundo do trabalho.</p> <p>\mathfrak{S} 2, jovens no ensino secundário regular ou profissional.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nem todos os jovens possuem no fim da escolaridade obrigatória uma qualificação profissional adequada; 2. A maior parte dos jovens ao atravessar um percurso académico não adquiriu conhecimentos na empresa sendo desejável um estágio para tal 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A implementar na fronteira entre 2 e 7 Plano de estágios integrados em estratégias de transição para a vida ativa ➤ A implementar no sistema 2 Qualificação complementar eventualmente necessária Adequação dos cursos ao mercado de trabalho, análise prospetiva
	<p>Φ 72, Fluxo de ativos sem escolaridade obrigatória ou sem qualificação profissional a regressar ao sistema educativo</p> <p>\mathfrak{S} 7, Trabalhadores</p>	<p>Formação permanente para os trabalhadores interempresas ou intraempresas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A implementar na fronteira entre 7 e 2 ou no sistema 7 Balanco de competências Tutoria e gestão de carreiras Validação de competências tipo Novas Oportunidades ou Valorizar Ações de educação / formação de dupla certificação Ações de competências básicas
	<p>Φ 37, Fluxo de jovens em abandono precoce a entrar no mundo do trabalho</p> <p>\mathfrak{S} 3, Stock de jovens NEETs</p>	<p>Particularmente sensível existiria 7,5 milhões de NEETs na EU</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A implementar no sistema 3 Monitorização do abandono precoce, ao nível individual Motivação Formação em alternância Ações qualificantes de dupla certificação Intervenção junto do meio social e familiar
	<p>Φ 73, Fluxo de jovens em idade escolar que passam do mundo do trabalho para inatividade</p> <p>\mathfrak{S} 7, Trabalhadores</p>	<p>Precariedade (porventura trabalho infantil)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A implementar no sistema 7 Combate ao trabalho infantil e precário

	<p>Φ47, Fluxo de jovens licenciados, mestres ou doutores a sair do ensino superior e a procurar entrar no mundo laboral.</p>	<p>Desafio da empregabilidade de jovens licenciados bem como o desafio de responder às metas da Agenda Europa 2020, a saber, pelo menos 40% das pessoas de 30-34 anos de idade devem dispor de um diploma de ensino superior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A implementar no sistema 4 Sistema de adequação dos cursos e currículos às necessidades, presentes e futuras, do mercado de trabalho; Introdução do ensino superior em Alternância ➤ A Implementar na fronteira entre 4 e 7: Alargada Estratégia de transição para a vida ativa, com estágios.
	<p>Φ74, Fluxo de adultos ativos que entram num processo de qualificação superior Σ7, Trabalhadores</p>	<p>Abre nova janela de ação para as universidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A implementar no sistema 7 Balanço e Certificação de competências Trabalhador estudante
	<p>Φ57, Fluxo de recrutamento de desempregados Σ5, Desempregados</p>	<p>Coloca-se um novo papel para os serviços públicos de emprego: devem os serviços públicos de emprego apenas dar resposta em termos de emprego ou também em termos de empregabilidade? Nos Açores os Centros de Emprego assumiram o nome e a missão de Agências para a Qualificação e o Emprego.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A implementar no sistema 5 e na fronteira entre 5 e 7 Ações de reconversão de desempregados, segundo o perfil E em adequação com o mundo do trabalho
	<p>Φ75, Fluxo de despedimento de trabalhadores Σ7, Trabalhadores</p>	<p>Quando de um processo de despedimento ou no momento de inscrição nos serviços públicos de emprego, preconiza-se um balanço de competências, ação prévia q qualquer outra ação educativa adequada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A implementar no sistema 7 e na fronteira entre 7 e 5 Ações preventivas de balanços de competências
	<p>Φ67, Fluxo de passagem dos inativos para o mundo do trabalho Σ6, Inativos</p>	<p>Os inativos apresentam geralmente um perfil, de baixas (menor que o 9ºano) e muito baixa qualificação (menor que o 6ºano). Devem ser implementadas em paralelo ou em articulação estratégias de transição da inatividade para a vida ativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A implementar no sistema 6 e na fronteira entre 6 e 7 Balanço de competências Formação em alternância Tutoria
	<p>Φ87, Fluxo de reformados a retomar trabalho Σ8, reformados</p>	<p>Fluxo pouco significativo, mas pode ser indicativo de situação social</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A implementar no sistema 7 Ações de formação de tutores Contrato tutor sénior Seniores, formadores, tutores

2. Novas hipóteses e novas pistas de investigação.

Tendo sido atingido um novo patamar de conhecimentos, ou, pelo menos, de interligação entre conhecimentos porventura já existentes sobre as políticas educativas para a empregabilidade, esta investigação pode, eventualmente, ser uma antecâmara para novas investigações. Efetivamente ao longo desta investigação várias novas hipóteses e novos campos de pesquisa, ou seja, várias necessidades de procura de “inteligibilidade”, apareceram.

Assim, alguns dos seguintes aspetos poderiam apresentar um eventual interesse de pesquisa:

(1) Investigação de caráter instrumental.

- A necessidade de conceber novos **instrumentos de apoio à decisão e à condução de políticas**. Ao abordar-se as políticas educativas para a empregabilidade com esta integralidade, o papel dos Governos muda radicalmente: de regulador das relações laborais e de garante dos apoios sociais de minimização no desemprego, e de distribuidor de apoios visando o fomento da economia e o incentivo financeiro à criação de postos de trabalho. A governação assume-se, nesta nova ótica, como impulsionadora de um novo paradigma da empregabilidade e como organizadora dos dispositivos que permitem aos cidadãos poderem manter-se qualificados com pertinência. Há, assim, um deslize marcante do papel do Estado na elaboração e na condução de políticas públicas para o emprego bem como na elaboração e na condução de políticas públicas de educação. Este novo papel do Estado nas políticas públicas obriga-o a possuir conhecimentos e mecanismos para a elaboração e acompanhamento dessas novas políticas, que uma investigação adequada deve explicar.

(2) Novas **ferramentas de análise prospetiva para a educação e o emprego**.

Como diz P6, a prospetiva das profissões é muito difícil. A visão prospetiva e a vigia estratégica para a adequação às necessidades da economia da qualificação

das pessoas obrigam a novas estruturas, métodos, conhecimentos e ferramentas que devem ser estudadas e investigadas.

- (3) **Análise do jogo de atores.** A atuação das políticas educativas para a empregabilidade, num *continuum* que vai desde o ensino secundário em meio escolar até aos trabalhadores no seio das organizações e aos desempregados e inativos, torna desejável uma clarificação do jogo dos atores implicados – decisores políticos, parceiros sociais, agentes de desenvolvimento, decisores económicos, empresários, pais, professores, formadores, tutores, funcionários públicos, opinion-makers. Sobretudo a articulação e a interligação entre executantes, decisores e líderes políticos dos dois mundos que são o do emprego e o da educação, assim o exige. E esta análise obriga uma visão sobre os atores regionais e locais, nacionais e comunitários que necessita de ser investigada.
- (4) **O nível e o tipo de educação adequados.** Aghion⁸⁶ liga a educação ao emprego, demonstrando que o nível e a qualidade da Educação têm relação direta com o crescimento económico. No entanto, torna-se necessário pesquisar para cada território o nível de educação mais central – primária, secundária superior - e o impacto na educação da fronteira entre tecnologia e inovação. E, para além desta grelha de análise, de que ensino será necessário em cada um dos países? Nesta lógica talvez se deva atenuar o automatismo que vem da escolha *países inovadores – ensino superior versus países imitadores – ensino primário e secundário*. Além disso, em cada país, mesmo tendo em atenção a necessidade de investir mais ou menos no ensino superior, nem que seja para impulsionar a inovação, deverá atender-se às diferentes realidades dentro de cada nível de ensino. Assim, devemos distinguir, no secundário, o ensino profissional, do ensino geral, e no ensino superior, devemos distinguir as licenciaturas e os

⁸⁶ Este economista defende, como vimos, que nem todos os países têm o mesmo comportamento de crescimento para a mesma intensidade de investimento na Educação, havendo, grosso modo, dois tipos de países: uns que têm uma forte capacidade de inovação tecnológica, os inovadores, que necessitam para esta inovação um forte investimento no ensino superior, e, outros que imitam a inovação tecnológica, os países imitadores, cujas necessidades de investimento na educação se centra mais nos níveis básico e secundário.

mestrados e doutoramentos com vocação para a investigação e inovação. Estas questões merecem investigação apropriada.

- (5) **A articulação e a visão global dos vários campos de conhecimentos no emprego e na educação.** A abordagem muitas vezes demasiado especializada e demasiado compartimentada das questões da educação e do emprego levanta problemas, como referiu P4, quanto a uma necessária visão global de tudo isto, sobretudo quando estas questões implicam diversas disciplinas⁸⁷ e áreas do conhecimento, tais como, a economia, as ciências da educação, a sociologia. Assim, seria desejável que, a nível universitário, se caminhasse para o ensino e a investigação das questões de emprego e educação de uma forma integrada, chamando-lhe por exemplo, de Ciências da Empregabilidade, sustentando um aspeto fundamental desta problemática, a operacionalização das ideias e conhecimentos, que poderíamos apelidar de Engenharia da Empregabilidade.
- (6) **A liderança da Educação nas mutações da sociedade.** Estamos, provavelmente, a assistir a um importante conjunto de transformações da sociedade, sendo uma delas – talvez a mais relevante – as questões do trabalho e do emprego, cujas soluções também se encontram em mutação. A Educação, ao assumir um papel central nestas transformações, sobretudo provocando-as, terá por isso, certamente, um papel na Liderança das mutações da sociedade. Poderíamos, neste quadro referir que a Educação lidera mudanças estruturais e atenua mudanças conjunturais.

⁸⁷ E mesmo uma indisciplinada intelectual, como diz Godet (2011), a prospectiva

Bibliografia e Webgrafia
Bibliografia

- Aaltonen, M. (2010). *Robustness – anticipatory and adptative human systems*. New York: Emergent Publications.
- Aghion, P. & Cohen, E. (2004). *Education et Croissance*. Paris: La documentation Française.
- Aghion, P. & Howitt, P. (1998). *Endogenous Growth Theory*. Cambridge : MIT press.
- Aghion, Ph. (2010). *L'économie de la croissance*. Paris : Economica
- Aghion, Ph. (2011). *Repenser l'État*. Paris : Le Seuil
- Agner, L. (2008). *Arquitetura de informação e Governo eletrónico*. Rio. Rio de Janeiro.
- Alarcão, I. (2002) «*Escola Reflexiva e desenvolvimento Institucional, Que novas funções supervisivas?*» in Oliveira-Formosinho (org.). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina
- Antunes, F. (2008). *Nova ordem educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos e Instituições*. Coimbra: Almedina.
- Arrow. K., (1962). *The Economics implications of learning by doing*. Estocolmo: Review of economic Studies. 29.
- Askenazy, Ph. (2010). *Les décennies aveugles. Emploi et croissance 1970 – 2010*. Paris : Editions Seuil
- Azais, C. & Giraud, O. (2009). *Formation, emploi, Territoires*. Toulouse: editions érés .
- Barbier, J-M. (1996). *Elaboração de projectos e acção de planificação*. Porto: Porto Editora
- Barbier, J.M. (2008). *Les rapports entre recherche, action et formation : distinctions et articulations*. Paris : Education Permanente, n°177.
- Barbier, J-M. (2009). « Recherche, action, formation : approches conceptuelles » in *Encyclopédie de la formation*, p.p. 1081 - 1108. Paris, Presse Universitaires de France.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

-
- Barro, R. 1991. *Economic Growth in a Cross Section of Countries*. Oxford: Quaterly journal of economics n° 151.
 - Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
 - Baunay, Y & Vergne, F. (2006). *Formation professionnelle. Regards sur les politiques régionales*. Paris : Éditions Nouveaux regards/Syllepse.
 - Becker, G. (1964). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: University Chicago Press.
 - Bel, M. (2007). *Formation et territoire : des approches renouvelées*. In *Former pour dynamiser les territoires*. Paris : Céreq.
 - Bell, L. & H. Stevenson (2006). *Education policy. Process, themes and impact*. Londres e New York: Routledge.
 - Ben-Porath, Y. (1967). *The production of Human Capital and the life cycle of Earnings*. Chicago: Journal of Political Economy n° 75.
 - Berthet Th. (2005). *Des emplois près de chez vous ? :la territorialisation des politiques d'emploi en questions*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
 - Bettencourt, P. (1953). *L'intouchable*. Paris : Editions quatre temps.
 - Bettencourt, R. (1985). *Calculs d'erreurs appliqués à un banc d'essai de moteurs à combustion interne*. Paris : Conservatoire National des Arts et Métiers. Paris. Não publicado.
 - Bettencourt, R. (1993). *Déterminants d'évolution des formations en alternance*. Dissertação de 3ème Cycle (Cycle C) sob a direção do Professor Michel Godet. Paris; Conservatoire National des Arts et Métiers. Não publicado.
 - Bettencourt, R. (1994). *Analyse Structurelle et Analyse du Jeu d'Acteurs de la Formation en Alternance*. Paris : UNAPEC. Não publicado.
 - Bettencourt, R. (1996). *Facteurs de Qualité dans les prestations de services de la Formation à la Délégation à la Formation Continue*. Paris : Chambre de Commerce et Industrie de Paris. Não publicado.
 - Bettencourt, R. (2010a). *Métodos de prospetiva na gestão da formação e do emprego*. Seminário no Mestrado de Sociologia. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Não publicado.
 - Bettencourt, R. (2010b). *A prospetiva na estruturação de um Programa Operacional: o caso do Pro-Emprego*. Lisboa: OJE, O Jornal Económico, junho.

-
- Bettencourt, R. (2010c). *Comment les régions participent-elles à la construction européenne? - Les initiatives des régions pour les jeunes*. Intervention à la 25ème Anniversaire de l'ARE. Bruxelles: Assemblée des Régions d'Europe.
 - Bettencourt, R. (2010d). *Three case studies on Strategic Prospective for the implementation of Employment Policies*. Paris: Conference au World Congress of International Federation of Scholarly Associations of Management. Não publicado.
 - Bettencourt, R. (2010e). *Politiques régionales de formation, politiques d'action pour l'emploi?* Education Permanente n° 184. Paris
 - Bettencourt, R. (2010f). *Strategic Prospective in the implementation of employment Policies*. London, Oxford, Philadelphia, Paris: Technological Forecasting & Social Change. November.
 - Bettencourt, R. (2011a). “As políticas de formação podem ser políticas de emprego?” In *Formação de Adultos. Desafios, Articulações e oportunidades em tempos de crise*, p.p. 151 -177 . Ponta Delgada. Edição da Universidade dos Açores.
 - Bettencourt, R. (2011b). *Innovation in Employment Policies: the advantages of a regional approach*. Estrasburgo; Assembly of the European Regions
 - Blandin, B. (1990). *L'ingénierie de formation : des projets aux actes*. Paris : Actualité de la Formation Permanente, n°107.
 - Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
 - Bonvin, J-M.& Farvaque, N. (2007). *L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques*. Paris : Formation et emploi n° 98
 - Bootz, J-Ph. (2001). *Prospective et apprentissage organisationnel*. Paris ; Editions Futuribles
 - Bootz, J. (2010). *Strategic foresight and organizational learning: A survey and critical analysis*. New York: Technological Forecasting & social change
 - Bouillaguet, A. e A. Robert (1997). *L'Analyse de Contenu*. Paris: PUF.
 - Boutinet, J-P. (1996). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget
 - Bouyoud F. (2010). *Le management Stratégique de la responsabilité sociale des entreprises*. Thèse de Doctorat. Lyon : Université Jean Moulin

-
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge. Harvard University Press.
 - Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
 - Canário, R. (2003). “A aprendizagem ao longo da vida - análise de um conceito e de uma política”. In *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
 - Canário, R. (2006). “Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal”. In *A Educação em Portugal 1986-2006. Alguns contributos da Investigação*. Lisboa: SPCE.
 - Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação. 21 ensaios para o Século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
 - Caron, G. (1991). *Egostratégies : votre carrière est une aventure*. Paris : Editions d’Organisation.
 - Carré, E. (2004). *Comment voyez-vous dans dix ans?*. Bordeaux : Bordeaux Ecole de Management, Espace Prépa.
 - Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
 - Caspar, P. (1970). *Formation des Adultes ou transformation des structures des entreprises*. Paris: Les Editions d'Organisation.
 - Castel, R. (1995). *Les Métamorphoses des questions sociales*. Paris: Fayard.
 - CEDEFOP (2010a). *Skills supply and demand in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
 - CEDEFOP. (2010b). *A bridge to the future. European policy for vocational*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
 - Coimbra, M. 2008. *Equações diferenciais, uma primeira abordagem*. Porto: Faculdade de Engenharia Civil.
 - Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si*. Lisboa : Editora Europa América.
 - Dauty F. (2002). *Approches territoriales : Des regards différents sur les problèmes d’insertion, de formation et d’emploi*. Marseille: Céreq.
 - De Brouwer, J.L. (2012). *Intervenção na conferência Promoting Youth Employment*. Bruxelas. Comissão Europeia. Não publicado.
 - De Jouvenel, H. (2000). *Décision, Prospective, Auto-organisation*. Paris : Dunod.
 - De Meulemester, J-L. e Diebolt, C. (2007). *Education et Croissance, quel lien pour quelle politique ?* Paris : Association Française de Cliométrie.

-
- Deledalle G. (1990). *Lire Peirce aujourd'hui*. Bruxelles : De Boeck Universités.
 - Delors, J. (Coord.) (2005). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (9.^a Edição). Porto: Edições Asa.
 - Durance, Ph (2006). *Les Entretiens de Mémoire de la Prospective : Michel Crozier, Sociologue, membre de l'Institut*. Paris : Lipsor
 - Durance, Ph. et al. (2008). *La prospective territoriale. Pourquoi faire ? Comment faire ?* Paris: Cahiers du Lipsor n° 7
 - Dutercq Y. (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
 - Duval, G. (2010). *Que peuvent les politiques d'emploi : Vraies pistes et fausses solutions*. Paris : Alternatives Economiques n° 295
 - Farvaque N., (2005). *Action publique et approche par les capacités : une analyse des dispositifs et trajectoires d'insertion*. Thèse de Doctorat. Cachan : Université de Marne-la-Vallée.
 - Faure, A. & Douillet, A. (2005). *L'action publique et la question territoriale*. Grenoble : PUG.
 - Ferrand, J-L. (2009). « Les politiques régionales de formation » in. *Encyclopédie de la Formation* p,p 203 - 222. Paris : éditions PUF.
 - Ferrand, J-L. (2010). *Entre Territoires et formation : Prolégomènes à l'écriture d'un historique complexe et mouvementé*. Paris : Education Permanente n° 184
 - Finot, A. (2000). *Développer l'employabilité*. Paris: Editions Insep consulting.
 - Follett M.P. (1949), *Freedom and coordination - Lectures in Business Organisation by Mary Parker Follett*. Londres : Management Publications Trust
 - Freeman, R. (1976). *The Overeducated American*. New York: Academic Press.
 - Friedman, G. (2010) *Os próximos 100 anos*. Lisboa: Publicações D. Quixote
 - Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto : Edições Asa.
 - Gangloff, Z. (2010) *De l'emploi à l'employabilité*. Thèse de Doctorat. Strasbourg : Université de Haute Alsace.
 - Gaspar, I. (1996) *Ensino Secundário em Portugal: que currículo?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.
 - Gaspar, I. (2005). *Sistemas Educativos: princípios orientadores*. Lisboa: Universidade Aberta

-
- Gaspar, I. & Roldão, C. (2005a). *Processo de Desenvolvimento Curricular em situação*. Lisboa: Universidade Aberta
 - Gaspar, I. & Roldão, C. (2005b). *Fases e níveis do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta
 - Gaspar, I. & Roldão, C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
 - Gautié, J. & Gurgand, M. (2005). *Retour sur la relation formation-emploi*. Paris. Economie et Statistique N° 388-389
 - Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
 - Giddens, A. (1998). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
 - Giret J.-F., Lopez A. & Rose J. (dir.) (2005), *Des formations pour quels emplois?*. Paris: La Découverte-Cereq.
 - Gispén, K. (1989). *New Profession, old Order. Engineers and German Society. 1815 – 1914*. Cambridge: University Press. Cambridge.
 - Godet, M. & Durance, Ph. (2011). *A Prospectiva Estratégica para as empresas e os territórios*. Paris: Editions Dunod.
 - Godet, M. (1990) *Notes de cours en Prospective et Stratégie des Organisations – cycle C.*, Paris : Conservatoire National des Arts et Métiers. Não publicado.
 - Godet, M. (1991). *De l'anticipation à l'action, Manuel de Prospective et de Stratégie*. Paris : Dunod.
 - Godet, M. (2003). *Creating Futures Scenario Planning as a strategic management tool*. Paris: Editions Economica.
 - Gressler, L. (2003). *Introdução à Pesquisa*. São Paulo: Loyola
 - Gurgand M. (2005), *Économie de l'éducation*. Paris. Collection Repères, La Découverte
 - Hellouin, V. (1992). *Vers une Gestion Prévisionnelle des emplois*. Paris : Centre Inffo.
 - Igalens J. & Roussel P. (1998), *Méthodes de recherche en gestion des ressources humaines*. Paris : Economica
 - Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
 - Jones, R. (2000). *Méthodes de Recherche en Sciences Humaines*. Bruxelles: De Boeck Université.

-
- Kaddouri, M. (2009). « Quelques enjeux épistémologiques, théoriques et méthodologiques de la conduite d'un projet de recherche dans le champs de la formation des adultes ». In *Encyclopédie de la formation* p.p. 1109 – 1130. Paris : Presse Universitaires de France.
 - Keynes, JM. (1996). *Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*. São Paulo. Editora Nova Cultural.
 - Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
 - Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences* . Paris : Éditions d'Organisation.
 - Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. Paris : Editions Eyrolles.
 - Le Quéau, L. (2012). *Les marchés du travail européens face à la crise économique - étude sur micro-données – Irlande, Portugal, Açores, Madère*. Mémoire de Master en Politiques Publiques. Paris : Paris School of Economics. Não publicado.
 - Le Moigne, J. L. (1999). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod.
 - Lenoir, H. & Lipiansky, E. (2003). *Recherches & innovations en formation*. Paris : L'Harmatan.
 - Lesourne, J. (1976), *Les systèmes du destin*. Paris : Dalloz.
 - Lesourne, J. (1997). *Vérités et mensonges sur le chômage*. Paris : Editions Odile Jacob
 - Lima, J. A. (2007). *Redes na educação: questões políticas e conceptuais*. Braga. *Revista Portuguesa de Educação*..
 - Mace. G. & Pétry, F. (2010). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*. Quebec : De Boeck
 - Mankin, G, Romer, D., Weil, D. (1992). *A Contribution to the Empirics of Economic Growth*. Cambridge: *Quartely Journal of Economics* n° 107.
 - Maquiavel. (1995). *O Príncipe*. Amadora: Clube Internacional do Livro.
 - May, Tim (2004). *Pesquisa Social – questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed Editora SA.
 - Meirelles, A. (2012). *Na Selva sem GPS: Qualificações para um mercado de trabalho em transformação*. Seminário na Universidade dos Açores. Ponta Delgada. Não publicado. Consultado em 22 de julho 2012 em

<http://www.redevalorizar.azores.gov.pt/redevalorizar/RedeValorizar/Not%C3%ADcias.aspx>

- Meirieu, Ph. (1989). *Apprendre oui, mais comment*. Paris: ESF
- Melo, M. J. H. (1998). *Os Líderes do Século*. Lisboa: Gradiva.
- Mesnier, P. & Missote, Ph.(2003). *La recherche-action: Une autre manière de chercher, se former, transformer*. Coleção Recherche-action en pratiques sociales. Paris: Éditions L'Harmattan
- Mesquita, L. (2000). *Educação e desenvolvimento económico. Contribuição para o estudo da natureza presente de uma relação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Michel, A. (1993). *L'avenir du système éducatif français*. Paris : Revue Futuribles
- Mincer J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Mincer, J. (1958). *Investment in Human Capital and Personal. Income Distribution*. Chicago: Journal of Political Economy.
- Monteiro, A. R. (2001). *A Educação na Europa*. Porto: Campo das letras
- Morin, E. (2001). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002). *Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento: a Cabeça Bem Feita*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nelson, R. e Phelps, E. (1966). *Investment in Humans. Technological Diffusion and Economic Growth*. Cambridge: American Economic Review.
- Neves, C. (2005). *Educação e desenvolvimento humano. Contributo para uma análise crítica e comparativa das políticas educativas à luz do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Tese de Mestrado. ISCTE, Lisboa.
- Nóvoa, A., & M. Lawn (Coords), (2005). *L'Europe Réinventée. Regards Critiques sur l'espace européen de l'éducation*. Paris: L'Harmattan
- Nuttall, D. (1994). *Le choix des indicateurs*. In *Évaluer l'Enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. Paris: OCDE-CERI.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais. Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Pelletier, G. (2009). *La Gouvernance En Éducation ; Régulation Et Encadrement Dans Les Politiques Éducatives*. Bruxelles : De Boeck.

-
- Peters, T. (1998). *O círculo da Inovação*. Lisboa: Bertrand Editoras.
 - Pigou, A. (1933). *The Theory of Unemployment*. London: Macmillan and Co., Ltd.
 - Pires, A. L. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
 - *Plano Regional de Emprego dos Açores para 1998 - 2006*. (1998). Ponta Delgada: Governo dos Açores.
 - *Plano Regional de Emprego para os Açores para 2010-2015*. (2010). Ponta Delgada: Governo dos Açores.
 - Pocztar, J. *Approche systémique appliquée à la Pédagogie*. Paris : ESF - Science de l'Education.
 - *Programa Operacional do Fundo Social Europeu para os Açores, Pro-Emprego*. (2008), Bruxelas. Comissão Européenne.
 - Psacharopoulos, G. (1980). *Higher Education in Developing Countries: A Cost-Benefit Analysis*. World Bank staff Working Paper. Washington: World Bank.
 - Psacharopoulos, G. (1981). *Returns to Education. Un Update International Comparison*. Chicago: Comparative Education Review nº 17
 - Psacharopoulos, G. (1985). *Returns to Education. A Furtherer International Update and Implications*. Wiscosin: Journal of Human Resources nº 20
 - Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (5ª edição).
 - Ramos, C. (2007). *Aspectos contextuais dos Sistemas Educativos*. Lisboa: Universidade Aberta.
 - Ramos, M. (2001). *Os Processos de Autonomia e descentralização à luz das teorias de regulação social – O caso das políticas públicas de educação em Portugal*. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Nova.
 - Richardson, R. (1999). *Pesquisa social: Métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
 - Rodrigues, M. (2009). *Mecanismos de Governação nos Governos Locais em Portugal: Estratégias Alternativas de Coordenação*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

-
- Romer, P. (1990). *Endogenous, Technical Change*. Chicago: Journal of Political Economy n° 98.
 - Roualt, F., Drugmand, Chr., & Mattio, L. (2009). *Employabilité et Flexsécurité*. Paris: Editions Afnor.
 - Ruquoy, D. (1997). *Situação de entrevista e estratégia do entrevistador, in Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
 - Salais, R. (2006). *Développer les capacités des hommes et des territoires en Europe*. Lyon : Éditions du réseau ANACT,
 - Schultz, T. (1961). *Investment in Human Capital*. New York: American Economics Review
 - Schultz, T. (1963). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press.
 - Schumpeter, J. (1934). *The Theory of Economic Development*. New Brunswick: Translation Publisher
 - Segnini, L. (2007). *Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente*. São Paulo: São Paulo em Perspectiva , n° 14
 - Silva, A. (2007). *Metamorfoses do conceito de abdução em Peirce*. Dissertação de Mestrado em História e Filosofia das Ciências. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
 - Silva, A-M. (2005). *Formação e Construção de Identidade(s)*. Braga: Doutoramento. Universidade do Minho.
 - Smith, A. (1996). *Uma Investigação sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações*. São Paulo: Editora Nova Cultural.
 - Solow, R. (1967). *A contribution to the Theory of Economic Growth*. New York: Quartely Journal of Economics.
 - Soros, G. (1999). *A crise do capitalismo global. A sociedade aberta ameaçada*. Lisboa: Editora Temas e debates
 - Suleman, F. (2003). *La production et la valorisation des compétences sur le marché du travail*. Thèse de Doctorat. Lisboa : ISCTE
 - Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation / emploi*. Paris : La documentation Française.
 - Tanguy, L. (1999) *Do sistema educativo ao emprego. Formação: Um bem universal?*. Lisboa: Educação e Sociedade n° 67.

-
- Tanguy, L. (2008). *La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue – Un point de vue*. Paris : Formation Emploi n° 101
 - Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. & Henry, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. Londres. London Routledge.
 - Tenière-Buchot, P-F. (1989). *L'ABC du pouvoir*. Paris : Les Editions d'Organisation.
 - Teodoro, A. (1999). *A construção social das Políticas Educativas – Estado, Educação e Mudança Social no Portugal contemporâneo*. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Nova.
 - Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
 - *The State of Regionalism in Europe, an Assembly of European Regions*. Report. (2010). Estrasburgo: Assemblée des Régions d'Europe.
 - Torres, L. (2005). *Cultura organizacional no contexto escolar : o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico*. Rio de Janeiro: Ensaio: avaliação
 - Tuckman, B- W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
 - Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial SÍNTESIS, S.A.
 - Viallet, F. 1987. *L'ingénierie de la formation*. Paris : Editions d'Organisation.
 - Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da Supervisão Pedagógica*. Campinas: Educação Social.
 - Yin, Robert K. (2006). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora SA. (3.^a edição)

Webgrafia

- Achard, (2012), consultado em 12 de janeiro
http://www.dicocitations.com/citation.php?mot=nouvelles_idees

-
- Antena 1 (2012), consultado a 22 de junho
<http://www.rtp.pt/antena1/index.php?t=Entrevista-a-Teodora-Cardoso.rtp&article=5171&visual=11&tm=16&headline=13>
 - Barómetro EU, 2012, consultado a 23 de janeiro
http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_338_en.pdf
 - Berço de emprego. Consultado a 12 de maio de 2012
<http://www.youtube.com/watch?v=bhFTQyfyvdl>
 - Einstein, 2012, consultado a 4 de janeiro
<http://www.qualitiamo.com/en/quotes/argument/change.html>
Estratégia de Lisboa, (2012). Consultado a 10 de fevereiro <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/255.html>
 - Heutte, J. (2011), consultado a 17 de dezembro
<http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article165>
 - Kennedy, J. (2012). Consultado a 24 de janeiro
http://www.youtube.com/watch?v=2_JISdRCg7g&feature=related
 - Le Monde (2012). Consultado a 23 de maio
http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/04/17/nous-economistes-soutenons-hollande_1686249_3232.html
 - Liberation (2012) consultado a 23 de maio
<http://www.liberation.fr/politiques/01012397868-le-chomage-toujours-priorite-numero-1-des-francais>
 - Martins, L. (2003). Mestrado em pedagogia do e-learning. Métodos de investigação em contexto online.
<http://www.slideshare.net/mlurdesmartins/entrevista-semi-estruturada>
 - Mitterand (2012). Consultado a 18 de janeiro
<http://www.newsring.fr/economie/215-les-politiques-peuvent-ils-quelque-chose-contre-le-chomage/reperes>
 - Morin, E. 2012 .Libération, 1 de abril de 2012, <http://www.liberation.fr/promo-libe/06015121-revoir-la-seance-de-cloture-du-forum-de-rennes>
 - Newsletter FSE (2012) abril – junho.
<http://www.igfse.pt/newslettercontent.asp?newsID=2862>

-
- Le Monde, 5 de março de 2011.
http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/03/05/eduquer-au-xxie-siecle_1488298_3232.html
 - Silva, A. 1990. Consultado a 12 de maio
<http://www.youtube.com/watch?v=Tp9v0s7lb8Q&feature=relmfu>
 - Taxa de Emprego EU, 2011. Consultado a 28 de outubro de 2012
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Employment_statistics

ANEXOS

ANEXO 1

GUIÃO DA ENTREVISTA

Começo por agradecer ter aceitado ser entrevistado(a).

Esta entrevista integra-se numa investigação que suporta a dissertação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta. Pretendendo explorar algumas ideias e hipóteses sobre as relações entre educação e emprego considero particularmente importante a sua opinião.

Esta entrevista é semiaberta (ou seja, semiestruturada) e tem um objetivo apenas académico, pois encontra-se inserida num projeto de investigação sobre as ligações entre educação e emprego.

Informo de que nada será publicado sem o seu consentimento prévio.

1. Existem relações definidas entre educação e emprego? Como se manifestam essas ligações?
2. Neste contexto, entendemos a empregabilidade como a capacidade própria de um individuo encontrar emprego, manter o emprego ou mudar de emprego. Comente este conceito de empregabilidade. Quais as implicações deste conceito nas políticas educativas? E nas políticas de emprego?
3. Como acha que as políticas educativas devem evoluir? Como acha que elas podem evoluir? Como deverão evoluir as políticas educativas? Haverá condições para esse tipo de evolução? (ou seja, poderão evoluir desse modo? O que condiciona a evolução destas políticas? O jogo dos seus atores? Falta de visão política consequente? Falta de vontade política? Fatores exteriores ao sistema educativo? Fatores internos?

-
4. Atualmente o problema dominante é o emprego. Como deverão evoluir as políticas de emprego? Haverá condições para esse tipo de evolução? (ou seja, poderão evoluir desse modo?)
 5. Um impacto social da empregabilidade poderia refletir-se nas políticas educativas? Como?
 6. Considera que as políticas educativas são adequadas às necessidades da economia? Entende que uma eventual inadequação possa trazer, para além de um pior desempenho da economia, uma compreensível frustração dos jovens.
 7. Solicito que acrescente o que considerar importante (ou seja, o que não está confinado às perguntas que lhe coloquei).

Agradeço a sua participação. Prometo dar retorno da leitura que fizermos desta problemática.

ANEXO 2**Matriz de análise bibliográfica**

Emprego	Descreve o funcionamento dos sistemas de emprego ou apresenta fatores explicativos do seu funcionamento	
	Apresenta políticas de emprego inovadoras e pertinentes face à problemática	
	Apresenta defesa, explicação ou crítica das políticas de emprego	
Educação	Descreve o funcionamento dos sistemas de educação ou apresenta fatores explicativos do seu funcionamento	
	Apresenta políticas de educação inovadoras e pertinente face à problemática	
	Apresenta defesa, explicação ou crítica das políticas de educação	
Empregabilidade	Apresenta conceitos, fatores de empregabilidade	
Ligações educação – emprego	Apresenta críticas, defesa ou ideias de ligações entre emprego e educação	