

# Conflito e cooperação: reformas da formação profissional no Reino Unido, na Irlanda e na Austrália durante as crises econômicas

Dr. Janis Vossiek

*Universität Konstanz, Germany*

**Resumo:** Até que ponto as reformas que promoveram a formação dual foram bem sucedidas em países que não possuem tradições tão sólidas de parceria social nas relações industriais, a saber: Austrália, Irlanda e Reino Unido. Com base nesses três estudos de caso, demonstra-se que o aparato governamental é um fator importante e que molda os resultados das reformas da aprendizagem. Além disso, os governos progressistas promoveram abordagens cooperativas que reuniram sindicatos e empregadores nas reformas da aprendizagem, enquanto o governo neoliberal de Thatcher reduziu a influência dos sindicatos e impulsionou a sua mercantilização.

**Palavras-chave:** Formação dual, educação profissional, aprendizagem, mercado de trabalho.

## ***Between conflict and cooperation: Apprenticeship reforms in Britain, Ireland and Australia during economic crises***

*In this article, I discuss to what extent reforms promoting dual training are successful in countries, which lack well-established traditions of social partnership in industrial relations, namely Australia, Ireland and the United Kingdom. On the basis of three condensed case studies, I show that government partisanship is an important factor that shapes apprenticeship reform outcomes: Left and centrist governments promoted cooperative approaches that brought together unions and employers in apprenticeship reforms, whereas the neoliberal, right Thatcher government curtailed union influence in training and pursued a course of marketization.*

**Keywords:** *Dual education, vocational education, apprenticeship, labor market.*

## **Conflicto y cooperación: reformas de la formación profesional en el Reino Unido, Irlanda y Australia durante las crisis económicas**

*En qué medida las reformas que promovieron la formación dual han tenido éxito en países que no cuentan con fuertes tradiciones de la colaboración social en las relaciones laborales, a saber: Australia, Irlanda y el Reino Unido. Sobre la base de estos tres estudios de caso, se muestra que el aparato de gobierno es un factor importante que da forma a los resultados de las reformas de aprendizaje; los gobiernos progresistas han promovido los enfoques de cooperación que reunieron los sindicatos y los empleadores en las reformas de aprendizaje, mientras que el gobierno, neoliberal, de Thatcher, reduce la influencia de los sindicatos y aumentó su mercantilización.*

**Palabras clave:** *formación dual, educación profesional, aprendizaje, mercado de trabajo.*

## Conflits et coopération: réforme de la formation professionnelle au Royaume-Uni, l'Irlande et l'Australie lors des crises économiques

*Dans quelle mesure les réformes qui ont favorisé la formation en alternance ont été couronnés de succès dans les pays qui ne disposent pas de telles fortes traditions de partenariat social dans les relations industrielles, à savoir: l'Australie, l'Irlande et le Royaume-Uni. Sur la base de ces trois études de cas, il montre que l'appareil gouvernemental est un facteur important qui façonne les résultats des réformes d'apprentissage; les gouvernements progressistes ont favorisé des approches coopératives qui ont réuni les syndicats et les employeurs dans les réformes d'apprentissage, alors que le gouvernement, néolibérale, de Thatcher, a réduit l'influence des syndicats et stimulé leur marchandisation.*

**Mots-clés:** double formation, de l'éducation professionnelle, l'apprentissage, le marché du travail.

# Introdução<sup>1</sup>

Entre políticos e economistas políticos, o interesse na formação dual cresceu recentemente. Isto pode ser atribuído parcialmente aos seus efeitos na atenuação do desemprego juvenil e ao fornecimento de competências na indústria manufatureira. Contudo, atualmente, grande parte da formação dual é encontrada apenas em países como a Suíça e a Alemanha, que pertencem ao regime de Formação Coletiva de Competências (FCC) (Busemeyer; Trampusch, 2012). Este regime caracteriza-se por disposições institucionais específicas que sustentam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)<sup>2</sup>, em especial a combinação (1) do forte envolvimento das empresas na provisão e no financiamento das competências e (2) mecanismos amplamente desenvolvidos de coordenação entre os empregadores e de cooperação entre empregadores e os sindicatos, que são apoiados pelo Estado através da regulação e das políticas públicas. Assim, apesar do seu potencial atrativo, o modelo de aprendizagem dual parece ser especialmente difícil de ser instaurado em países que carecem dos princípios institucionais e político-econômicos necessários para a sua criação, tendo como exemplo o Reino Unido (Finegold; Soskice, 1988; Unwin, 2001).

O presente artigo investiga a reforma da política da aprendizagem nas três economias de mercado liberais (EMLs), Reino Unido, Irlanda e Austrália, e foca especialmente em um período de conjuntura crítica (Capoccia; Kelemen, 2007), os anos de 1980. Durante esta fase de liberalização, os três países enfrentaram graves problemas econômicos que levaram a reformas na EPT e nas relações industriais, mas os resultados das reformas variaram mais do que o senso comum poderia prever e do que os legados institucionais nos levariam a esperar. No Reino Unido, os últimos vestígios de cooperação entre os empregadores e os sindicatos foram dissolvidos sob o governo de Thatcher. Em consequência disso, a EPT baseia-se, desde então, em uma abordagem de mercado, apesar das tentativas subsequentes de ressuscitar a aprendizagem dual. Por outro lado, a Irlanda foi bem sucedida na institucionalização de alguns elementos da FCC, principalmente no sistema de aprendizagem dual. Sendo um caso mais misto, a Austrália mudou primeiro para uma maior cooperação entre trabalhadores e empresários e para a regulamentação pública da aprendizagem, mas, na década de 1990, essas mudanças foram diluídas por reformas que se direcionavam

---

1 Tradução e revisão de: Guilherme Lins de Magalhaes e Sophia Afonso, sob a supervisão de Remi Castioni.

2 Nota dos Tradutores. Optou-se pela sigla EPT para caracterizar o conjunto de oferta de cursos de formação profissional com vistas a sua certificação, adaptado ao contexto brasileiro, embora os países de língua inglesa optem invariavelmente por caracterizar a formação profissional como treinamento, seja ele realizado dentro ou fora da empresa. Como no Brasil não há um sistema de reconhecimento de saberes e competências fora do âmbito educacional, a sigla EPT compreende uma série de iniciativas desde cursos técnicos, cursos de formação inicial e continuada que se aproximam ao contexto aqui apresentado dos três países, embora com variação bastante distinta.

a um mercado de formação. A descrição dessas reformas é a principal contribuição empírica do artigo, já que a EPT nas EMLs é notoriamente pouco estudado sob uma perspectiva comparativa. Além disso, mostro que as reformas estavam inseridas em padrões mais amplos de reformas das relações industriais e de relações novas entre os interesses organizados e os governos partidários, destacando-se que os governos partidários que não são de direita tiveram um papel crucial nas reformas de formação coletiva de competências nessas EMLs.

Essa pequena contribuição está estruturada da seguinte forma. Primeiramente, reviso rapidamente a pesquisa comparativa sobre os regimes de formação de habilidades e os fatores que foram apresentados para dificultar o desenvolvimento da cooperação em EMLs. Em seguida, apresento uma comparação sucinta das instituições de formação dos casos selecionados e mostro que as suas instituições de formação básica e as linhas de conflito são bastante semelhantes e, além disso, prossigo relatando sobre os processos de reforma e os resultados de cada caso. Para concluir, comparo os padrões de reforma entre os três casos e defendo que o papel dos governos partidários de esquerda e centristas na mediação entre os interesses dos sindicatos e dos empregadores nas reformas da formação profissional deveria ser mais valorizado no âmbito da explicação das reformas da EPT.

## **Formação de habilidades: a relativa negligência das variedades e da política da reforma**

Na década de 1990 e no início de 2000, a formação de competências ocupou um lugar de destaque na literatura das "Variedades de Capitalismo - VoC" (Hall; Soskice, 2001; Ver Também Crouch; Streeck, 1997; Estévez-Abe *Et Al.*, 2001). Em relação a essas contribuições, a EPT está comparativamente subdesenvolvida nas EMLs, visto que o investimento em competências específicas reduziu-se devido à ausência de uma coordenação firme da economia política e pela fraca defesa dos investimentos na qualificação dos trabalhadores em termos de proteção do emprego e seguro-desemprego. Por exemplo, a vontade das empresas de investir em EPT reduziu-se devido a problemas entre aqueles empregadores que formam os jovens trabalhadores para além das competências específicas da empresa (isto é, as suas necessidades imediatas de produção) e àqueles que não o fazem. Além disso, instituições como a negociação coletiva, que comprimem os níveis salariais entre trabalhadores qualificados e não qualificados, podem incentivar as empresas a prepararem os empregados apenas com o objetivo de aumentar a produtividade dos trabalhadores não capacitados, que são comparativamente mais onerosos,

ou, também, podem incentivar o desenvolvimento de uma frágil regulamentação estatutária sobre o conteúdo da formação (ver Finegold; Soskice, 1988; Thelen, 2004).

Com base em uma perspectiva histórica, as abordagens coletivas de formação estiveram cercadas de fortes conflitos de classe entre sindicatos de trabalhadores qualificados e seus empregadores, o que contribuiu, em parte, para o declínio das abordagens de formação coletiva nas EMLs (Thelen, 2004). Em contrapartida, em Economias Coordenadas de Mercado (ECM) como a Alemanha ou a Dinamarca, a formação de competências é caracterizada por múltiplas instituições de cooperação entre classes, entre empregadores e sindicatos, o que reforça abordagens coletivas de políticas de formação e políticas públicas (Thelen, 2004).

A diferença dicotômica entre a formação de habilidades apresentada na formulação original de “Variedades de Capitalismo” não é inquestionável, visto que os estudiosos têm mostrado que existem diferentes regimes de formação de habilidades dentro do grupo de ECMs (Anderson; Hassel, 2013; Busemeyer; Trampusch, 2012; Crouch Et Al 2004). Busemeyer e Trampusch (2012) desenvolveram recentemente uma tipologia mais refinada para os sistemas de formação de competências, que usa o envolvimento sólido e o compromisso público como as duas dimensões analíticas centrais. O grau de envolvimento sólido denota a relativa ausência ou presença de empresas individuais na provisão e financiamento da formação profissional inicial (Busemeyer; Trampusch, 2012, P. 12). O Grau De Compromisso Público, essencialmente, compreende o papel que o Estado e os interesses organizados (como as câmaras de comércio, associações de empregadores e sindicatos) têm na prestação e regulação da formação profissional. Mais especificamente, esta dimensão abrange diversos aspectos, como o suporte financeiro público à formação profissional, a certificação e a normatização dos conteúdos de formação e o monitoramento da oferta de formação por parte das empresas e das escolas profissionais (Busemeyer; Trampusch, 2012). Como cada dimensão pode ter valores altos ou baixos, as respectivas combinações de envolvimento sólido e o compromisso público permitem uma diferenciação analítica entre quatro regimes de formação de habilidades.

Seguindo essa tipologia, o regime de Formação de Competências Liberal está diametralmente oposto ao regime de Formação de Competências Coletivas (ver tabela 1 abaixo). Embora o regime antigo se caracterize por um baixo envolvimento das empresas e por um baixo engajamento público, ambos são fortemente desenvolvidos no último tipo ideal, que é tipicamente encontrado nas economias da Europa Ocidental de expressão alemã, e também na Dinamarca e nos Países Baixos. Além do fato de que muitas empresas custeiam e se envolvem na formação de aprendizes, isto é, com um alto envolvimento sólido, estes países apresentam tipicamente três

características adicionais (ver Busemeyer; Trampusch, 2012, p. 14-15). Em primeiro lugar, as associações intermediárias que agregam os interesses dos empresários e dos trabalhadores estão fortemente envolvidas na governança e na reforma da EPT. Em segundo lugar, o conteúdo da EPT baseia-se em normas setoriais ou nacionais e a EPT leva à obtenção de certificados, que, em geral, são amplamente reconhecidos nos mercados de trabalho nacionais (profissionais). Em terceiro lugar, a EPT é normalmente organizada sob a forma de uma aprendizagem dual, que combina a instrução prática no local de trabalho com uma formação mais teórica e geral nas escolas profissionais.

Quadro 1 – Regimes de tipos ideais da formação de competências

		Envolvimento das empresas na formação profissional inicial	
		Baixo	Alto
Compromisso público com a formação profissional	Alto	Sistema de Formação de Competências Estadista (SUE, F)	Sistema de Formação de Competências Coletivo (ALEM, AUT)
	Baixo	Sistema de formação de competências liberal (EUA, RU)	Sistema de formação de competências segmentalista (JAP)

Fonte: apresentação própria de acordo com Busemeyer e Trampusch (2012, p. 12).

Nota: exemplos de países reais estão em parênteses (Abreviações: SUE = Suécia, F = França, ALEM = Alemanha, AUT = Áustria, EUA = Estados Unidos, RU = Reino Unido, JAP = Japão).

Como mencionado acima, a visão convencional defende que a criação da formação de competências coletivas e o desenvolvimento de suas quatro características centrais são consideradas difíceis –ou até impossíveis– em países que não têm uma tradição forte de relações industriais cooperativas e de instituições político-econômicas que apoiem a coordenação da formação entre as empresas. Dessa forma, os países pertencentes ao grupo de Sistemas de Formação de Competências Liberal/Economia de Mercado Liberal, deveriam ser os casos menos prováveis para o surgimento de sistemas de formação de competências coletivas. De fato, as comparações, explícitas e implícitas, da EPT na Alemanha e na Grã-Bretanha (ver exemplos: Crouch, 1995; Ryan; Unwin, 2001) demonstram que as reformas em direção à formação de habilidades coletivas, com maior coordenação, foram infrutíferas e tiveram uma duração menor na Grã-Bretanha.

No entanto, o foco na Grã-Bretanha (e nos Estados Unidos) negligencia que, mesmo entre as EMLs, podemos identificar casos como a Irlanda e a Austrália, onde as reformas de formação abordaram principalmente o envolvimento das empresas, a inclusão de associações intermediárias, assim como a criação de estágios regulados e duais como um dos principais canais de EPT (Busemeyer; Vossiek, 2016; Ryan, 2000;

Vossiek, 2015). Essas variações não são comumente reconhecidas na literatura devido à prevalência de estudos de caso em apenas um único país: Grã-Bretanha, Irlanda ou Austrália (ver os exemplos para o Reino Unido: Evans, 1992; Perry, 1976; Senker, 1992; para a Irlanda: Boyle, 2005; McCarthy, 1977; e Austrália: Ewer, 1991; Goozee, 2001; Ryan, 2002), dificultando as comparações entre as EMLs em relação aos tipos ideais de Formação de Competências Liberal e Formação de Competências Coletivas. Entretanto, assim como mostro no restante deste artigo, uma perspectiva comparativa nos ajuda a identificar as variedades e diferenças na coordenação da formação entre essas EMLs. Obtêm-se, portanto, resultados contrários ao que era esperado, ou seja, a ideia de que existe um compartilhamento de medidas semelhantes entre esses países. Ademais, a perspectiva comparativa também nos ajuda a explorar os alicerces de coalizão entre os interesses organizados e os governos de diferentes composições partidárias, sobre os quais foram construídos os compromissos para as reformas em direção à competência coletiva. Sob governos de esquerda ou de centro-esquerda, as reformas em direção a uma maior coordenação na EPT estavam ligadas a um processo amplo de consonância política com os sindicatos, levando a uma maior coordenação salarial e centralização da negociação.

## **Análise comparativa da aprendizagem: legados institucionais semelhantes e padrões de reforma diferentes no Reino Unido, na Irlanda e na Austrália**

Reino Unido, Irlanda e Austrália são países unidos pela história, sendo os dois últimos ex-colônias do Império Britânico, de onde herdaram suas instituições de formação de aprendizagem. Ao olhar para os fundamentos institucionais e políticos do aprendizado nos três casos, no final da década de 1970, destacam-se várias semelhanças que contrastam com as características encontradas em países pertencentes ao regime coletivo de formação de habilidades (ver descrição detalhada em Vossiek, 2015). Em primeiro lugar, os procedimentos de formação ainda eram, em sua maioria, estruturados como aprendizagens artesanais, com formação padronizada pouco desenvolvida e sem existência de uma certificação em todas as áreas de ocupação. Isto significava que o tempo passado como um aprendiz era o ponto de referência central para adquirir o *status* de trabalhador qualificado, em vez da aprovação em um exame final que conduziria a uma certificação profissional. Em segundo lugar, embora as associações de empregadores e os sindicatos estivessem, até certo ponto, envolvidos na governança e na regulamentação da formação, esta usualmente assumia a forma de acordos setoriais voluntários ao invés de uma



regulamentação estatutária<sup>3</sup>. Por fim, apesar de as empresas proporcionarem a formação, houve uma contestação da sua oferta, conteúdo e regulamentação tanto por parte de empregadores quanto de trabalhadores qualificados, organizados em sindicatos por profissão. Um padrão típico desse conflito caracterizou-se pelas práticas restritivas utilizadas pelos sindicatos profissionais no local de trabalho, que usaram o seu controle sobre a formação para restringir o fornecimento de habilidades aos trabalhadores, com o objetivo de elevar os níveis salariais. Os empregadores, por sua vez, tentaram limitar os custos da formação, concentrando-se apenas nas competências necessárias para a produção imediata ou substituindo os trabalhadores qualificados por máquinas.

Esses três aspectos continuaram a ser as características básicas semelhantes nos três países até o final dos anos de 1970, apesar das reformas de formação em cada país após a Segunda Guerra Mundial, abordadas com mais detalhe em outro momento (Vossiek, 2015). A seguir, apresento como esses países começaram a divergir do final dos anos 1970 para o início dos anos 1990, o que, em parte, foi uma reação individual às crises econômicas da época. Quando for relevante, introduziremos fatores contextuais adicionais, mas o foco principal de cada estudo de caso é a interação entre os interesses organizados e os diferentes governos partidários nas reformas da formação profissional. Para resumir as principais conclusões, os governos que não são de direita (de esquerda ou de centro) na Austrália e na Irlanda seguiram uma abordagem de reformas pactuadas com os parceiros sociais da determinada área da formação, a fim de trazer paz industrial e estabilidade econômica, enquanto o governo de Thatcher (neoliberal) restringiu o poder sindical para reforçar os mecanismos de mercado na oferta da formação profissional.

## **Reino Unido: Thatcherismo, política anti-sindical e mercantilização da formação**

Durante as décadas de 1960 e 1970, as reformas, que possuíam o objetivo de inserir a aprendizagem numa base estatutária e criar mais cooperação, falharam, apesar da introdução de um imposto sobre a formação e da criação de Conselhos de Formação Industrial (CFIs) tripartites e da Comissão de Serviço de Mão de obra

---

3 A Austrália é uma exceção parcial aos dois últimos aspectos, uma vez que os estágios foram formalmente incluídos em um sistema de tribunais de arbitragem, que tinha poderes para resolver disputas industriais sobre salários e greves e poderia estabelecer prêmios salariais vinculados para suas indústrias. O sistema de arbitragem e prêmios "serviu para restaurar e codificar as regras de aprendizado e torná-las juridicamente aplicáveis aos empregadores" (Gospel, 1994, p. 513) em termos de salários, admissão de aprendizes e suas condições de trabalho.

(CSM)<sup>4</sup>. Entretanto, a partir de 1979, quando a primeira administração conservadora de Thatcher tomou posse, iniciou-se uma mudança radical baseada na crença de que a desregulamentação dos mercados, combinada com políticas monetaristas e de baixa inflação eram as ferramentas fundamentais para garantir a competitividade e a estabilidade econômica do país (Finegold; Soskice, 1988; Hall, 1992). À medida que as relações entre as empresas e os sindicatos se deterioraram e não se conseguiu firmar acordos sobre a coordenação dos salários, o governo restringiu os direitos sindicais, criou benefícios para o trabalho e programas de emprego com um forte elemento de *workfare*<sup>5</sup>, com o objetivo de mitigar o poder sindical (cf. Rhodes, 2000; Howell, 2005). A lógica da liberação do mercado, enfraquecendo os sindicatos, também pode ser detectada nas reformas de formação profissional.

O primeiro passo tomado foi abolir em 1982 a maior parte das CFIs. Isso implicava não só no enfraquecimento dos sindicatos, que tinham uma representação nas CFIs, mas também na abolição dos impostos de formação, que era um mecanismo central para induzir a participação dos empregadores na formação e, assim, liberaram-se as empresas da regulação emitida por CFIs individuais (Rainbird, 2010). Apenas um ano depois, o governo introduziu o Programa de Formação de Jovens (PFJ) como um novo programa de formação para jovens desempregados e como alternativa à aprendizagem tradicional. Essa reforma em 1983 teve dois profundos efeitos sobre o sistema de formação. Por um lado, o orçamento do CSM foi cada vez mais dirigido ao PFJ e a outros programas de emprego, limitando efetivamente a quantidade de recursos sobre os quais os membros do sindicato no CSM poderiam exercer influência. Por outro lado, a introdução do PFJ teve efeitos diretos sobre a lógica da provisão de formação na Grã-Bretanha, transformando efetivamente uma grande parte do sistema de EPT em um mercado de formação.

Qual era a diferença entre o PFJ e o aprendizado tradicional? Em primeiro lugar, os estagiários do PFJ não estavam sob acordos voluntaristas entre empregadores e sindicatos, dando às empresas uma margem de manobra muito maior (GOSPEL,

---

4 No Reino Unido, em 1964, foram criadas 27 Comissões de Formação Industrial (CFIs), compostas por empregadores e sindicatos. Elas podiam aumentar as taxas de formação das empresas do seu setor e redistribuí-las para fins de formação. Em 1973, elas foram complementadas com a Comissão do Serviço de Mão de obra (CSM), que visava desenvolver políticas coerentes de formação e de mão-de-obra, e deu aos empregadores e ao Congresso Sindical (CS) um papel na política de formação. No entanto, a taxa de formação, que tinha reforçado a participação dos empregadores na formação (SENKER, 1992), foi alterada para isentar as pequenas e médias empresas do seu pagamento e perdeu, em grande medida, a sua eficácia. Embora essas instituições fossem bastante semelhantes em relação às disposições dos regimes coletivos de formação de competências, elas não levaram a uma maior cooperação entre empregadores e sindicatos ou a uma alteração da sua perspectiva essencialmente de curto prazo em matéria de formação (FINEGOLD; SOSKICE, 1988; SENKER, 1992), com algumas exceções, tais como os setores de construção ou engenharia.

5 Nota dos Tradutores: *Workfare* são benefícios concedidos por empresas para aumentar o vínculo dos empregados com estas. Portanto, há a diminuição do vínculo com os sindicatos e, conseqüentemente, mitiga o poder sindical.

1995; KING, 1993). Em segundo lugar, a lógica financeira subjacente ao ensino e à formação profissional foi fundamentalmente alterada, uma vez que os estagiários já não recebiam salários dos empregadores, mas eram financiados por subsídios estatais transferidos através das agências integradoras<sup>6</sup>, rompendo, assim, “o nexó histórico entre aprendizagem e o trabalho, visto que um “estagiário” [se tornou] responsável de um intermediário de formação que recebe um subsídio do governo” (Toner, 2008, p. 427). Como alguns empregadores optaram por substituir os aprendizes tradicionais por estagiários patrocinados pelo governo, o modelo tradicional de formação desapareceu rapidamente. Para os defensores dos modelos de formação regulamentados, esse foi um desenvolvimento indesejado, visto que a pesquisa destaca que o PFJ é melhor compreendido como um programa de mercado de trabalho, pois tinha uma qualidade baixa e padrões variáveis de formação e, portanto, não poderia ser qualificado como a aprendizagem dual existente em países germânicos (Finegold; Soskice, 1988; Gospel, 1995; King, 1993; Marsden; Ryan, 1990).

Como um último passo em direção à transformação da formação em uma abordagem de economia de mercado, o CSM foi abolido em 1989, depois de um conflito entre sindicatos e governo sobre os planos, deste último, de tornar obrigatória a participação de adultos desempregados em cursos de formação (KING, 1993)<sup>7</sup>. Em vez das antigas instituições tripartites na governança da formação, os conselhos empresariais (TECs) foram concebidos como novas instituições para a criação do programa de formação patrocinado pelo governo. No entanto, a inclusão de representantes sindicais nos TEC dependia de um convite do governo central, pondo fim à representação sindical formal e estatutária na formação da governança. Para reforçar a lógica de um sistema orientado para o mercado, os TEC competiam entre si por fundos públicos, que foram atribuídos em função das suas realizações de formação (certificações, estágios) (ver Wood, 1999).

Para resumir o legado da formação britânica que emergiu da conjuntura crítica sob governos conservadores, a principal reforma reduziu significativamente a influência sindical e transformou a EPT inglesa em um sistema de formação baseado no mercado, mas parcialmente subsidiado pelo governo. Embora a partir da década de 1990 houvessem frequentes tentativas de estabelecer sistemas de aprendizagem mais regulamentados, estes não alteraram fundamentalmente a lógica por trás da formação na Grã-Bretanha instituída sob o governo Thatcher (ver Keep, 2006; Fuller; Unwin, 2011).

---

<sup>6</sup> Nota dos Tradutores. A tradução, nesse caso, demonstra como exemplo as agências de integração escola-empresa como CIEE, IEL, Formare e outras.

<sup>7</sup> Nota dos Tradutores. Uma abordagem deste episódio foi retratada no filme *The Full Monty*, de Peter Cattaneo, 1997. No Brasil, o título do filme foi traduzido como: *Ou Tudo ou Nada*.

Comparados com as quatro características da formação coletiva de competências (ver Busemeyer; Trampusch, 2012, p. 14-15), os procedimentos de formação deixaram de ser fragmentados e tripartites e se afastaram das soluções coletivas. Na ausência de mecanismos de coordenação abrangentes e de entrelaçamento da política de emprego patrocinada pelo governo com componentes de formação como exemplificado pelo PFJ, o envolvimento sólido é diagnosticado como comparativamente fraco. O envolvimento de associações intermediárias foi significativamente enfraquecido através do desmantelamento de instituições tripartites e da criação de organismos semipúblicos como os TEC. Finalmente, os mecanismos de certificação de competências não foram desenvolvidos de forma satisfatória, em parte devido à ausência de coordenação intersetorial e à prevalência de programas de emprego.

## **Irlanda: da crise à coordenação e à parceria social**

Comparada com o Reino Unido, a conjuntura crítica das reformas da formação irlandesa pode ser datada do final dos anos de 1980 ao início da década seguinte. Além disso, as reformas diferem em termos de conteúdo e dos processos políticos, ambos levando a uma maior cooperação no sistema de formação e nas políticas de reforma. Em consequência disso, a formação evoluiu para o modelo coletivo, pois se apoiava em um modelo de parceria social entre governos que não eram liberais, sindicatos e associações de empregadores, que constituíram a base dos acordos em matéria de formação e de reformas entre 1987 e 2009 (Teague; Donaghey, 2009). O caso irlandês mostra que as reformas de formação e as relações laborais podem tornar-se profundamente interligadas, uma vez que os primeiros acordos só começaram antes do início formal da parceria social em 1987 (Boyle, 2005; O'Connor; Harvey, 2001), mas as mudanças só foram de fato implantadas depois que as relações industriais avançaram para a centralização da negociação e para a moderação salarial pelos sindicatos. As duas principais reformas em relação à formação foram a criação da Foras Áiseanna Saothair (FÁS / Autoridade de Formação e Emprego), como órgão tripartite para a regulamentação de estágios no âmbito de uma coalizão entre o Fine Gael (FG) e o Partido Trabalhista Irlandês (PTI) em 1987, e a introdução de Aprendizagens Baseadas em Padrões (ABP) em 1993, sob o subsequente governo de Fianna Fáil (FF).

Quando a coalizão do FG-PTI chegou ao poder em 1983, ela enfrentou condições que dificultaram a realização de reformas imediatas no sistema de formação, uma vez que lidar com uma crise econômica era prioridade. O alto nível de desemprego, os crescentes valores da dívida pública, os conflitos industriais generalizados e a queda dos salários devido à negociação descentralizada dominaram a agenda política

(Teague; Donaghey, 2009, p. 62; Roche, 2007, p. 395-398; O'Donnell et al, 2011). No entanto, esses problemas foram abordados de forma bastante distinta da liberalização e do livre mercado que os conservadores britânicos implementaram, resultando em parceria social, visto que a política que conduziu a reforma foi realizada de forma diferente, ocasionando reformas acordadas dentro de uma ampla variedade de domínios políticos: relações industriais, negociação de salários, tributação, bem-estar e reformas de formação foram acordadas mutuamente por governos, sindicatos e associações de empregadores. Esses acontecimentos ocorreram depois de muitas tentativas fracassadas de negociação salarial centralizada, visto que em 1986 dois documentos se tornaram fundamentais para o surgimento de um novo compromisso político.

Em primeiro lugar, o relatório "Uma Estratégia para o Desenvolvimento, 1986-1990" do Conselho Nacional Econômico e Social tripartite (CNES), publicado em 1986, tornou-se um ponto crucial para as relações industriais irlandesas (Culpepper; O'Donnell et al., 2011), uma vez que desviou a atenção dos problemas econômicos e financeiros imediatos em direção a uma análise das baixas taxas de crescimento irlandesas que resultaram em uma lenta recuperação e um fraco desempenho econômico. Após a publicação do relatório, os parceiros sociais e o novo governo de Fianna Fáil assinalaram o seu compromisso em contribuir para a estabilização fiscal e para uma gestão macroeconômica que favorecesse o crescimento através da centralização da negociação salarial: os sindicatos concordaram em iniciar um processo de moderação salarial, enquanto o governo buscou assegurar aos empregadores e sindicatos que a recuperação econômica resultaria em impostos mais baixos. Uma vez que esse ganhos potenciais foram oferecidos aos sindicatos sob a forma de um salário líquido mais elevado e também aos empregadores sob a forma de redução dos impostos empresariais, as negociações finalmente resultaram na assinatura do primeiro dentre oito acordos tripartites de parceria social, o Programa de Recuperação Nacional (PRN) em 1987 (O'Donnell et al., 2011). Do ponto de vista do governo, essa estratégia tinha a vantagem de partilhar a responsabilidade política com os parceiros sociais, uma vez que ainda não era claro se o novo compromisso os ajudaria a vencer a crise econômica.

Em segundo lugar, um artigo sobre "A política de mão-de-obra na Irlanda" do CNES, que abordou diretamente a necessidade de reforma da formação, foi endossado em um Livro Branco do governo" (Department of Labor 1986). Esse artigo fez três recomendações para a reforma das políticas: um novo sistema de aprendizagem deveria basear-se na obtenção de resultados ao invés de tempo de trabalho, deveria garantir um equilíbrio satisfatório entre a oferta e a procura de aprendizes e reduzir o custo financeiro para o Estado, mantendo a qualidade. A sua principal proposta para a governança do sistema de formação era que uma nova agência deveria incluir

as principais partes interessadas do sistema de aprendizagem e abarcar as funções de formação e emprego que antes eram distribuídas entre diferentes instituições. A decisão de criar a FÁS como essa nova instituição foi tomada antes do início oficial da parceria social em 1987, embora a FÁS só tenha iniciado os trabalhos em 1988. No seio da FÁS, o Comitê Nacional de Aprendizagem (CNA) tornou-se o principal local para discutir como exatamente um sistema reformador de aprendizagem deveria ser estruturado<sup>8</sup>.

A criação da FÁS, em conjunto com acordos tripartites de parceria social, serviu de base para um acordo sobre a criação de um novo sistema de aprendizagem. Em 1991, os parceiros sociais, a Confederação Irlandesa de Empresários e Empregadores (CIEE), o Congresso Irlandês de Sindicatos (CIS) e o governo de coalizão liderado pela FF concordaram, como parte do Programa para o Progresso Econômico e Social (PPES), que deveria ser introduzido um novo sistema de ensino e formação para resolver os antigos problemas da qualidade desigual dos estágios, que eram irregulares e fragmentados. Havia, porém, um problema relativo à negociação desse novo sistema baseado em normas: os empregadores estavam relutantes em pagar pela sua implementação (BOYLE, 2005, p. 48). A solução foi encontrada pela liderança da FÁS e pelo Departamento de Empreendimentos e Emprego na estratégia de combinar as renegociações do novo sistema com as negociações do acordo tripartite de 1991, o que convenceu os empregadores a participarem no novo sistema. A vontade dos empregadores de alterar a sua posição em relação aos aspectos de financiamento do novo sistema pode ser entendida à luz dos resultados macroeconômicos benéficos que a parceria social permitiu.

Na sequência das negociações do PPES, em 1993, o antigo sistema de estágios foi reformado, sendo regulado estatutariamente e combinando sete fases estruturais de aprendizagem no local de trabalho e de formação profissional fora do emprego, abrangendo, atualmente, 26 setores (FÁS, 2012). De acordo com as disposições da ABP, os estagiários gozam de pleno status de funcionário e têm um direito estatutário à educação fora do trabalho. No que se refere ao financiamento dos estágios, os empregadores financiam as fases no local de trabalho, enquanto o Estado financia as que são realizadas fora do ambiente de trabalho. No que diz respeito a este último fator, os empregadores também contribuem com uma taxa especial de 0,25% da folha de pagamento e os aprendizes recebem um subsídio de formação baseado na taxa de remuneração adequada ao ano de aprendizagem que estão, durante as fases fora do trabalho. Sob a estrutura de governança da ABP, as normas são estabelecidas coletivamente pela FÁS em cooperação com o Departamento de Educação e Ciência (DEC), empregadores e sindicatos, que, em conjunto, constituem o Comitê Consultivo Nacional de Aprendizagem (CCNA) que aconselha a aprendizagem.

---

<sup>8</sup> Comunicação pessoal com cinco entrevistados que acompanharam o processo político de reforma da formação. Realizado na Irlanda em novembro de 2012.

Em comparação com as características de um sistema de formação coletiva proposto por Busemeyer e Trampusch (2012), podemos argumentar que o sistema irlandês de aprendizagem evoluiu para uma solução coletiva em três aspectos: o envolvimento sólido é relativamente forte através da taxa de formação e para a fase dentro do trabalho, a participação de organizações intermediárias de capital e trabalho se estende ao seu envolvimento na FÁS e nas instituições correspondentes e a certificação de competências obedece a definições estatutárias que especificam os requisitos de formação para cada um dos trabalhadores no local de trabalho e fora dele.

## **Austrália: alternativa entre a agenda de reforma da formação e a liberalização**

Em comparação com os dois primeiros casos, a Austrália ocupa atualmente um espaço intermediário entre a formação coletiva de competências e a oferta da EPT através de mercados (quase) competitivos de formação. Comparado com os outros dois casos, é importante descrever algumas peculiaridades do caso australiano para entender sua trajetória de reforma da formação. Em primeiro lugar, o conflito entre os empregadores e os sindicatos em relação à aprendizagem foi menos grave, devido ao impacto regulamentar da arbitragem salarial (ver nota de rodapé 3). Outra peculiaridade é que os empregadores da indústria foram fortemente protegidos da concorrência externa por tarifas elevadas sobre as importações de manufatura e, portanto, as pressões para melhorar a força de trabalho industrial e maximizar a eficiência de custo da produção foram limitadas. No entanto, uma crise econômica nos anos de 1980 levou a reformas na regulação salarial por meio da arbitragem e da organização da formação industrial. Este último ponto abordou a formação de competências coletivas, uma vez que a aprendizagem tradicional foi reformada em um sistema nacional de aprendizagem dual, que produz competências nacionalmente certificadas. Politicamente, a Agenda Nacional de Reforma de Formação (ANRF) foi iniciada no final da década de 1980 por uma coalizão de empregadores e sindicatos metalúrgicos, apoiada pelo Partido Trabalhista Australiano (PTA). No entanto, como esta coalizão desapareceu no início dos anos de 1990, um governo liberal introduziu um mercado de formação, que aproximou a Austrália do sistema de formação profissional britânico.

Embora a Austrália tivesse tradicionalmente um movimento sindical muito forte (Castles, 1985), o PTA tinha ocupado apenas duas vezes o cargo de governante no período pós-guerra (1945-1949, 1972-1975) antes dos anos de 1980. Quando o

PTA tomou posse em 1983, no contexto de uma crise econômica, seu recém-eleito Primeiro-Ministro, Bob Hawke, ex-presidente do Conselho Australiano de Sindicatos (CAS), baseou a política do seu governo no acordo político com o movimento sindical na forma de Acordos de Entendimento ("Política do Acordo"). Isso incluiu uma liberalização gradual da economia australiana e a contenção dos salários para combater o desemprego, condição com a qual o movimento sindical concordou em troca da expansão do estado de bem-estar social, da estabilidade no emprego e de um "salário social" sob o sistema de arbitragem. Posteriormente, a formação e o treinamento tornaram-se uma peça central da reforma política e uma coalizão entre classes dentro da metalurgia tornou-se fundamental na ANRF a partir de 1986 (Jenkins; Curry, 2013).

Antes da formação desta coalizão, o PTA teve de proporcionar alívio imediato ao elevado desemprego juvenil. Embora a expansão do ensino e a formação profissional fosse uma opção viável para as partes do movimento sindical e das organizações de empregadores, o PTA optou por uma abordagem que não colocaria em perigo o estágio tradicional de sindicatos artesanais nem alteraria as fronteiras profissionais tradicionais do sistema de premiação (ver Ray, 2001; Ryan, 2011). Como um compromisso entre ACTU e PTA, o governo introduziu o Sistema Australiano de Estágio (SAE), em 1985, deixando, dessa forma, o sistema de aprendizagem tradicional intacto. Em contraste com a concepção do PFJ na Grã-Bretanha, os SAE eram permitidos apenas para ocupações não comerciais e o financiamento foi partilhado entre os empregadores, a comunidade, que pagou subsídios às empresas que proporcionam vagas de estágio, e os estados, que custeavam os componentes fora do emprego.

Devido à liberalização gradual da economia australiana por meio de reduções tarifárias e da desregulamentação dos mercados de produtos, o aumento da produtividade nacional tornou-se um aspecto central da reforma socioeconômica em meados dos anos de 1980. Isso inspirou uma coalizão interclasse na metalurgia –o setor fundamental no sistema de arbitragem– que se colocou “na vanguarda da reforma da formação no período de 1988 a 1992” (Jenkins; Curry, 2013, p. 75). Sua formação foi em parte impulsionada pela proposta do governo de um novo sistema de fixação salarial de dois níveis dentro da arbitragem. No primeiro nível, os trabalhadores receberam um aumento salarial fixo, enquanto o segundo nível permitiu aumentos salariais condicionados aos acordos de nível empresarial para aumentar a produtividade (Archer, 1992). Do ponto de vista dos sindicatos e dos empregadores, a reforma da formação de competências foi central nos debates sobre como aumentar a produtividade e a competitividade. Em 1986, a Associação de Indústrias do Comércio de Metais (AICM) apresentou uma “proposta de acordo com os sindicatos metalúrgicos”, que reconhecia a necessidade de “desenvolver as competências e as capacidades individuais dos trabalhadores, bem como aumentar os



níveis e capacidades gerais de competências da indústria como um todo” (AICM, 1986, p. 3) e que “a formação adequada de trabalhadores não qualificados em trabalhadores semiespecializados é necessária para melhorar seus conhecimentos e ampliar suas habilidades” (AICM, 1986, p. 8). Essa perspectiva de habilidades amplas contrastava com a estreita abordagem da aprendizagem e anulava as fortes demarcações de tarefas.

A situação da discussão da perspectiva dos sindicatos é bem percebida no relatório denominado “Austrália Reconstruída” (ACTU; TDC, 1987). Em primeiro lugar, o relatório recomendava explicitamente uma cooperação mais forte entre empregadores, sindicatos e trabalhadores na formação de competências (ACTU; TDC, 1987, p. 127). Em segundo lugar, o relatório reconheceu a necessidade de reduzir a segmentação do mercado de trabalho e de realizar a reforma dos prêmios industriais, mas exigiu investimentos em competências específicas genéricas e profissionais (ACTU; TDC, 1987, p. 124), apoiados por um Fundo Nacional de Emprego e Formação, que foi patrocinado pelos governos australianos (federal e estadual) e pelos empregadores por meio de uma taxa de formação. Assim, embora os sindicatos sinalizassem uma disposição para que o sistema de prêmios fosse reformado, afastando-se das rígidas demarcações ocupacionais, eles também enfatizaram a responsabilidade financeira do Estado e dos empregadores para a provisão de formação e, mais importante, a conexão entre a obtenção de habilidades e as estruturas de remuneração. Isso foi essencial para um novo sistema de negociação salarial (Ewer et al., 1991). A coligação emergente entre os grupos de produtores de metais e o governo previu aprendizagens que não eram mais “baseadas no tempo”, mas “baseadas em competências”, e o *status* de trabalhador qualificado passou a basear-se na obtenção de certificados específicos de competência. A este respeito, os parceiros sociais chegaram a um acordo, eliminando a classificação de cerca de 360 prêmios tradicionalmente determinados pela tarefa desempenhada pelo empregado, e reformulando-a em uma estrutura de classificação baseada em competências de 14 níveis (Ewer et al., 1991; Jenkins; Curry, 2013).

No entanto, duas perguntas permaneceram não respondidas. Primeiro, o Estado, os sindicatos e os empregadores ainda tinham de chegar a um acordo sobre o financiamento de um novo sistema de formação. Enquanto os empregadores preferiam os baixos salários e a contribuição financeira dos governos, os sindicatos e o governo do PTA eram a favor de contribuições mais elevadas dos empregadores por meio de uma taxa de formação (ACTU; TDC 1987; Dawkins, 1988). Em segundo lugar, a questão da distribuição de competências entre os Estados e os atores locais ainda estava em aberto, uma vez que um sistema nacional de formação exigia uma abordagem conjunta para a reforma da EPT entre sistemas de formação com base em oito Estados (Ryan, 2002). Ambas as preocupações foram resolvidas em 1990,

após prolongadas negociações entre os atores locais e os governos estaduais, quando uma conferência conjunta dos ministros responsáveis concordou com a adoção da Formação Baseada em Competências (FBC) como o novo padrão para a avaliação de competências e formação de habilidades. Eles decidiram criar uma Junta Nacional de Formação (JNF), responsável pelo desenvolvimento de um quadro nacional de competências como referência para padrões individuais de formação estadual e setorial e certificação de formação (Goozee, 2001, p. 67-69). A adesão ao JNF foi direcionada a uma “orientação corporativista” (Ryan, 2002, p. 75) dos parceiros industriais, representantes do governo federal e estadual. Além disso, o JNF tornou-se responsável pela administração de uma taxa de formação, que foi introduzida em julho de 1990. Os empregadores com uma folha de pagamento de mais de 200.000 dólares australianos tinham que gastar pelo menos um por cento (subiu para 1,5 por cento em 1992) da sua folha de pagamento para financiar a formação profissional (aprovada pelo governo federal) ou então perderia o montante não gasto em formação para o fisco. No entanto, a taxa foi suspensa durante a turbulência econômica que atingiu a Austrália mais uma vez no início dos anos de 1990.

Em termos de governança, as novas estruturas da Autoridade Nacional Australiana de Formação (ANAF), fundada em 1992, baseavam-se no princípio da inclusão corporativa, mas a transferência das responsabilidades financeiras em âmbito nacional falhou. Pouco depois de assumir o cargo, em 1991, o novo Primeiro-Ministro do PTA, Paul Keating, propôs uma tomada de poder de todas as instituições estatais de formação, proposta que enfrentou forte resistência dos estados. Sem a opção de obter um controle mais direto sobre a oferta de formação, a ANAF representou a opção alternativa para que o governo federal influenciasse a estrutura da provisão de formação. Ele tornou-se responsável por desenvolver um plano estratégico para a formação profissional nacional através da ANAF, como referência para os perfis de formação, que continuaram a ser determinados pelas Agências Estatais de Formação (AEFs). Paradoxalmente, o desenvolvimento em direção à ANAF, que começou a funcionar em 1994, marcou um ponto final para o desenvolvimento da formação coletiva de habilidades na Austrália (Jenkins; Curry, 2013; Ryan, 2002). Desde 1993, a formação passou a ser mais fortemente proporcionada por ofertantes privados de formação, uma vez que a administração de Keating reduziu as despesas públicas, visando tornar o sistema de formação profissional mais orientado para o emprego e centrado nos jovens desempregados. Em 1994, o Grupo de Trabalho Nacional de Emprego e Formação (GTNEF) criou programas de estágio para encorajar a adoção de formação por parte dos empregadores. No âmbito deste programa, houve uma inserção no domínio clássico da aprendizagem, o que contribuiu para o aumento de programas de estágio no trabalho (Ray, 2001, p. 30) e interrompeu-se a separação clássica de estágios e programas de formação.

Depois de um governo liberal assumir o poder em 1996, a trajetória em direção a uma maior mercantilização e a mistura entre os aprendizes e os programas de estágio se intensificaram. Em 1998, o novo sistema de aprendizagem rompeu com o princípio de declarar ocupações e, assim, contribuiu para delinear áreas de aprendizagem e programas de estágio. A reforma também reforçou o mercado para os prestadores privados de formação fora do local de trabalho e introduziu os princípios de escolha do usuário em uma escala maior. Além disso, a abolição da ANAF, em 2005, enfraqueceu a contribuição da reforma dos parceiros sociais. Por último, a introdução da Lei das Escolhas de Trabalho em 2005<sup>9</sup> rompeu a ligação entre a formação, a remuneração e a progressão na carreira, permitindo aos empregadores utilizar sistemas de remuneração por preço de mercado, baseados no desempenho e sistemas de pagamento fixos que não incluíssem um elemento de formação e progressão de competências (Cooney; Long, 2010) ao contrário do que os sindicatos aspiravam no ANRF (Brown, 2006).

No entanto, a mercantilização da formação profissional não foi tão longe quanto na Grã-Bretanha. Primeiro, devido ao federalismo, os estados australianos mantiveram o firme controle de seus sistemas de formação e a margem de manobra para incluir os parceiros sociais na formulação de políticas. Enquanto o federalismo transformou a reforma da formação em um sistema nacional complicado, ele também atuou como um freio à desregulamentação. Em segundo lugar, apesar da mercantilização da formação e do aumento do financiamento de programas de estágio (parcialmente sob a forma de programas do mercado de trabalho), a Austrália continua a fornecer a maior parte da formação através de instituições públicas voltadas para tal fim. Na Austrália como um todo, os prestadores públicos de formação profissional constituem quase dois terços de todos os locais para formação fora do emprego (NCVER, 2014).

Em suma, até a sua desregulamentação no final da década de 1990, o sistema australiano de formação profissional evoluiu das suas configurações tradicionais para o FCC nos seguintes aspectos. Em primeiro lugar, no que se refere à cobertura profissional e ao desenvolvimento de qualificações portáteis e certificadas, a formação foi alargada para além da produção tradicional e do artesanato através da introdução de estágios. Em segundo lugar, o envolvimento sólido foi reforçado onde os prêmios industriais incluíam provisões de formação e cobranças de formação setoriais e estaduais. Em terceiro lugar, o envolvimento de associações intermediárias foi fortalecido, uma vez que os empregadores e os sindicatos, especialmente no setor metalúrgico, foram estreitamente envolvidos na reforma da formação no âmbito do processo de reestruturação do prêmio. A expansão do papel das instituições, como a ANAF, na formação da governança também reforçou a cooperação entre as classes e o envolvimento na formação política, pelo menos até 2005. Finalmente, pelo menos

---

9 A Lei também introduziu uma opção de negociação individualizada entre trabalhadores e empregadores sem a necessidade de consultar os sindicatos (ver Cooper; Ellem, 2008).

para a maioria das ocupações cobertas por prêmios industriais, a dupla formação tornou-se substantivamente mais ampla em termos de conteúdo da formação e foi certificada de acordo com critérios desenvolvidos conjuntamente por empregadores e sindicatos.

## Considerações Finais

Como demonstraram os estudos de caso sobre a reforma da formação profissional no Reino Unido, na Irlanda e na Austrália, a política entre governos de diferentes composições partidárias e interesses organizados moldaram os resultados da formação, apesar dos legados históricos de políticas semelhantes nos três países. A distinção entre governos partidários de direita e não-direita moldou decisivamente as reações políticas às crises econômicas. Os governos conservadores de Thatcher usaram a formação como uma ferramenta para reduzir o poder dos sindicatos e para tornar a formação mais orientada para o mercado, paradoxalmente pela infusão de gastos públicos em programas de mercado de trabalho para jovens.

Em contraste, com a experiência inglesa, as políticas irlandesa e australiana foram construídas com base em esforços mais concertados para reformar as relações industriais em conjunto com os procedimentos de formação, focadas na inclusão de interesses organizados em novas instituições de formação e no processo de reforma política. Um ponto de partida potencial deste artigo é que países sem uma tradição cooperativa em formação precisam de abordagens bem equilibradas de inclusão política na tentativa de avançar para um sistema coletivo de formação de competências. Outra implicação política e analítica das trajetórias dos três países é que o desenho das reformas tem um impacto distinto na mudança da política de transformação institucional (ver Busemeyer; Busemeyer; Vossiek, 2016). No caso do Reino Unido, a exclusão dos sindicatos das instituições de formação e o deslocamento da aprendizagem com os programas do mercado de trabalho, por sua vez, enfraqueceram a sua capacidade de influenciar a reforma da política de formação, enquanto a inclusão dos sindicatos irlandeses e australianos pavimentou o caminho para negociações e compromissos de conteúdo e oferta da formação.

## Referências

ACTU – Australian Council of Trade Unions, and Trade Development Council (TDC). **Australia Reconstructed: Mission to Western Europe. A Report by the Mission Members to the Actu and Tdc.** In *Secondary Australia Reconstructed: Mission to Western Europe. A Report by the Mission Members to the Actu and Tdc.* Ed Secondary ——. Canberra: Australian Government Publishing Service. Reprint, 1987.

ANDERSON, Karen M.; HASSEL, Anke. **Pathways of Change in Cmes. Training Regimes in Germany and the Netherlands.** In *The Political Economy of the Service Transition.* Ed. Anne Wren. Oxford: Oxford University Press. 2013. p. 171-94.

ARCHER, Robin. **The Unexpected Emergence of Australian Corporatism.** In *Social Corporatism: A Superior Economic System?.* Eds. Jukka Pekkarinen, Matti Pohjola and Bob Rowthorn. Oxford: Clarendon Press/Oxford University Press. 1992. p. 377-417.

BOYLE, Nigel. *Fàs and Active Labour Market Policy. 1985-2004.* Dublin: The Policy Institute at Trinity College Dublin, 2005.

BROWN, Tony. *From Union Inspired to Industry Led. How Australian Labour's Training Reform Experiment Turned Sour.* *Journal of Industrial Relations* 48, 2006. p. 491-505.

BUSEMEYER, Marius R. *Asset Specificity, Institutional Complementarities and the Variety of Skill Regimes in Coordinated Market Economies.* *Socio-Economic Review* 7, 2009. p. 375-406.

Busemeyer, M. R./Vossiek, J. (2016). "Mission impossible"? Aufbau dualer Berufsausbildung in England und Irland", *WSI Mitteilungen*, 69, 254-263.

———. *Skills and Inequality. Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States.* Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

BUSEMEYER, Marius R.; TRAMPUSCH, Christine. **Introduction: The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation.** In: *The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation.* Ed. Marius R./Trampusch Busemeyer, Christine. Oxford: Oxford University Press. 2012. p. 3-38.

CAPOCCIA, Giovanni; KELEMEN, R. Daniel. *The Study of Critical Junctures: Theory, Narrative, and Counterfactuals in Historical Institutionalism.* *World Politics* 59, 2007. p. 341-69.

CASTLES, Francis G. *The Working Class and Welfare. Reflections on the Political Development of the Welfare State in Australia and New Zealand, 1890-1980.* Wellington et al.: Allen & Unwin/Port Nicholson Press. 1985.

COONEY, Richard; LONG, Michael. **Vocational Education and Training in Australia. The Evolution of a Segmented Training System.** In: *Vocational Training. International Perspectives.* Ed. Gerhard; Charest Bosch, Jean. New York/London: Routledge. 2010. p. 27-57.

COOPER, Rae; ELLEM, Brandon. *The Neoliberal State, Trade Unions and Collective Bargaining in Australia.* *British Journal of Industrial Relations* 46, 2008. p. 532-44.

CROUCH, Colin. **Organized Interests as Resources or as Constraint: Rival Logics of Vocational Training Policy.** In: *Organized Industrial Relations in Europe: What Future?.* Eds. Colin Crouch and Franz Traxler. Aldershot et al.: Avebury. 1995. p. 287-308.

CROUCH, Colin; FINEGOLD, David; SAKO, Mari. *Are Skills the Answer? The Political Economy Of Skill Creation in Advanced Industrial Countries.* reprinted Ed. Oxford/New York: Oxford University Press, 2004 [1999].

CROUCH, Colin; STREECK, Wolfgang. **Introduction: The Future of Capitalist Diversity.** In: *Political Economy of Modern Capitalism.* London: Sage. 1997. p. 1-18.

CULPEPPER, Pepper D. *The Politics of Common Knowledge. Ideas and Institutional Change in Wage Bargaining.* *International Organization* 62, 2008. p. 1-33.

Dawkins, J. S. *Industry Training. The Need for Change.* Canberra: Australian Government Publishing Service. 1988.

DEPARTMENT OF LABOUR. *White Paper on Manpower Policy.* Ed. Department of Labour. Dublin: Stationery Office. 1986.

ESTÉVEZ-ABE, Margarita; IVERSEN, Torben; SOSKICE, David. **Social Protection and the Formation of Skills. A Reinterpretation of the Welfare State.** In: *Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative AdvANAFge.* Eds. Peter A. Hall and David Soskice. Oxford/New York: Oxford University Press. 2001. p. 145-83.

EVANS, Brendan. *The Politics of the Training Market. From Manpower Service Commission to Training and Enterprise Councils.* London/New York: Routledge. 1992.

EWER, Peter *et. al.*. *Politics and the Accord.* Leichhardt: Pluto Press Australia. 1991.

FÀS. Apprenticeship Listing. Vol. 2011, 2012.

FINEGOLD, David; SOSKICE, David. The Failure of Training in Britain: Analysis and Prescription. *Oxford Review of Economic Policy* 4, 1988. p. 21-53.

FULLER, Alison; UNWIN, Lorna. Vocational Education and Training in the Spotlight. Back to the Future for the UK's Coalition Government. *London Review of Education* 9, 2011. p. 191-204.

GOOZEE, Gillian. The Development of Tafe in Australia. Leabrook/SA: National Centre for Vocational Education Research Ltd. 2001.

GOSPEL, Howard. The Decline of Apprenticeship Training in Britain. *Industrial Relations Journal* 26, 1995. p. 32-44.

———. The Survival of Apprenticeship Training: A British, American, Australian Comparison. *British Journal of Industrial Relations* 32, 1994. p. 505-22.

HALL, Peter A. **The Movement from Keynesianism to Monetarism: Institutional Analysis and British Economic Policy in the 1970s.** In: *Structuring Politics: Historical Institutionalism in Comparative Analysis.* Eds. Sven Steinmo, Kathleen Thelen and Frank Longstreth. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 1992. p. 90-113.

HALL, Peter; SOSKICE, David. **An Introduction to Varieties of Capitalism.** In: *Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative AdvANAFge.* Eds. Peter Hall and David Soskice. Oxford/New York: Oxford University Press, 200. p. 11-68.

HOWELL, Chris. Trade Unions and the State. The Construction of Industrial Relations in Britain, 1890-2000. Princeton/Oxford: Princeton University Press. 2005.

JENKINS, Richard; CURRY, Ian. **The Drivers of Industry Involvement in Vet Reform.** In: *Structures in Tertiary Education and Training: A Kaleidoscope or Merely Fragments? Research Readings.* Eds. Francesca Beddie, Laura O'Connor and Penelope Curtin. Adelaide: NCVET. 2013.

KEEP, Ewart. State Control of the English Education and Training System. Playing with the Biggest Train Set in the World. *Journal of Vocational Education and Training* 58, 2006. p. 47-64.

KING, Desmond. The Conservatives and Training Policy 1979-1992: From a Tripartite to a Neoliberal Regime. *Political Studies* 41, 1993. p. 214-35.

MARSDEN, David; RYAN, Paul. Institutional Aspects of Youth Employment and

Training Policy in Britain. *British Journal of Industrial Relations* 28, 1990. p. 351-69.

MCCARTHY, Thomas. *Apprenticeships in Ireland., Social Policy Series..* Brussels: Commission of the European Communities. Vol. 33, 1977.

METAL TRADES INDUSTRY ASSOCIATION. *AICM Proposal for a Compact with the Metal Unions.* Canberra: AICM. 1986.

NCVER. *Historical Time Series of Vocational Education and Training in Australia, from 1981.* Ed. NCVER. Adelaide (SA). 2014.

NESC. *A Strategy for Development. 1986-1990.* Ed. National Economic and Social Council. Dublin. 1986.

O'CONNOR, Len; HARVEY, Noel. *Apprenticeship Training in Ireland: From Time-Served to Standards Based; Potential and Limitations for the Construction Industry.* *Journal of European Industrial Training* 25, 2001. p. 332-42.

O'DONNELL, R.; ADSHEAD, Maura; THOMAS, Damian. **Ireland: Two Trajectories of Institutionalization.** In: *Social Pacts in Europe. Emergence, Evolution and Institutionalization.* Eds. Sabina Avdagic, Martin Rhodes and Jelle Visser. Oxford/New York: Oxford University Press, 2011. p. 89-117.

PERRY, Peter John Charles. *The Evolution of British Manpower Policy: From the Statute of Artificers 1563 to the Industrial Training Act 1964.* London: British Association for Commercial and Industrial Education. 1976.

RAINBIRD, Helen. **Vocational Education and Training in the United Kingdom.** In: *Vocational Training. International Perspectives.* Ed. Gerhard; Charest Bosch, Jean. New York/Oxon: Routledge, 2010. p. 242-70.

RAY, John. *Apprenticeship in Australia. A Historical Snapshot,* 2001.

RHODES, Martin. **Restructuring the British Welfare State: Between Domestic Constraints and Global Imperatives.** In: *Welfare and Work in the Open Economy. Diverse Responses to Common Challenges.* Ed. Fritz W.; Schmidt Scharpf, Vivien A. 2 vols. Vol. II. Oxford/New York: Oxford University Press, 2000. p. 19-68.

ROCHE, William K. *Social Partnership in Ireland and New Social Pacts.* *Industrial Relations* 46, 2007. p. 395-425.

RYAN, Paul. *The Institutional Requirements of Apprenticeship: Evidence from Smaller Eu Countries.* *International Journal of Training and Development* 4, 2000. p. 42-65.



RYAN, Paul; UNWIN, Lorna. Apprenticeship in the British 'Training Market. National Institute Economic Review 178, 2001. p. 99-124.

RYAN, Robin. Building a National Vocational Education and Training System. Adelaide: Flinders University Institute of International Education. 2002.

———. How Vet Responds. A Historical Policy Perspective. 2011.

SENKER, Peter. Industrial Training in a Cold Climate. An Assessment of Britains Training Policies. Aldershot: Avebury. 1992.

TEAGUE, Paul; DONAGHEY, Jimmy. Why Has Irish Social Partnership Survived?. British Journal of Industrial Relations 47, 2009. p. 55-78.

THELEN, Kathleen. How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan. New York: Cambridge University Press. 2004.

TONER, Phillip. Survival and Decline of the Apprenticeship System in the Australian and Uk Construction Industries. British Journal of Industrial Relations 46, 2008. p. 413-38.

VOSSIEK, Janis. Collective Skill Formation in Liberal Market Economies? The Politics of Training Reforms in the United Kingdom, Ireland and Australia. Konstanz: University of Konstanz, Department of Politics and Public Administration. 2015.

WOOD, Stewart. **Building a Governance Structure for Training? Employers, Government and the Tec Experiment in Britain.** In: The German Skills Machine. Sustaining Comparative AdvANAFge in a Global Economy. Eds. Pepper D. Culpepper and David Finegold. New York/Oxford: Berghahn Books, 1999. p. 363-402.

*Recebido em fevereiro de 2017*

*Aprovado em abril de 2017*

*Dr. Janis Vossiek é doutor em ciência política pela Universidade de Bremen e posteriormente realizou estágio pós-doutoral na Universität Konstanz, Alemanha.*

*Atualmente é professor-pesquisador na Universidade de Colônia.*

*Email: vossiek@wiso.uni-koeln.de*

*O autor agradece o apoio financeiro da German Research Foundation (Projeto: BU 1852/4-1, PI: Marius Busemeyer).*