

Revista Angolana de Sociologia

9 | 2012 :

Pobreza e desigualdades sociais

Pobreza e desigualdades sociais

PALOP e Timor-Leste: espaço para a qualificação, oportunidade para a coesão social

PALOP and East Timor: space for qualification, opportunity for social cohesion

LUÍS CAPUCHA

p. 135-152

Resumos

Português English

A pobreza é um dos principais problemas com que se defrontam as sociedades contemporâneas. Num quadro de globalização marcado pela acentuação das desigualdades sociais e de concentração da riqueza, o combate à pobreza passa por um lado pela criação de oportunidades, fruto do crescimento sustentado e rico em emprego e de políticas de redistribuição, e por outro lado pela capacitação das pessoas. É nesta questão que o artigo se centra, apresentando um modelo para o desenvolvimento de sistemas nacionais de qualificação nos PALOP e em Timor-Leste que promova as competências das pessoas, condição necessária do crescimento económico, da democracia política e da coesão social. Procura-se por fim, de forma genérica, assinalar os progressos em curso face ao desenvolvimento desses sistemas, bem como os aspectos mais críticos, como contributo para a cooperação na área da educação e da formação.

Poverty is one of the main problems faced by contemporary societies. In a context of globalization marked by increased social inequalities and concentration of wealth, the fight against poverty implies on the one hand the creation of opportunities, due to the sustained economic growth with more and better jobs, together with sound redistribution policies, and on the other hand empowering people. It is this issue that the paper focuses, presenting a model for the development of national qualification systems in PALOP and Timor-Leste to promote people's qualification, a necessary condition for economic growth, political



democracy and social cohesion. Finally the progress being made in relation to the development of these systems is emphasized, and the most critical aspects area pointed out as a contribution to cooperation in education and training.

Entradas no índice

Keywords : poverty, qualifications, skills, cooperation

Palavras chaves : pobreza, qualificações, competências, cooperação

Notas da redacção

Artigo pedido ao autor

Recebido a: 19/Abril/2012

Aceite para publicação: 14/Maio/2012

Texto integral

Introdução: Pobreza, crescimento e qualificações. Equacionando os problemas e as soluções

¹ A literatura sociológica e económica dominante sobre o tema da pobreza tem tido subjacente a questão do contraste entre os pobres e os restantes cidadãos nas sociedades desenvolvidas. De facto, desde os trabalhos de Rowntree [1951] sobre a situação de pobreza absoluta da classe trabalhadora inglesa¹, passando pelos de Peter Townsend [1979], centrados no tópico da desigualdade e da pobreza relativa e, mais recentemente, pelos de Room [1993], Paugan [1991] ou Castel [1995], focalizados em conotações diferentes da noção de exclusão social, até ao mais recente desenvolvimento de índices multidimensionais de pobreza [Cheli & Lemmi, 1995], para citar apenas alguns dos autores mais divulgados, o contexto de referência são invariavelmente as sociedades capitalistas desenvolvidas. A questão de fundo, abordada por diferentes vias pelos diversos autores, é a da iniquidade presente na existência de pessoas, famílias e grupos a viver em condições indignas em sociedades pautadas pela afluência da maioria da população.

² É certo que Oscar Lewis [1961] ofereceu uma outra perspectiva de análise com os seus estudos sobre a “cultura da pobreza” na América Latina, enquanto Hogart [1957] a estudava na Europa. Mas os seus trabalhos não tiveram muito mais influência do que na produção de autores como Brigitte Brébant [1984] em países desenvolvidos.

³ No entanto, o problema da pobreza está hoje colocado como um dos mais graves que é preciso enfrentar à escala global. Amartya Sen [1981] é um dos responsáveis pela chamada de atenção para o modo como o problema se coloca nas sociedades em desenvolvimento. Das várias problemáticas de maior importância abordadas pelo autor, gostaríamos de salientar duas. A primeira relaciona-se com a natureza global das sociedades e das economias contemporâneas e dos seus problemas. Na verdade, o problema da pobreza é de todo o mundo e é nessa perspectiva que se torna necessário situá-lo. Do seu contributo resultou por exemplo a adopção pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelos seus relatórios sobre o desenvolvimento humano, de um único indicador de pobreza, em vez dos dois que continha até recentemente, um de natureza relativa para os países mais desenvolvidos e outro de natureza absoluta para os restantes países do mundo. Era aliás o único indicador em que tal dicotomia existia, algo difícil de aceitar num

momento em que todos convivem numa mesma “aldeia global”.

4 A segunda é a mais importante para os fins do presente artigo. Amartya Sen [1999, 2010] mostrou como desenvolvimento, liberdade e justiça social têm de andar juntos e se promovem por um lado com modelos de crescimento económico e de regulação política mais abertos à oferta de oportunidades e, por outro lado, com o investimento nas capacidades das pessoas. Tem vindo assim a trazer o debate para a agenda das políticas públicas, nomeadamente as que se associam ao desenvolvimento humano e ao potencial de participação económica, política e social de todas as pessoas.

5 Entretanto, outros autores [Crouch 2004, Dorling 2009, Lansley 2011] têm vindo a mostrar como a extraordinária concentração da riqueza que se tem verificado nas últimas décadas e o aumento das desigualdades a ela associado, num quadro de dominação do capitalismo mundial pelo capital financeiro e especulativo sobre os interesses dos restantes sectores económicos e, sobretudo, sobre os naturais anseios das populações, acaba por produzir o duplo efeito de reprodução das mais graves injustiças sociais (a redução da taxa de pobreza a nível mundial devido ao elevado crescimento de grandes economias em forte expansão é concomitante com o crescimento das desigualdades) e, paradoxalmente, de ineficiência económica, pelo menos a prazo.

6 Oportunidades e capacidades são, então, marcos de orientação dupla das políticas destinadas a promover o desenvolvimento económico sustentado, por um lado, e a justiça social e o combate à pobreza, por outro lado [Capucha 2005]. No presente artigo, mais do que discorrer sobre o problema da pobreza, os seus contornos e a sua evolução, abordam-se as políticas de capacitação das pessoas como instrumentos de combate à pobreza. O espaço de referência são os países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e Timor-Leste (TL). Assim, começando-se numa perspectiva mais analítica por apresentar de forma muito resumida a situação dos PALOP e TL face a indicadores de base como o Índice de Desenvolvimento Humano, a escolaridade, o investimento em educação e a incidência da pobreza, parte-se depois para o campo das políticas públicas de qualificação, enquanto instrumentos de desenvolvimento e coesão social.

7 A teoria subjacente é a de que há uma relação entre o crescimento económico e a pobreza, que não é linear. Tudo indica que não há redução da pobreza sem crescimento económico. Mas este não é condição suficiente. Pode haver um “lado escuro” do crescimento. A questão da repartição das oportunidades e das capacidades é determinante. Normalmente salientam-se a este propósito a repartição operada pelas políticas fiscais e de segurança social [Blalock Jr. 1991, Esping-Andersen *et al.* 2002]. Mas os modelos de crescimento (por exemplo, uma especialização mais ou menos favorável à criação de empregos) podem igualmente ser determinantes. Trata-se de uma forma mais estrutural de distribuição das oportunidades. O mesmo se passa com o acesso às qualificações, neste caso decisiva no plano da distribuição das capacidades. Sem se lhe reduzir, a capacitação implica a qualificação. É neste ponto que nos centraremos.

8 É pertinente uma análise do conjunto formado pelos PALOP e TL como espaço analítico no domínio das qualificações? Julgamos que sim.

9 O primeiro argumento a favor dessa abordagem decorre da própria vontade dos países em causa, que aceitaram cooperar no desenvolvimento de um Projecto de Apoio ao Sector da Formação Profissional, da qualificação e do emprego apoiado pelo Fundo Europeu para o Desenvolvimento.

10 Depois, os PALOP e TL, pesem embora as suas diferenças institucionais, a diversidade das condições que possuem e os estados não coincidentes de maturação dos seus sistemas de qualificação dos recursos humanos, possuem afinidades que facilitam a cooperação entre si, no sentido da aprendizagem mútua e da definição de referenciais comuns e de orientações partilhadas no sector da formação profissional e

da educação.

¹¹ Com uma história recente parcialmente partilhada e uma língua oficial comum, os PALOP e TL são ainda países nos quais a circulação de trabalhadores – num contexto em que muitas vezes a mobilidade é o primeiro sinal de desenvolvimento – tem condições particularmente favoráveis.

¹² Uma abordagem comum é, por tudo isto, pertinente. O artigo propõe-se apresentar um modelo de referência para o desenvolvimento de sistemas nacionais de qualificações que possa promover a cooperação como instrumento de desenvolvimento e de promoção da coesão social. Tanto mais quanto na economia global o conhecimento for o motor do crescimento e da criação de riqueza [Alexander & Kumaran 1992, UNESCO 1996], e igualmente quanto mais a educação e a formação se constituem como recursos para a justiça social e o combate à pobreza [Capucha 2010].

Educação, pobreza e desenvolvimento nos PALOP e em Timor-Leste

¹³ Os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio [PNUD 2009], em cuja construção participaram os PALOP, salientam o papel determinante que a promoção do emprego, o trabalho digno e a qualificação dos recursos humanos desempenham no processo de desenvolvimento, no crescimento económico, na coesão social e na luta contra a pobreza. A exploração de recursos naturais ou a mera industrialização com base na utilização intensiva de força de trabalho pouco ou nada qualificada e muito diminuta face à dimensão das populações (remetidas na sua maioria para economias de subsistência), está na origem de transferências de recursos largamente desfavoráveis para os países em desenvolvimento. Daí que se falasse de pobreza nos países desenvolvidos (onde os pobres representavam os perdedores do desenvolvimento), e de “países pobres” para classificar amplas regiões do planeta, perdedoras da era colonial, da revolução industrial e agora da sociedade da informação.

¹⁴ A nova economia do conhecimento, da liberalização dos mercados à escala global, da comunicação como suporte da afirmação de novos protagonistas (como as empresas globais) e da perda de poder de outros (como os sindicatos e os movimentos dos trabalhadores), são exemplos de fenómenos que se associam à concentração da riqueza e à explosão das desigualdades a nível mundial [Crouch 2004], e também dentro dos países menos desenvolvidos, pondo em risco a coesão social, o progresso no sentido da democracia e a governabilidade.

¹⁵ As novas estratégias de investimento e de organização da produção na economia do conhecimento têm vindo a permitir o crescimento económico em várias regiões do planeta, mas têm deixado outras ainda mais para trás. A par de uma melhoria média das condições de vida da população mundial, assiste-se ao aprofundamento das desigualdades entre pobres e ricos [UNPD, 2011]. A capacidade de cada país se modernizar económica e socialmente e de combater a pobreza, aparece claramente associada à qualificação dos recursos humanos e ao esforço realizado no campo das políticas de educação e formação [Capucha 2010], como mostram claramente os resultados de países como a China, Singapura ou Coreia [OCDE 2011]. Tudo indica que a educação e a qualificação não serão condições suficientes para a coesão social e que a distribuição equitativa das oportunidades e do produto passa por compromissos políticos mais amplos e profundos. Mas são seguramente condições indispensáveis, porque são a chave da produtividade do trabalho, da participação dos cidadãos e da justiça social.

¹⁶ Segundo os indicadores disponíveis, o conjunto dos PALOP e TL apresentam sérias desvantagens, no quadro mundial. O Relatório do PNUD² indica que o índice de

desenvolvimento humano tem melhorado nos últimos anos em todos os países considerados, mas encontra-se muito distante dos países mais desenvolvidos (na Noruega o valor era de 0,943 e em Portugal 0.809, segundo o relatório de 2011), embora os PALOP e TL se comecem a destacar dos mais atrasados (por exemplo, 0,286 na República Popular do Congo). As diferenças entre os países são também relevantes, com Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, países mais pequenos e que foram poupadados à guerra depois da independência, a destacar-se dos restantes, ao passo que Moçambique e Guiné-Bissau se quedam com indicadores mais desfavoráveis (tabela 1).

Tabela 1: Índice de Desenvolvimento Humano ³

Ano	Angola	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	São Tomé e Príncipe	Timor-Leste
2005	0.445	0.543	0.340	0.285	0.483	0.448
2006	0.459	0.555	0.344	0.290	0.489	0.464
2007	0.471	0.560	0.345	0.299	0.496	0.487
2008	0.476	0.563	0.346	0.304	0.496	0.505
2009	0.481	0.564	0.348	0.312	0.503	0.487
2010	0.482	0.566	0.351	0.317	0.506	0.491
2011	0.486	0.568	0.353	0.322	0.509	0.495

Fonte: PNUD 2011.

¹⁷ Sendo a escolaridade uma parte do índice, traduzindo o reconhecimento pela ONU de que a frequência da escola constitui um elemento central para o desenvolvimento, a mesma tendência se verifica nesse parâmetro, embora de forma menos marcada quanto às diferenças entre os PALOP e TL. Ainda assim, os melhores resultados encontram-se em Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, ficando Angola e Timor-Leste muito próximos. Os indicadores menos favoráveis voltam a encontrar-se em Guiné-Bissau e em Moçambique (ver tabela 2).

¹⁸ Estes desempenhos contrastam, uma vez mais, com os países mais desenvolvidos, nos quais o número médio de anos de escolaridade é de 11,3 anos.⁴ Os PALOP e TL ficam longe, com 4,4 em Angola, 4,2 em São Tomé e Príncipe, 3,5 em Cabo Verde, 2,8 em Timor-Leste, 2,3 na Guiné-Bissau e apenas 1,2 em Moçambique. Já a expectativa de escolarização para os jovens é de 15,9 anos nos países de desenvolvimento muito alto⁵, o que compara com 11,6 em Cabo Verde, 11,2 em Timor-Leste, 10,8 em São Tomé e Príncipe, 9,2 em Angola e em Moçambique e 9,1 na Guiné-Bissau.

¹⁹ Podemos desde já retirar uma conclusão: quando comparados com os países mais desenvolvidos do mundo, os PALOP e TL não apenas apresentam uma situação muito mais desfavorável quanto à escolaridade da sua população, como os progressos registados, sendo inequívocos, não se processam porém a um ritmo suficiente para superar o atraso, dado que a escolarização das gerações jovens cresce mais nos países que já se apresentam com vantagem.

²⁰ Esta realidade só poderá mudar com um esforço maior do que o que actualmente se verifica. De facto, sempre segundo o PNUD [UNPD 2011] a Noruega gasta 9,7% do seu PIB em educação (11,3% em Portugal), contra 3,9% em Cabo Verde⁶, 4,6% em Angola, 5,7% em Moçambique, 6,1% na Guiné-Bissau e 7,1% em São Tomé e Príncipe. Timor-Leste destaca-se com 12,3%.

Tabela 2: Índice de Educação

	Angola	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	São Tome e Príncipe	Timor-Leste
2000	0.326	0.411	...	0.152	0.421	0.369
2005	0.397	0.416	0.296	0.198	0.438	0.371
2006	0.409	0.431	0.302	0.204	0.437	0.371
2007	0.422	0.427	0.302	0.214	0.443	0.371
2008	0.422	0.428	0.302	0.217	0.438	0.371
2009	0.422	0.425	0.302	0.219	0.452	0.371
2010	0.422	0.425	0.302	0.222	0.452	0.371
2011	0.422	0.425	0.302	0.222	0.452	0.371

Fonte: UNPD 2011.

²¹ Para terminar esta breve abordagem aos principais indicadores do triângulo formado pelo desenvolvimento humano, a educação e a pobreza, falta referir que praticamente não encontramos nos países de desenvolvimento muito alto e alto pessoas a viver com menos de 1,25 US dólares por dia, enquanto a proporção de pessoas que vivem abaixo dessa linha de rendimentos é, ainda segundo o PNUD, de 21,0% em Cabo Verde, 28,6% em São Tomé e Príncipe, 37,4% em Timor-Leste, 48,8% na Guiné-Bissau, 54,3% em Angola e 60,0% em Moçambique.

²² Tudo indica pois que a relação entre pobreza, educação e desenvolvimento é real e que essa relação distingue os PALOP e TL dos países mais desenvolvidos, ao mesmo tempo que os começa a destacar dos que estão a ficar para trás.

Para uma política comum nos PALOP e Timor-Leste na área da qualificação dos recursos humanos

²³ Os PALOP e TL não existem isolados. Existem num mundo e numa economia globais que mudam muito rapidamente [Fitoussi & Rosanvallon 1996]. Novas potências mundiais emergiram. Algumas delas (como a China) entraram em forte relação com África e com Timor-Leste. O Brasil, por seu lado, é outra potência em plena afirmação, alargando o espaço de cooperação potencial no campo da lusofonia. A velocidade destas mudanças não tem qualquer precedente e atingiu patamares que se julgariam utópicos apenas há alguns anos atrás.

²⁴ Nos tempos que correm, quando o conhecimento constitui o principal motor do crescimento económico e da coesão social, tanto as pessoas como as nações que não se qualificarem correm o risco de falhar as oportunidades geradas pelas novas realidades [African 2011], ao mesmo tempo que se tornam mais vulneráveis aos riscos que elas comportam, quer em termos de desigualdades no mercado [Stiglitz 2010, Sennet 2006], quer num plano mais geral [Beck 1992].

²⁵ Por estas razões, os países que aspiram ao desenvolvimento e à promoção da justiça social necessitam de cuidar especialmente dos seus sistemas de qualificação. Na verdade, dado o modo como hoje se organizam as relações económicas e sociais a nível mundial, o atraso não significa apenas ficar para trás, pode significar, e quase sempre significa, ficar de fora das dinâmicas do desenvolvimento e da modernização.

²⁶ Não ficar de fora implica evitar três equívocos. O primeiro é o de pensar que todo o

esforço se deve concentrar na alfabetização e na escolarização básica dos jovens. As potências do norte do sistema mundial e os países emergentes estão há muito focados na produção de inovação e conhecimento, pelo que não deixarão de investir no conhecimento, como aliás vimos atrás. Por isso os países menos desenvolvidos devem procurar soluções que lhes permitam um avanço mais rápido para os níveis de qualificação média e superior, que abranjam toda a população [Association 2008].

27 O segundo equívoco consiste em pensar que a promoção da qualificação com vista à obtenção de competitividade económica se pode resumir ao tradicional conceito de formação profissional. Não basta preparar trabalhadores actualizando os saberes técnicos através de actividades maioritariamente de curta duração, como era missão prioritária da formação profissional mais tradicional, é preciso que a qualificação se oriente pelo princípio da aprendizagem ao longo da vida [European Commission 2010].

28 Em terceiro lugar, a aposta num modelo de educação centrado na escola tradicional, cognitivista e selectiva, será a aposta na reprodução das desigualdades [Bourdieu & Passeron s.d.]. Ora, é o contrário que se pretende e isso só se consegue com uma escola orientada para o desenvolvimento de diversas competências, não apenas cognitivas, mas também atitudinais e profissionais (que combine o saber, com o saber-ser e o saber-fazer). Só essa escola será capaz de abranger todos e produzir as qualificações necessárias [Kearns *et al.* 1999, Wallenborn 2009, Atchoarena & Delluc 2001].

29 Em síntese, uma reforma consistente implica uma abordagem que tenha como pano de fundo a noção comprensiva de “sistemas nacionais de qualificação”. O desenvolvimento desses sistemas exige que os diversos promotores dos actuais subsistemas de educação, formação e emprego trabalhem segundo referenciais comuns, de forma coordenada nos objectivos e na acção. É também por via desses referenciais que a cooperação internacional entre os PALOP e TL pode ter viabilidade. Quais os contornos típicos de um tal modelo é a questão a que nos dedicaremos de seguida.

Modelo de referência para os Sistemas Nacionais de Qualificações⁷

30 O Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) é formado pelo conjunto de actores institucionais e individuais que operam na área da qualificação de recursos humanos, pelas regras que os regulam e pelos recursos de que dispõem. Esses actores desempenham diferentes funções, desde o nível da decisão política até ao nível da prestação de serviços no terreno, passando por níveis de gestão, de planeamento e de coordenação intermédia e regional. Conhecer e intervir no SNQ de qualquer país ou conjunto de países passa, assim, por começar por identificar esses actores, conhecer as suas funções bem como o modo como se articulam e relacionam entre si. Implica também determinar os recursos, nomeadamente financeiros, logísticos e humanos que operam nas instituições aos diversos níveis, avaliando o seu potencial e limitações.

31 A missão de um SNQ é o desenvolvimento das competências da população e o accionamento de mecanismos que permitam colocar essas competências ao serviço da sociedade e da economia. As competências são de diferentes tipos e incluem, pelo menos (i) saberes conceptuais e básicos, nomeadamente no domínio da leitura, da fala e da escrita na língua oficial e em línguas estrangeiras, do cálculo matemático, do conhecimento do meio físico e social, da sensibilidade estética e do domínio das tecnologias de informação e comunicação; (ii) aptidões técnico-profissionais, consistentes na capacidade de pôr em prática aquilo que se sabe, isto é, o saber-fazer que acrescenta valor ao saber. As competências profissionais, pelas diversas

implicações que têm nas oportunidades de vida das pessoas e na competitividade das empresas e das economias, ganham relevo particular; (iii) as atitudes perante a vida, as outras pessoas e as instituições, a autoconfiança e a capacidade de empreender, inovar e arriscar de forma calculada. A construção de um SNQ implica pois a passagem de um paradigma dicotómico (saber/saber-fazer) tradicionalmente utilizado nos sistemas de educação e formação, para um sistema baseado nos três tipos de competências e centrado nos resultados da aprendizagem: o que se sabe, como se é e o que se sabe fazer, independentemente do contexto em que se aprendeu [Conselho 2011].

32 Os três diferentes tipos de competências são organizados por níveis de complexidade, formando escalas de qualificação válidas para o ensino e a formação. O produto dessa organização são quadros de qualificações que, trabalhados de forma articulada entre diferentes países, dão origem a Quadros Nacionais de Qualificações (QNQ) alinhados por referências comuns [Comissão 2009], facilitando a cooperação em matéria de recursos humanos.

33 Se as competências promovidas pelos SNQ são de diferentes tipos, e se umas não podem ser pensadas independentemente das outras, então o cumprimento da missão envolve a mobilização dos contributos de diferentes sectores, com destaque para a educação, a formação profissional, o emprego e a economia. O desenvolvimento dos sistemas de qualificação implica assim a existência de mecanismos institucionais reais de articulação entre os diferentes sectores.

34 Os objectivos de um SNQ são múltiplos. A linha condutora é a melhoria das qualificações escolares e profissionais da população, a qual constitui um valor em si mesmo. Subsidiariamente, o SNQ prossegue outros objectivos de grande relevo, como sejam o de contribuir para o desenvolvimento económico, promover a qualificação do emprego, facilitar a mobilidade de trabalhadores e de estudantes e cultivar a cidadania e as capacidades de participação social e cívica das pessoas.

35 Um SNQ eficiente e eficaz terá de obedecer a alguns princípios que assegurem, por um lado, a equidade e, por outro lado, a qualidade das aprendizagens que promove e reconhece. Pela sua relevância estratégica, destacamos aqui alguns desses princípios:

36 • A *universalidade*: o sistema deve ser inclusivo e conter as medidas necessárias para permitir o acesso de todos à qualificação, entendida como um direito e também um dever. Um sistema de massas, capaz de abranger os diversos grupos da população, é um sistema dotado de respostas diversificadas, nomeadamente quanto às modalidades de educação e formação, de jovens e de adultos. Só a diversidade permite construir respostas ajustadas às pessoas, às suas condições, às suas ambições e às suas necessidades.

37 • A *proximidade*: os serviços de educação, de formação e de emprego são, por definição, serviços de proximidade, cuja eficiência depende da facilidade de acesso. Este critério é tanto mais relevante quanto menores forem os recursos das populações. De resto, é ele que permite concretizar na prática o princípio da universalidade.

38 • A *qualidade*: um SNQ deve assegurar a equidade no acesso, mas também a qualidade das aprendizagens. Pode-se argumentar que a quantidade é a primeira e a mais importante dimensão da qualidade. Um sistema ou uma política só para alguns não tem qualidade. Mas é preciso assegurar que o esforço de formação e de educação resulta em aquisições efectivas de competências orientadas para as necessidades das pessoas e também do mercado de trabalho. O rigor dos mecanismos de certificação – também eles diversos e desenhados de modo coerente em relação ao tipo e nível de qualificação obtida – é o principal garante da qualidade, e também da credibilidade dos sistemas.

39 Como corolário do que acaba de ser dito, é importante que todas as aquisições de competências, realizadas quer em contextos formais, quer não formais, quer ainda informais, possam ser reconhecidas, avaliadas e certificadas [CEDEFOP 2009,

Howley & Ducheman 2010].

- 40 A certificação pode ser de tipo escolar, de tipo profissional ou, na modalidade mais rica dos modernos SNQ, dupla certificação (escolar e profissional). Quer isto dizer que se valorizam as medidas que conduzam à aquisição simultânea de diplomas escolares e ao exercício de uma profissão. Acções que esqueçam qualquer destes domínios acabam por se tornar ineficientes e frequentemente pouco atractivas.
- 41 Por fim, as certificações podem ser parciais – o que corresponde à aquisição de apenas uma parte minoritária das competências necessárias para concluir um determinado nível de qualificação – ou totais, quando se atingem valores aceitáveis para a conclusão de um nível completo.
- 42 • O Planeamento e a avaliação: um SNQ capaz de responder às exigências correntes de desenvolvimento e de competitividade tem de se dotar de mecanismos de planeamento, quer do lado da oferta (de modo a adequá-la à procura por parte dos cidadãos, por vezes promovendo acções de mobilização dessa procura), quer do lado da procura de mão-de-obra qualificada por parte do mercado de trabalho. O planeamento, tanto quanto possível, permite o estabelecimento de metas que tendem a focalizar os sistemas e as instituições não nas rotinas e procedimentos rituais, mas mais nos resultados alcançados e na sua utilidade.
- 43 A outra face do planeamento é a avaliação. Só um sistema que se dota de instrumentos de avaliação interna e externa do seu processo e desempenho será capaz de acompanhar e de se adaptar às mudanças que ocorrem no seu exterior e às que ele próprio produz.
- 44 Estes princípios são a base dos quadros legislativos que regulam os SNQ. É porém preciso ter presente que uma situação não se muda por decreto e que a distância entre as normas, os planos e as realidades pode ser grande (esse é aliás um problema nos PALOP e TL). Um SNQ é muito mais do que um edifício normativo. Mas também não o dispensa.
- 45 No caso das qualificações, refira-se, desde logo, a Lei que define a missão, os objectivos e a organização do SNQ, incluindo os seus principais componentes: educação pré-escolar, básica e secundária, geral e profissional, educação e formação de adultos nas suas diversas modalidades, formação contínua, educação/formação pós-secundária e educação de nível superior.
- 46 Um segundo instrumento é o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) que define os tipos e os níveis de saberes comuns a todos os sectores ligados à qualificação de recursos humanos, desde a educação até à formação contínua. A sua abordagem centra-se nos resultados da aprendizagem (competências), incluindo a que se realiza em contextos não formais e informais. O QNQ facilita a certificação de competências e a transparência dos sistemas de certificação, quer quando se comparam modalidades e vias de ensino e formação num determinado país, quer quando comparamos países diferentes. Neste sentido, é também um facilitador da mobilidade;
- 47 O SNQ integra ainda um *Catálogo Nacional das Profissões*, ou instrumento equiparado, que regule a formação de dupla certificação. O Catálogo descreve as competências associadas a cada perfil profissional, define os percursos de acesso às profissões e os níveis de qualificação exigidos, os conteúdos técnico-profissionais de cada profissão e as condições em que ela é exercida. Os percursos de qualificação organizam-se por módulos cumulativos que se utilizam na educação/formação inicial de jovens e adultos e na formação contínua. Para que a regulação da formação e do acesso às profissões seja eficaz, a inscrição das acções de educação e formação nos perfis do Catálogo é condição necessária para a atribuição de financiamento público. Assim, o Catálogo funciona como instrumento de regulação de todas as ofertas de cariz profissionalizante no sistema de ensino e no sistema de formação profissional. Além disso, o Catálogo tem um efeito externo sobre a regulamentação do acesso a certas profissões. No limite, o acesso a essas profissões pode ser precedido apenas da

conclusão de uma formação dele constante, eliminando assim peias burocráticas e interesses instalados em certos sectores, que rigidificam o mercado de trabalho.

48 Para cumprir com eficácia estas funções, os perfis profissionais e os perfis de formação que integram o Catálogo devem estar permanentemente actualizados face à realidade do mercado de trabalho. O método mais comum para conseguir esse objectivo é o da constituição de “*Conselhos Sectoriais*” que integrem as entidades reguladoras dos sectores económicos, os parceiros sociais, especialistas em cada um dos sectores, empresas e operadores de educação/formação, os quais aprovam os perfis e as alterações de que possam ser objecto. A actualização do catálogo beneficia muito da existência de mecanismos abertos de consulta, através dos quais qualquer entidade pode sugerir a inclusão de um novo perfil, a alteração de um outro ou a supressão de um terceiro, compete aos Conselhos Sectoriais analisar e aprovar as propostas. A circulação de trabalhadores entre um grupo de países como os PALOP e TL implica a existência de catálogos nacionais de profissões com uma estrutura partilhada e perfis homólogos e comparáveis, de modo a reconhecer com facilidade as habilitações profissionais adquiridas no país de origem por parte do país de acolhimento

49 Os SNQ não visam apenas a educação e formação iniciais, mas a aprendizagem ao longo da vida. Para que ela seja uma realidade é indispensável, em quarto lugar, a existência de uma rede de oferta de acções de educação e formação formal, mas também a montagem de um sistema de *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* (RVCC) adquiridas em contextos não formais e informais. Este implica a existência de Referenciais de Competências-Chave. Trata-se de guiões organizados por áreas de competências transversais em relação aos diversos domínios científicos e profissionais, e constituem uma espécie de guiões sobre o que cada cidadão deve saber ou aprender para atingir determinado nível de qualificação. Note-se que a reflexão necessária à demonstração da posse das competências constantes nos referenciais é, em si mesma, um mecanismo de aprendizagem [Aníbal 2011]. Naturalmente, é possível estabelecer equivalências, a partir do QNQ, entre as competências dos referenciais e outros instrumentos reguladores dos processos de ensino/aprendizagem, como os programas escolares, embora o modo como os saberes se organizam e o tipo de mecanismos de validação e/ou avaliação de conhecimentos sejam diferenciados. A construção dos referenciais é um dos elementos mais sensíveis de todo o processo de construção de um SNQ, porque é necessário combinar abrangência, rigor, qualidade e elasticidade, para se adaptarem a múltiplos processos de aprendizagem formal, informal e não-formal.

50 As entidades promotoras de qualificações, incluindo escolas, empresas, associações, ONGs e centros de formação profissional trabalham num campo bastante mais complexo e difícil do que a educação e a formação tradicional. A qualidade mínima deve ser assegurada, quer por razões de eficácia (fazer mesmo o que é preciso ser feito), quer de credibilidade (demonstrar que se utilizam metodologias e pedagogias diversas, mas de valor equivalente). O que conta de facto é o rigor na aplicação das regras de cada tipo de abordagem. Por isso, as entidades formadoras e certificadoras devem ser sujeitas a processos de acreditação por parte de uma entidade pública com poderes e competências para tal, e devem ser objecto permanente de controlo de qualidade das suas actividades. A acreditação deve também ser condição necessária para a obtenção de financiamento.

51 À medida que um SNQ se expande e abrange mais pessoas, nomeadamente quando se diversificam as modalidades de educação e formação de jovens e de adultos, os *Serviços de Orientação* ao longo da vida tornam-se uma peça-chave no sistema. Esses serviços são instrumentos de divulgação da oferta, de apoio nas escolhas e de encaminhamento das pessoas para as soluções que mais se ajustem ao seu perfil específico e que melhores possibilidades ofereçam de satisfazer em simultâneo as ambições dos cidadãos e as necessidades das empresas.

52 A existência e desenvolvimento de instrumentos estatísticos de seguimento e de serviços de planeamento é um factor de qualidade nos SNQ, introduzindo racionalidade nos procedimentos, rigor nas escolhas e permitindo o estabelecimento de metas e objectivos operacionais orientadores da acção de todos os agentes. Esses instrumentos são ainda facilitadores de processos de descentralização que geralmente reforçam a capacidade operacional do sistema. Para aprender com o trabalho feito no sentido de o melhorar, é de toda a utilidade o estabelecimento de contratos para a avaliação externa das diferentes medidas que integram o SNQ e os operadores devem ser estimulados para a adopção de procedimentos sistemáticos de planeamento e de autoavaliação.

Conclusão: os PALOP e TL estão no trilho. É preciso ambição e elevar os patamares

53 Se aceitarmos que o desenvolvimento de sistemas comprehensivos e eficazes de qualificação dos PALOP e TL vai para além das fronteiras da “tradicional” formação profissional e da “tradicional” educação, então podemos também aceitar o modelo atrás sumariado como um guião de orientação dos processos de mudança, ou, se assim quisermos chamar, um horizonte pelo qual os países podem orientar-se nos seus processos de reforma e na definição das prioridades para a cooperação.

54 O reconhecimento da diversidade de pontos de partida dos diferentes PALOP e TL é um ponto de partida. O segundo passo consiste em aceitar que é preciso operar rupturas. O valor da cooperação PALOP e TL, neste domínio, é que tais rupturas podem ser operadas num sentido convergente, valorizando e disseminando as boas práticas existentes. Dito de outro modo, e em síntese, a mudança exige vontade de mudar (isto é, prescindir daquilo que existe uma vez criadas as condições para ter algo melhor) e a cooperação exige vontade de cooperar. Todos os PALOP e TL afirmaram uma vontade inequívoca de prosseguir nessa via de reforma e cooperação.

55 De facto, os PALOP e TL têm vindo a realizar um esforço significativo para a modernização dos seus sistemas de educação e formação, orientando-os para a qualificação, num sentido mais genérico do que apenas os saberes escolares ou as técnicas associadas ao exercício de uma profissão num determinado local de trabalho.

56 Na maior parte dos casos verifica-se uma preocupação com a definição de sectores económicos que deverão beneficiar prioritariamente desse esforço. A agricultura é um sector comum a todos os países, tal como a educação e formação. São Tomé e Príncipe refere também as pescas, a construção civil, o petróleo (tal como Angola) e a hotelaria, turismo e restauração. Este sector é também salientado por Timor-Leste, Cabo Verde, Moçambique e Angola. A energia, a gestão, serviços financeiros, contabilidade, transportes e comunicações, bem como áreas profissionais manuais especializadas (mecânica, electricidade, serralharia, carpintaria, mecatrónica, construção civil) aparecem também referidos explicitamente em Angola, Cabo Verde, Moçambique e Timor-Leste. As TIC são referidas nalguns dos documentos programáticos destes países.

57 Esta identificação de sectores é relevante para focalizar a educação e formação (tanto mais quanto são escassos os recursos), mas não pode servir para fechar o sistema a outras actividades económicas, que podem surgir como oportunidades a qualquer momento ou por iniciativa de agentes diversos.

58 As necessidades de qualificação de mão-de-obra levaram muitos países a encetar reformas dos sistemas de educação e de formação. Por exemplo, entre outras iniciativas, Angola possui uma “Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de

Educação 2001-2015” e o Programa “Angola Alfabetizada, Angola Desenvolvida” dirigido a adultos; Cabo Verde desenvolveu um “Plano Estratégico de Formação Profissional 2006-2010” e tem em curso o “Programa Nacional de Educação, Formação Profissional e Emprego” e ainda um “Programa de Educação e Formação Técnica e Profissional”; em Moçambique está em curso a reforma do currículo do ensino profissional conduzida por uma “Comissão Interministerial para a Reforma da Educação Profissional”; Timor-Leste coloca a educação e a formação no centro do “Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030”; São Tomé e Príncipe também possui a sua “Estratégia para a Educação e Formação 2007-2017”. Apenas para a Guiné não foi possível encontrar um documento orientador do mesmo tipo.

59 Todos estes programas dão grande relevo à educação profissional. Porém, as ambições maiores ainda se situam aquém, nos níveis mais básicos. A educação vocacional tende a ter nível secundário, o mínimo considerado indispensável para a vida e o trabalho na sociedade do conhecimento [OECD 2011]. Em geral é promovida por entidades públicas e privadas segregadas em relação aos cursos gerais. Isso não favorece a valorização da educação vocacional (estudos realizados em Moçambique assinalam mesmo que a educação profissional é vista como uma opção “de segunda”). Assim, se são apenas uma minoria os jovens no ensino secundário, os que frequentam o ensino profissional não são mais do que 2,9% em Cabo Verde, 1,8% na Guiné (ano de 2006), 5,2% em Moçambique, 1,6% em São Tomé e Príncipe e 5,6% em Timor-Leste. Apenas em Angola a proporção dos alunos do secundário que estão em cursos profissionais é de 42,7%, segundo o Institute for Statistics da UNESCO (dados de 2010).

60 Ora, o ensino profissional, dada a relação entre teoria e prática, a proximidade e acompanhamento dos alunos pelos professores e monitores, os métodos de trabalho, as maiores cargas de esforço, não apenas pode ser mais atractivo para os jovens, como é mais útil para eles (os estudos de Moçambique revelam elevadas taxas de empregabilidade) e para as empresas e, acima de tudo, é a modalidade que assegura melhores aprendizagens e que tem maior potencial para a massificação da educação. Elevar os desempenhos dos sistemas, aumentar drasticamente a oferta e vencer a separação entre a educação de tipo “liceal” e de tipo profissional são, assim, condições fundamentais para o sucesso dos planos de desenvolvimento da educação e da qualificação e de combate à pobreza [Wallenborn 2009].

61 Angola, Cabo Verde, Moçambique e Timor-Leste têm trabalhado para a criação e implementação de sistemas nacionais de reconhecimento de competências (no caso de Moçambique referem-se apenas as profissionais) adquiridas em contextos não formais e informais. Em todos os seis países existem na lei e no terreno respostas para o ensino recorrente de adultos, nalguns casos ligado à formação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Porém, a ambição vai pouco para além da alfabetização e dos níveis mais básicos de educação, o que não permite supor que a recuperação do “stock” de qualificações seja possível com a urgência ditada pelas dinâmicas da competitividade global. Tanto mais quanto o número de pessoas abrangidas é em todos os casos muito reduzido, se exceptuarmos algumas acções ao nível mínimo da alfabetização.

62 Têm-se também verificado progressos significativos na modernização dos sistemas de formação profissional. Mas a articulação entre a formação e a educação, dando corpo ao conceito de “dupla certificação”, apenas aparece como um objectivo, e não tanto como uma realidade, nalguns países como Angola, Cabo Verde e Timor-Leste. Prevalece de facto uma separação entre sistemas.

63 Ora, um Sistema Nacional de Qualificações, assente no conceito da dupla certificação, deve promover a coordenação e equivalência entre todos os segmentos da oferta, para jovens e para adultos. Deve igualmente ajudar a desenvolver os Catálogos⁸ Nacionais de Qualificações que regulem a educação e a formação profissional.

64 Certos instrumentos específicos como a formação a distância, o uso das TIC na educação e formação ou a orientação vocacional são matérias que estão equacionadas na maioria dos países, sem porém terem ainda plena implementação no terreno. De resto, isso deve-se à incontornável verificação do facto, que atravessa todos os processos de reforma, de que os recursos humanos bem preparados são muito escassos, a rede de escolas e centros de formação pouco densa e de capacidade inferior à necessidade e, subjacente a tudo isto, que os recursos financeiros são muito limitados e precisam de um reforço significativo.

65 Tal não impede, porém, que os PALOP e TL aprendam com os melhores exemplos uns dos outros, que se orientem pelos casos em que há maior desenvolvimento normativo e institucional (nomeadamente em Angola, Cabo Verde e Timor-Leste), e cooperem na construção de instrumentos que criem um espaço comum de qualificação, tirando partido das razões que, como vimos atrás, justificam uma acção concertada. Essa acção poderia conduzir no curto prazo:

- À criação de um Quadro Comum de Qualificações;
- Ao desenvolvimento de Referenciais de Competências-chave comuns para a educação de adultos;
- À harmonização de leis de mobilidade no espaço dos PALOP e TL que removam as barreiras existentes;
- À criação de mecanismos comuns de certificação de entidades formadoras;
- À definição de regras comuns de reconhecimento de competências e certificados/cadernetas de competências;
- À criação de um programa comum de formação de dirigentes e de formadores a desenvolver em cada um dos PALOP e em TL;
- À criação de um programa de formação de empresários, grupo estratégico quer no plano da sua função directa, quer na facilitação do acesso dos trabalhadores à ALV, quer ainda no apoio ao esforço de qualificação de jovens e adultos.

66 A questão dos recursos terá de assumir aqui um papel crucial, no sentido de não estabelecer metas irrealizáveis e de não aprofundar os desfasamentos existentes entre quadros normativos e práticas no terreno. Mas o processo não pode ser invertido: fazer em função dos recursos existentes, em vez de definir objectivos e acordar metas para a cooperação, procurando depois mobilizar os recursos necessários para a respectiva concretização.

67 Caminhar juntos é a melhor maneira para seguir em frente. Afirmar um espaço de desenvolvimento que tenha a qualificação dos recursos humanos como vector organizador da cooperação, do desenvolvimento e da coesão social é, tem de ser, um horizonte alcançável.

Bibliografia

AFRICAN Development Bank, 2011: *Human Capital Development Strategy 2012-2016. One Billion Opportunities: Building Human Capital for Inclusive Growth in Africa*, Tunis: African Development Bank, Draft Approach Paper

AFRICAN Development Bank, 2011: *African Statistical Yearbook*, Tunis: African Development Bank

ALEXANDER, K.C. & K.P. KUMARAN, 1992: *Culture and Development. Cultural Patterns in Areas of Uneven Development*, Londres, Sage

ANÍBAL, Alexandra, 2011: *Vidas Escritas: Para uma Tipologia dos Documentos Pessoais Como Fontes de uma Sociologia à Escala Individual. o Caso dos Portfolios Reflexivos de Aprendizagem*, Lisboa: CIES/ISCTE-I.U.L. e-Working Paper nº 117/2011

ASSOCIATION for the Development of Education in Africa (ADEA), 2008: *Beyond Primary Education: Challenges and Approaches to Expanding Learning Opportunities in Africa. Vocationalisation of Secondary Education Revisited*, Tunis: ADEA

- ATCHOARENA, David & André Marcel DELLUC, 2001: *Revisiting Technical and Vocational Education in sub-Saharan Africa: an Update on Trends, Innovations and Challenges. Final Report*, Paris: International Institute for Educational Planning for the World Bank
- ATKINSON, Anthony Barnes, 1998: *Poverty in Europe*, Oxford: Blackwell Publishers
- BECK, Ulrich, 1992: *Risk Society: Towards a New Modernity*, Londres: Sage
- BLALOCK Jr., Hubert M., 1991: *Understanding Social Inequality. Modeling Allocation Processes*, Londres: Sage
- BOURDIEU, Pierre & Jean-Claude PASSERON, s.d.: *A Reprodução*, Lisboa: Vega
- BREBANT, Brigitte, 1984: *La Pauvreté, un Destin?*, Paris: L'Harmattan
- CAPUCHA, Luís, 2005: *Desafios da Pobreza*, Oeiras: Celta Editora
- CAPUCHA, Luís, 2010: “Acesso Universal a Qualificações Certificadas: Para a Ruptura da Relação Entre Insucesso Escolar e Desigualdades Sociais”, *Forum Sociológico*, nº 20, série II, pp. 47-56
DOI : 10.4000/sociologico.174
- CASTEL, Robert, 1995: *Les Métamorphoses de la Question Sociale: une Chronique du Salariat*, Paris: Fayard
DOI : 10.3406/agora.1995.1517
- CEDEFOP, 2009: *European Guidelines for Validating Non-Formal and Informal Learning*, Luxemburgo: Office of Official Publications of the European Communities
- CHELI, Bruno & Achille LEMMI, 1995: “A “Totally” Fuzzy and Relative Approach to the Multidimensional Analysis of Poverty”, *Economic Notes*, vol. 24, nº 1, pp. 115-134
- COMISSÃO Europeia, 2009: *Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (QEQ)*, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias
- CONSELHO da União Europeia, 2011: “Resolução do Conselho Sobre uma Agenda Renovada no Domínio da Educação de Adultos”, *Jornal Oficial da União Europeia*, 20/12/2011, pp. C 372/1-372/6
- CPLP, 2008: *Relatório de Actividades de Cooperação 2006/2008*, Lisboa: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
- CROUCH, Peter, 2004: *Post-Democracy*, Cambridge: Polity Press
- DORLING, Daniel, 2009: *Injustice. Why Social Inequality Persists*, Bristol: Polity Press
- ESPING-ANDERSEN, Gosta et al., 2002: *Why we Need a New Welfare State*, Oxford: Oxford University Press
DOI : 10.1093/0199256438.001.0001
- EUROPEAN COMMISSION, 2010: *An Agenda for New Skills and Jobs: a European contribution towards full employment*, Bruxelas: European Commission
- FITUSSI, Jean Paul & Pierre ROSANVALLON, 1996: *Le Nouvel Âge des Inégalités*, Paris: Seuil
- FOSTER, James, 1984: “On Economic Poverty: a Survey of Aggregate Measures”, *Advances in Econometrics*, vol. 3, pp. 215-251
- HOGGART, Richard, 1957, 1970: *La Culture du Pauvre*, Paris: Minuit
- HOWLEY, Jo; Manuel Soto OTERO & Claire DUCHEMAN, 2010: *2010 Update of the European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning. Executive Summary of Final Report*, Thessaloniki: CEDEFOP
- INSTITUTO Nacional de Estatística (de Moçambique), 2009: *Anuários Estatísticos*. Ministério da Educação, Maputo: INE
- JOHANSON, Richard K. & Arvil V. ADAMS, 2004: *Skills Development in Sub-Saharan Africa, World Bank Regional and Sectorial Studies*, Washington DC: World Bank
- KEARNS, P. et al., 1999: *VET in the Learning Age: the challenge of lifelong learning for all*, vol. 1, Kensington Park: National Centre for Vocational Educational Research
- KINGOMBE, Christian, 2008: “Avaliar os Efeitos da Formação Profissional em África”, *Revista Online Percepções*, nº 61
- LANSLEY, Stewart, 2011: *The Cost of Inequality. Why Economic Equality is Essential for Recovery*, Londres: Gibson Square
- LEWIS, Oscar, 1961, 1979: *Os Filhos de Sanchez*, Lisboa: Moraes
- MOUZINHO, Mário & Nandja DÉBORA, 2005: *A Alfabetização em Moçambique: Desafios da Educação Para Todos*, Paris: Unesco, Education for All Global Monitoring Report

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (de Angola), 2005: *Estratégia de Alfabetização e Recuperação do Atrazo Escolar, 2006 – 2015*, Luanda: Ministério da Educação
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (de Angola), 2010: *Relatório da Fase de Experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário*, Luanda: Ministério da Educação
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (de Angola), 2010: *Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola*, Luanda: Ministério da Educação
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA e MINISTÉRIO DO TRABALHO (de Moçambique), 2007: *Estudo de Base sobre a Educação Profissional em Moçambique*, Maputo: Ministério da Educação e Cultura + Ministério do Trabalho
- MINISTÉRIO DO TRABALHO (de Moçambique), 2006: *Estratégia de Emprego e Formação Profissional em Moçambique 2006 – 2015*, Maputo: Ministério do Trabalho
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA, JUVENTUDE E DESPORTO (de São Tomé e Príncipe), 2006: *Estratégia para a Educação e a Formação 2007-2017*, S. Tomé: Ministério da Educação Juventude e Desporto (Primeira versão 2003 - Tradução e Revisão: Nov. 2006)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (de Timor-Leste), 2010: *Timor-Leste em Números*, Ministério da Educação
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (de Timor-Leste), 2011: *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*, Díli: Ministério da Educação
- MINISTÉRIO DO TRABALHO (de Moçambique), 2008: *Estatísticas do Mercado de Trabalho*, Maputo: Ministério do Trabalho
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO (de Cabo Verde), 2011: *Anuário da Educação 2010-2011*, Praia: Ministério da Educação e Desporto
- MINISTÉRIO DA QUALIFICAÇÃO E EMPREGO (de Cabo Verde), 2008: *Estudo/diagnóstico Sobre o Mercado de Emprego em Cabo Verde*, Praia: Ministério da Qualificação e Emprego
- OECD, 2011: *Education at a Glance 2011. OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing
- PAUGAM, Serge, 1991: *La Disqualification Sociale: Essai sur la Nouvelle Pauvreté*, Paris: PUF
- PIREP, 2008: *Relatório Sobre os Arranjos do Desenho, Gestão e Controlo de Qualidade para o Quadro Nacional de Qualificações Profissionais*, Maputo: PIREP
- PNUD, 2009: *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio*, Lisboa: PNUD
- RAVALLION, Martin, 1998: *Poverty Lines in Theory and Practice*, Washington DC: World Bank Publications (LSMS Working Paper nº 133)
DOI : 10.1596/0-8213-4226-6
- GOVERNO de Angola, 2001: *Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015*, Luanda: Governo de Angola
- GOVERNO da Guiné-Bissau, 2003: *Plano Nacional de Ação. Educação Para Todos*, Bissau: Ministério de Educação Nacional
- ROOM, Graham *et al.*, 1993: *Observatoire Européen Sur les Politiques Nationales de Lutte Contre l'Exclusion Sociale*, Lille: DGV, EEIG
- ROWNTREE, B. Seebohm, 1951: *Poverty and the Welfare State. A third social survey of York dealing only with economic questions*, Londres: Longman
- SEN, Amartya, 1981: *Pobreza e Fomes. Um Ensaio Sobre Direitos e Privações*, Lisboa: Terramar
- SEN, Amartya, 1999: *Development as Freedom*, Oxford: Oxford University Press
- SEN, Amartya, 2010: *A Ideia de Justiça*, Lisboa: Almedina
- SENNET, Richard, 2006: *A Cultura do Novo Capitalismo*, Lisboa: Relógio d'Água
- STIGLITZ, Joseph, 2010: *Freefall. Free markets and the sinking of the global economy*, Londres: Penguin
- TOWNSEND, Peter, 1979: *Poverty in the United Kingdom: a Survey of Household Resources and Standards of Living*, Londres: Penguin
- UNESCO, 1996: *Learning. The Treasure Within, Report of the International Commission on Education for the 21st Century*, Paris: UNESCO
- UNESCO, 2008: *Preparação das Informações Nacionais Sobre a Situação de Aprendizagem no Sistema de Educação de Adultos em São Tomé e Príncipe*, S. Tomé
- UNESCO, 2006: *EFA Global Monitoring Report, Literacy for life. Regional Overview, sub-Saharan Africa*, Paris: UNESCO

UNPD, 2011: *Human Development Report. Sustainability and equity. A better future for all*, Nova Iorque: UNDP

WALLENBORN, Manfred, 2009: "The Impact of Vocational Education on Poverty Reduction, Quality Assurance and Mobility on Regional Labour Markets – selected EU funded schemes", *European Journal of Vocational Training*, vol. 47, nº 2, pp. 151-179

Anexo

Internet:

<http://www.ine-ao.com/deef.html>,
<http://www.mapess.gv.ao/images/stories/Rede-centros-10.pdf>
<http://www.ine.cv/>
<http://portugues.doingbusiness.org/data/exploreeconomies/cape-verde/>
<http://www.worldbank.org/>
<http://www.stat-guinebissau.com/>
<http://www.ine.gov.mz/Dashboards.aspx>
<http://pirep.gov.mz>
<http://www.africaneconomicoutlook.org/po/data-statistics/>
<http://dne.mof.gov.tl/>
<http://hdr.undp.org>
<http://www.uis.unesco.org/Pages.default.aspx>

Notas

1 Não sendo objectivo deste trabalho realizar uma revisão comprehensiva da literatura sobre o tema da pobreza, não se mencionam aqui os trabalhos pioneiros que precederam o trabalho seminal de Rowntree, nem dos vários que lhe sucederam, como por exemplo Ravaillon [1998], Atkinson [1998], Foster [1984] e muitos outros.

2 Por vezes argumenta-se contra a fiabilidade dos indicadores do PNUD. Deve porém notar-se, em primeiro lugar, que qualquer indicador é uma imagem mais ou menos próxima da realidade, e não a própria realidade; em segundo lugar, que qualquer indicador comparativo internacional, e por maioria de razão, os da dimensão do PNUD, são construídos com base nas informações disponíveis nos diversos países, dos quais a sua qualidade depende; em terceiro lugar, a comparabilidade ao longo de séries anuais longas fornece indicações preciosas, independentemente do rigor de um dado singular relativo a este ou aquele país, pelo que este tipo de indicadores possui toda a pertinência e utilidade analítica.

3 O Índice de Desenvolvimento Humano é construído a partir de três dimensões (esperança de vida saudável, conhecimento e padrões de vida decentes) desdobradas num indicador para o primeiro parâmetro (esperança de vida à nascença), dois para o conhecimento (média de anos de escolaridade e expectativa de escolarização) e um para o terceiro (PIB *per capita*).

4 Nos países de desenvolvimento alto o valor é de 8,5 anos, nos de desenvolvimento médio de 6,3 anos e nos de desenvolvimento baixo é de 4,2 anos.

5 Os valores para os países de desenvolvimento alto, médio e baixo são respectivamente 13,6, 11,2 e 8,3.

6 Dados locais indicam que o orçamento para a educação em 2011 é de 13,2% (20,5% do orçamento de funcionamento e 4,7% do investimento).

7 Neste capítulo o autor baseia-se, acima de tudo, na sua experiência como Presidente da Agência Nacional para a Qualificação em Portugal e coordenador da Iniciativa Novas Oportunidades, cargos que exerceu entre Setembro de 2008 e Agosto de 2011.

8 A designação pode variar. O mesmo tipo de instrumento, o qual permite a acumulação de créditos para a qualificação, por exemplo em Moçambique chama-se Quadro Nacional de Qualificações Profissionais e, em Timor-Leste, chama-se Padrões de Qualificações Nacionais.

Para citar este artigo

Referência do documento impresso

Luís Capucha, « PALOP e Timor-Leste: espaço para a qualificação, oportunidade para a coesão social », *Revista Angolana de Sociologia*, 9 | 2012, 135-152.

Referência eletrónica

Luís Capucha, « PALOP e Timor-Leste: espaço para a qualificação, oportunidade para a coesão social », *Revista Angolana de Sociologia* [Online], 9 | 2012, posto online no dia 12 Dezembro 2013, consultado no dia 26 Julho 2017. URL : <http://ras.revues.org/463> ; DOI : 10.4000/ras.463

Autor**Luís Capucha**

Sociólogo, Doutor em Sociologia. Professor no ISCTE-IUL (desde 1987) e investigador no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do ISCTE. Foi Director Geral de Planeamento do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, coordenador do Plano Nacional de Emprego, Director Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação e Presidente da Agência Nacional para a Qualificação. Tem como principais áreas de interesse (i) as políticas públicas de luta contra a pobreza, de educação e formação, de acção social e de emprego, (ii) as culturas populares e (iii) as metodologias de planeamento e avaliação. Participou e coordenou acima de 70 projectos de pesquisa, de avaliação e de intervenção social. É autor de mais de 130 publicações em Portugal, Reino Unido, França, Áustria, Itália, Espanha e Brasil. É autor de Desafios da pobreza (Oeiras, 2005) e co-autor de: Welfare and Everyday Life (Lisboa, 2009), Institutions and Politics (Lisboa, 2009), Portrait of Portugal (Lisboa, 2007), Quotidiano e qualidade de vida (Oeiras, 2007) e Exclusão social: factores e tipos de pobreza em Portugal (Oeiras, 1992). [e-mail: luis.capucha@iscte.pt]

Direitos de autor

© SASO