

[184]

CIDADANIA PRODUTIVA: GEORG KERSCHENSTEINER E O SISTEMA DUAL ALEMÃO

Liliana Guimaráes Gomes e Carlos Meireles-Coelho
Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro

[Resumo] *A partir da análise textual e contextual da obra *Conceito da escola de trabalho* (1912) e da sua influência no sistema dual de educação e formação alemão, procura-se saber qual o sentido de cidadania ativa e trabalho produtivo na «escola de trabalho» de Kerschensteiner e que coincidência (ou não) há entre estes conceitos e os de «mais emprego» e «melhores condições de vida» da Estratégia Europa 2020. Nesta perspectiva, será que para a resolução dos problemas atuais, são suficientes medidas político-económicas conjunturais ou uma atitude ética de participação ativa em relação à cidadania, e produtividade útil em relação ao trabalho?*

Introdução

A partir do conceito da *Arbeitsschule* (escola de trabalho), [Georg Kerschensteiner](#) (1852-1932) preconizou o valor educativo e formativo do trabalho, baseando o desenvolvimento ético do aluno nos seus próprios interesses e capacidades num processo contínuo de autonomia e responsabilização. Defendeu que cada aluno devia ser ajudado a desenvolver ao máximo as suas capacidades para a participação solidária na sociedade pelo trabalho (Meireles-Coelho, 2005). O sistema dual de ensino profissional alemão desenvolveu-se a partir destas premissas e caracteriza-se pela integração da escola, do trabalho e do aluno-aprendiz e pela conciliação da educação para o desenvolvimento integral do aluno e a formação para o trabalho do cidadão produtivo ([Gomes, 2010](#)).

No início do século XX, a educação profissional era uma importante janela de oportunidade para os jovens alemães alcançarem as competências exigidas pelo mercado de trabalho e para a mobilidade social. Kerschensteiner atribuiu à *Arbeitsschule* a tarefa de fornecer a esses jovens uma educação geral e uma formação profissional, estabelecendo as bases do que viria a ser chamado, desde 1964, de “sistema dual” (Gonon, 2009; [Oelkers, 2006](#)).

No início do século XXI coloca-se o problema da manutenção do estado social europeu, com a Estratégia de Lisboa ([EU, 2000](#)) a defender que “a melhor salvaguarda contra a exclusão social é o emprego”. O conceito anglo-saxónico de *job* foi traduzido por *emprego* na versão portuguesa, *Arbeitsplatz* na

alemã, *trabajo* em espanhol e *emploi* em francês, o que denota uma divergência relativamente aos conceitos de emprego e trabalho nos diferentes países europeus, fruto de diferentes “culturas de trabalho”. Será que a exclusão social se combaterá apenas com o acesso a um emprego ou com trabalho útil (remunerado ou voluntário) em prol da comunidade e da construção de uma identidade inclusiva através de uma cidadania ativa e produtiva?

A relação entre escola e trabalho é ainda uma ideia contraditória para os que pensam que a formação académica clássica serve para arranjar emprego e não para produzir trabalho. Temos um sistema de ensino igual para todos, que não valoriza do mesmo modo as diferentes capacidades, motivações e necessidades dos alunos e não permite a efetiva diferenciação pedagógica, para que cada um desenvolva ao máximo os seus talentos. A seleção dos percursos escolares e profissionais dos alunos é feita pela negativa: os alunos seguem as vias de ensino profissionalizante porque a escola lhes mostra aquilo em que são «maus ou medíocres» ao invés de lhes fazer descobrir os seus talentos ou vocações, aquilo em que poderão tornar-se potencialmente «os melhores».

Esta situação é grave numa altura em que milhões de pessoas perdem os seus empregos na Europa. A Estratégia Europa 2020 ([EU, 2010](#)) estabelece como objetivo a criação de mais emprego e melhores condições de vida para todos os cidadãos. Aposta-se num crescimento inteligente (economia baseada no conhecimento e inovação), sustentável (economia mais eficiente, ecológica e competitiva) e inclusivo (economia

com níveis elevados de emprego; coesão social e territorial), para criar novos postos de trabalho e propor um rumo claro às nossas sociedades. São estabelecidos cinco objetivos: emprego; I&D; alterações climáticas e energia; educação; e luta contra a pobreza. Para isso, há que “melhorar os resultados dos sistemas de ensino e facilitar a entrada dos jovens no mercado de trabalho”; garantir uma “agenda para novas qualificações e novos empregos”, que passa por “modernizar os mercados de trabalho e capacitar as pessoas desenvolvendo as suas qualificações ao longo da vida” (Eu, 2010).

Parece-nos pertinente atualizar a leitura de Kerschensteiner, nomeadamente da sua obra de 1912, *Begriff der Arbeitsschule* (Conceito da Escola de Trabalho), à luz da clarificação dos conceitos atuais de cidadania produtiva («cidadão útil») e inclusão social pelo emprego/trabalho na «comunidade estadual»(?).

1. Educação e formação – o sistema dual alemão

No século XIX, a configuração de uma nova ordem económica, social e política fez com que os estados industriais levassem a cabo a democratização e universalização da escola e se reformulassem os modelos de educação e formação numa economia em rápida transformação. O debate em torno da educação de massas colocou diferentes perspectivas em confronto e baseou-se em diferentes paradigmas culturais no que toca à relação entre estado e educação, educação e cidadania, e educação e economia, levando a organizações divergentes dos sistemas de educação e formação nos países europeus.

Na Alemanha, as reformas pedagógicas levadas a cabo no século XIX resultaram de um profundo debate a partir da noção germânica de *Bildung*, um conceito holístico de educação, formação e desenvolvimento individual. A uma concepção de educação voltada para os próprios fins contrapôs-se a noção de *Ausbildung*, ou seja, a formação para a vida profissional e participação cívica. A discussão levantou várias dicotomias sobre a finalidade da educação: esfera individual ou social, estudo ou trabalho, educação para as elites ou para as massas, conhecimento científico ou académico, o que resultou em diferenças de prestígio e aceitação social relativamente às

diferentes escolas que preparavam para o prosseguimento de estudos ou para o trabalho. Mas a experiência da escola de massas viria a mostrar que os alunos retinham muito pouco do que aprendiam através de um ensino passivo e sem ligação à experiência e realidade concretas. O debate passou a centrar-se, então, no valor pedagógico do trabalho como método de aprendizagem.

Os sistemas de educação e formação não se desenvolveram da mesma forma em todos os países europeus. Greinert (2005) identifica três modelos de educação e formação profissional: ¹baseado na economia liberal de mercado; ²burocrático estatal escolarizado; e ³dual corporativista, sendo este predominantemente alemão, baseado no conceito de profissão/vocação e identidade profissional. A convergência entre *Bildung* (educação, formação e desenvolvimento) e *Ausbildung* (formação profissional) é uma inovação de pedagogos alemães (Oelkers, 2006). Kerschensteiner foi o seu principal precursor e a sua inovação reside no facto de ter associado ao conceito de educação as noções de trabalho, cidadania e preparação para a vida ativa. Desde os anos 30, o trabalhador qualificado foi a imagem de marca da formação profissional alemã, baseado no novo modelo industrial. As *Berufsschulen* (escolas profissionais), criadas em 1920, desenvolveram-se paulatinamente e tornaram-se reconhecidos centros de aprendizagem. Ao longo do século XX, a Alemanha desenvolveu e aplicou este modelo de ensino profissional, que se mantém até hoje.

2. Conceito da escola de trabalho

O trabalho surge como conceito central na reforma do século XIX e a escola de trabalho como uma alternativa às disciplinas tradicionais e a um sistema de ensino-aprendizagem centrado nas aulas e no professor. No entanto, «aprender» na escola servia para preparar o jovem para «trabalhar» (Oelkers, 2006), ou seja, aprender é diferente de trabalhar, distinguindo-se educação geral de ensino profissional. Este problema mantém-se na Europa.

Em alguns países europeus defendeu-se um ensino a partir da experiência da realidade concreta, nomeadamente aprender a partir da «escola de trabalho» (Kerschensteiner, 1912), do «aprender fazendo» (Dewey, 1915) ou da «escola ativa» (Ferrière, 1920). Dos

três, Kerschensteiner parece-nos ter sido o que melhor relacionou na prática o conceito de atividade de Dewey ao conceito de trabalho produtivo e construtivo (Sobe, 2005), preparando para a vida ativa no contexto das relações produtivas económicas e estabelecendo a ligação entre escola, produção e cidadania participativa e inclusiva.

Para Kerschensteiner, o trabalho assume na educação um papel mais complexo do que a mera formatação de trabalhadores mecânicos e acríticos, defendendo a ligação da escola ao trabalho produtivo e à preparação para a vida ativa, fator de identidade cívica do indivíduo no seio de uma comunidade. É no contexto da atividade profissional que o conhecimento geral ganha significado na formação da personalidade e do indivíduo na comunidade. Estabelece os objetivos sociais das escolas no seu desenvolvimento histórico e indica as três tarefas que cabem à escola pública, referindo-se a um estado ideal (e não concreto), com um objetivo ético (e não político), um estado baseado na razão (*Vernunftstaat*) e na personalidade moral (Gonon, 2002). As finalidades da escola pública são, para ele, as seguintes: 1) die Aufgabe der Berufsbildung oder doch deren Vorbereitung / [o dever da formação profissional ou da sua preparação]; 2) die Aufgabe der Versittlichung der Berufsbildung / [o dever da moralização da formação profissional]; 3) die Aufgabe der Versittlichung des Gemeinwesens, innerhalb dessen der Beruf auszuüben ist / [o dever da moralização da comunidade na qual a profissão é exercida] (Kerschensteiner, 1930/2002). Estes três objetivos incluem necessariamente a educação ética e moral do indivíduo, ou seja, a educação para a cidadania (Kerschensteiner, 1930/2002).

Kerschensteiner identifica a finalidade da educação com a do estado. Não se trata do estado vigente, nem da submissão cega ao mesmo, mas o estado entendido como uma comunidade moral, um produto histórico que tende para a sua própria perfeição. O estado tem uma dupla finalidade: egoísta, de proteção exterior e interior e bem-estar dos seus cidadãos; e altruísta, de introdução paulatina do reino da humanidade na sociedade humana, mediante o seu próprio desenvolvimento até se tornar uma comunidade moral. O fim da escola pública é o de contribuir para educar as gerações mais jovens, de modo a que sirvam esta finalidade dupla. O

processo educativo realiza-se, assim, no seio de uma comunidade cultural. Para Kerschensteiner, uma vez que o caráter é formado pela ação e na ação, ou seja, «aprende-se a trabalhar trabalhando», o educador tem de garantir que toda a ação é caracterizada por reflexão profunda, com autonomia e responsabilidade.

Cada indivíduo, no seu contributo para o bem comum, tem de encontrar satisfação de acordo com a sua própria natureza (moral e eticamente desenvolvida). A satisfação individual decorre da certeza de que se trabalha para um objetivo universal e humanitário, acima da consciência e limites individuais. Assim, a personalidade individual coloca-se ao serviço da comunidade ética (Kerschensteiner, 1912).

A educação tem como objetivo ético preparar para a cidadania útil. Ninguém pode ser considerado um cidadão útil de um estado se “nicht eine Funktion in diesem Organismus erfüllt, der also nicht irgendeine Arbeit leistet, die direkt oder indirekt den Zwecken des Staatsverbandes zugute kommt” / [não desempenhar uma função neste organismo, ou seja, não realizar qualquer trabalho que, direta ou indiretamente, contribua ativamente para os objetivos da comunidade estadual]. Todo o cidadão que não dê o seu contributo, de acordo com as suas capacidades, “ist nicht nur kein brauchbarer Staatsbürger, sondern handelt von vornherein unsittlich / [não é apenas um cidadão inútil, como age, desde logo, de uma forma imoral] (Kerschensteiner, 1930/2002).

Traduzimos o conceito de *Staatsverband*, no contexto federativo alemão, por “comunidade estadual”. No entanto, nas traduções inglesa e espanhola o conceito foi traduzido por «community» e «associación Estado», o que é revelador de diferentes interpretações relativamente a este conceito-chave no pensamento alemão. A noção de estado germânica, i.e., a “comunidade estadual”, integra o conceito de trabalho e o conceito de estado ético, ao nível das atitudes, ou seja, do ser e não do parecer, estabelecendo uma relação tripartida entre comunidade, trabalho e ética. É através da formação (desenvolvimento de competências) e da educação (desenvolvimento de atitudes éticas) que o indivíduo se torna um ser útil. A escola e o trabalho dão-lhe a possibilidade de praticar uma cidadania ativa e de exercer trabalho produtivo na comunidade, contribuindo para a geração de riqueza

e bem-estar e beneficiando, por sua vez, de felicidade e de bem-estar pessoal e de uma identidade inclusiva. O papel do estado é o de educar cidadãos úteis através da escola de trabalho e promover o trabalho comum e moral, na aceção de que todas as atividades se revestem de igual importância na comunidade.

O conceito de estado alemão ultrapassa a dicotomia entre produtividade e solidariedade, presente no pensamento político dos estados influenciados pela Revolução Francesa. Este conflito de interpretação mantém-se ainda hoje e urge ser resolvido. Kerschensteiner defendeu que a educação deve levar o cidadão a prestar um serviço consciente à sociedade e não um serviço cego a um estado, uma vez que o cidadão é um ser social, membro ativo de uma comunidade em progresso, consciente simultaneamente da comunidade mundial e do papel do estado no progresso do mundo (Simons, 1966).

Sendo o estado entendido enquanto comunidade organizada e descentralizada no contexto do pensamento alemão, ou seja, uma sociedade baseada na língua, na cultura e em princípios éticos e não políticos, como aquela a que estamos habituados, também a educação de qualidade é uma educação ética e não política, ou seja, para os valores e não para o domínio pelo poder.

3. Escola (d)e Trabalho no século XXI

Atribui-se hoje à escola a tarefa de formar cidadãos autónomos e responsáveis, produtivos e solidários, com capacidade para encontrar trabalho e emprego, sob pena de ficarem excluídos da «sociedade» / «comunidade» / «estado» (EU, 2000). A sustentabilidade do modelo social europeu passa, de acordo com a Estratégia de Lisboa 2000-2010 (EU, 2000) e a Estratégia Europa 2020 (EU, 2010), pela sua modernização através do investimento nas pessoas, visando a construção de uma sociedade de Bem-Estar pela participação produtiva e solidária de todos os cidadãos. Estes objetivos só poderão ser alcançados se os países europeus encontrarem práticas comuns de atuação, de modo a garantir o acesso de todos a uma educação de qualidade (ética e não política, para valores e não para o domínio dos outros pelo controlo do poder) e a formação para o trabalho,

as profissões e o voluntariado, com base numa cidadania produtiva e solidária, inclusiva para si e para os outros.

É urgente unir a teoria à prática e dar a oportunidade aos jovens de contactarem com a vida do trabalho e das profissões durante o percurso escolar, preferencialmente num sistema de alternância ao nível do ensino secundário, como preconizado pela Unesco (Delors, 1996), desenvolvendo o que poderemos chamar de literacia para o trabalho.

É na escola, constituída como comunidade de trabalho (produtivo e voluntário), que os alunos se apoiam, recíproca e socialmente, para que cada indivíduo possa chegar à plenitude de que é, por natureza, capaz (Kerschensteiner, 1928). Entre os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO, está aprender a fazer, que em conjunto com aprender a conhecer e aprender a viver juntos sustentam a finalidade última da educação - aprender a ser - numa visão integral do desenvolvimento do ser humano (Delors, 1996). Numa época em que a relação entre a escola e o mercado de trabalho está fragilizada, é importante ter em conta a reforma do conceito de educação através da redefinição da relação entre a educação profissional e a educação geral e salientar a combinação da formação na empresa com o ensino ministrado em escolas profissionais.

Num mundo em rápida transformação e desigual em termos de distribuição de riqueza e oportunidades, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990) preconizou a educação para o trabalho acessível a todos enquanto uma das coordenadas fundamentais do sistema educativo. Também a União Europeia declarou a promoção da empregabilidade como uma tarefa fundamental para a educação na Estratégia de Lisboa (EU, 2000), com vista a construir a sociedade de conhecimento mais competitiva do mundo. O debate estendeu-se a países com diferentes tradições de educação profissional, pelo que vale a pena refletir sobre a noção de empregabilidade. Hillage e Pollard (1998) definem a empregabilidade como a capacidade para aceder a um emprego inicial, manter o emprego e obter novo emprego, se necessário. Esse emprego deverá, idealmente, satisfazer o trabalhador, ou seja, realizá-lo enquanto pessoa no seio da sociedade.

O Quadro Europeu de Qualificações (QE) para a aprendizagem ao longo

da vida (EU, 2008) estipula um sistema de comparabilidade entre sistemas de qualificações nacionais, com vista à transferência e mobilidade de trabalho. O QEQ classifica as qualificações de acordo com oito níveis de referência, combinados em três categorias que descrevem resultados de aprendizagem: *Knowledge, Skills, Competences*/ Conhecimentos, Aptidões, Competências. No entanto, mesmo estes conceitos não encontram uma tradução convergente nos diversos sistemas de educação e formação europeus, o que traduz também diferentes tradições e valores em termos de sistemas de educação e formação profissional. Assim, temos em alemão *Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenz*; em espanhol, *Conocimientos, Destrezas, Competencias*, e em francês *Savoirs, Aptitudes, Compétences*. No esforço pela convergência entre os sistemas de ensino e formação europeus, é importante refletir e definir conjuntamente estes conceitos, evitando adotar uma atitude redutora e obsessiva relativamente às noções de «competências» e «aptidões». O objetivo deverá ser o da criação de um sistema de educação e formação que envolva os estados, empregadores e comunidade, com programas baseados em conhecimentos, teorias e valores relevantes e um quadro de qualificações no qual os caminhos profissionalizantes e académicos tenham paridade de estatuto em termos do planeamento e financiamento geral, bem como em termos de reconhecimento social.

Hoje coloca-se novamente a questão sobre que políticas adotar em relação aos jovens desde o final do ensino básico até à entrada na vida profissional. Uma das respostas passa por ampliar e diversificar a oferta de itinerários, valorizar todos os talentos e apostar em vias de alternância entre a vida escolar e profissional ou social, que despertem outras vocações e interesses. Se isto não acontecer, podemos cair no erro de escolarizar jovens que, mais tarde, serão excluídos do mercado de emprego, por falta de capacidades de empregabilidade (Delors, 1996). A formação em alternância permite que os jovens completem ou corrijam a formação inicial, combinando saber com saber-fazer e facilita a inserção na vida ativa. Deverão ser dados problemas aos alunos semelhantes aos que encontram na vida adulta e ter como horizonte um ensino profissional de excelência. É preciso lutar contra o caráter artificial das escolas que não preparam para a vida

ativa, edificar parcerias com as empresas e direcionar o ensino para as oportunidades de trabalho e emprego (Winch, 2006), sendo esta, como vimos, a forma crucial para combater a exclusão social.

O Relatório da Unesco (Delors, 1996) defende que quem estuda deve ter a possibilidade de se pôr à prova e enriquecer, participando “em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos” e propõe que se atribua “maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho”. No seguimento do Relatório Faure (1972), a educação visa sobretudo aprender a ser, o que se traduz na capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo. Não se pode deixar por explorar “nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano” (Delors, 1996).

As orientações da UNESCO, OCDE, Comissão Europeia, Parlamento Europeu e, em particular, o «paradigma europeu» (EU, 2000; EU, 2010) apontam para a necessidade de os jovens, a partir dos 12 anos, contactarem com as profissões e processos de trabalho, para que cada um possa descobrir os seus talentos e capacidades e, a partir dessa descoberta, fazer o seu caminho em vias de ensino dual, que combinem a educação escolar e a formação profissional em diferentes contextos de aprendizagem, a tempo parcial ou inteiro, podendo cada aluno-aprendiz reformular e redefinir este percurso ao longo da vida.

O trabalho tem o papel social de realização pessoal, como forma de expressar a humanidade e de satisfazer a necessidade económica de trabalho. Kerschensteiner percebeu a importância de existirem dois tempos na escola, assim como na vida: o tempo para a aquisição de conhecimentos teóricos e o tempo para o contacto com a realidade, com o mundo do trabalho e com a solidariedade social. O sistema dual foi pioneiro na integração das duas vertentes e na conjugação de dois espaços e dois tempos na formação do cidadão enquanto ser individual, pessoal, social e profissional.

Conclusão

A crise financeira que atravessamos é também uma crise da integração social pelo emprego e da sustentabilidade do estado de Bem-Estar. Cabe à escola o papel de contribuir para a diminuição das injustiças económicas e sociais e oferecer janelas de oportunidade de sucesso e futuro a todos os jovens, independentemente do seu contexto sociofamiliar. A resposta a esse desafio terá de passar pela interligação entre a educação geral e a formação para as profissões, com os tempos e espaços necessários para o estudo e para o trabalho e dando a possibilidade a cada um de percorrer o seu caminho, ao seu ritmo, numa lógica de desenvolvimento de um projeto educativo pessoal e social ao longo da vida. Assim, estabelece-se como ideal a igualdade de oportunidades, o que não pode ser confundido com igualdade de resultados (Schnapper, 1997) ou igualdade de percursos e projetos de vida.

A escola tem de tornar possível o desenvolvimento global do aluno, desenvolvendo competências como o empreendedorismo, o cuidado e atenção ao detalhe, a honestidade e a determinação. Reside aqui o valor pedagógico do conceito de trabalho. Kerschensteiner teve em conta a importância da aprendizagem daquilo a que podemos chamar hoje de literacia para o trabalho. Para ele, a capacidade de concentração, aprofundamento e conclusão de uma tarefa com a máxima qualidade possível eram condições essenciais para o êxito. A aquisição de conhecimentos e aptidões passa, assim, por exercitar a memória e o pensamento estruturado e lógico, que devem ser treinados desde a infância, como defende a Unesco (Delors, 1996) e transformar o jogo dileitante em processos de trabalho e consciência cívica.

A educação ética e moral é consolidada nos três fins que Kerschensteiner definiu para a escola: formação profissional, formação do caráter e moralização da comunidade. A modernização dos sistemas de educação e formação passam pela atualização destes três objetivos, no sentido da preparação de cidadãos úteis, responsáveis, capazes de encontrar trabalho e de participar de forma produtiva, ativa e solidária na sociedade. De outra forma, continuaremos a empurrar para o desemprego, o trabalho desqualificado e a exclusão social os que não revelam tantos talentos

para o sucesso escolar definido pelos critérios de uma escola fechada e não integrada na sociedade.

Os jovens do século XXI dificilmente encontrarão sentido numa escola que não tem em conta a ligação à vida, onde toda a aprendizagem se faz nos bancos da escola, sentados, onde não consigam relacionar o conhecimento transmitido com a sua experiência e realidade, onde não sintam estar a adquirir competências que possam transferir e aplicar na sua vida presente e futura. A escola tem, por isso, de se transformar e integrar num centro de estudo e de trabalho, com momentos de aprendizagem nos bancos da escola, sentados, mas também de pé, nas oficinas, laboratórios, na sociedade, nas empresas, onde se participa em ações de empreendedorismo e trabalho, de solidariedade e voluntariado, de desporto, cultura e lazer.

O sistema dual é apontado como um exemplo devido à sua viabilidade na alteração das circunstâncias económicas, fonte de competências reconhecidas, de elevada produtividade e redução da desigualdade de salários. Era este o objetivo da escola de trabalho de Kerschensteiner há 100 anos atrás, considerando a dimensão humana do trabalho como fator determinante para o desenvolvimento da cidadania responsável, ativa e empenhada no bem comum. É através do desenvolvimento das capacidades, talentos, competências e aptidões de cada um que se adquirem as aprendizagens necessárias para a inclusão na vida ativa, sobretudo pelo trabalho, no desafio do desempenho da máxima qualidade possível a cada um. A chave para a resolução deste problema tem de ser ética e não política ou sociológica, através de uma mudança interior, ao nível das atitudes e mentalidades, na construção de uma verdadeira cidadania produtiva.

Referências Bibliográficas

Delors, Jacques, *et al.* (1996) *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO / *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: UNESCO. Rio Tinto: Asa, 1996.

Dewey, John; Dewey, Evelyn (1915). *Schools of tomorrow*. New York: E.P. Dutton & Company.

EU (2000). *Lisbon Strategy*: Lisbon European council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions / *Estratégia de Lisboa*: conclusões da presidência: Conselho Europeu de Lisboa, 23-24 de março de 2000.

EU (2002). *A declaração de Copenhaga*. CE de Copenhaga, 29-30 de novembro.

EU (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of The European Qualifications Framework (EQF)*. / *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. JO, n.º C 111, de 6 de maio de 2008.

EU (2010). Comissão Europeia. *Comunicação da Comissão EUROPA 2020*: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. COM (2010) 2020 final.

Faure, Edgar / Commission Internationale sur le Développement de l'Education (1972_a). *Learning to be*. Paris: UNESCO. / *Apprendre à être*. Paris: UNESCO-Fayard, 1972_b. / *Aprender a ser*. Lisboa – S. Paulo: Bertrand - Dif. Ed. do Livro, 1974.

Ferrière, Adolphe (1920). *L'école active*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé / *A escola ativa*. Lisboa: Aster, 1965.

Gomes, Liliana G. (2010). *O conceito da escola de trabalho segundo Georg Kerschensteiner*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Gonon, Philipp (2002). *Georg Kerschensteiner – Werkinterpretationen pädagogischer Klassiker*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Gonon, Philipp (2009). *The quest for modern vocational education: Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel*. Bern: Peter Lang.

Gonon, Philipp; Kraus, Katrin; Oelkers, Jürgen; Stolz, Stefanie (2008). *Work, education and employability*. Bern: Peter Lang.

Greinert, Wolf-Dietrich (2005). *Mass vocational education and training in Europe*. Cedefop Reference series. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Hillage J; Pollard E. (1998). *Employability: developing a framework for policy analysis*. Research Report 85. Suffolk: Department for Education and Employment.

Kerschensteiner, Georg (1912). *Begriff der Arbeitsschule*. Leipzig. 1.ª ed. / *The idea of the industrial school*. New York: Macmillan, 1913.

Kerschensteiner, Georg (1928). *Concepto de la escuela del trabajo* (trad. de L. Luzuriaga da 5.ª ed. alemã) Madrid: Ediciones de la Lectura.

Kerschensteiner, Georg (1930). *Begriff der Arbeitsschule*. In: Gonon, Philipp. *Georg Kerschensteiner – Werkinterpretationen pädagogischer Klassiker*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002.

Meireles-Coelho, Carlos (2005). *Escolas de trabalho e ensino secundário*. Congresso Internacional Educação e Trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Oelkers, Jürgen (2006). *Work and learning: a look back on a classical theme of education*. *Work, education and employability*, December 17. Ascona: Centro Stefano Franscini.

Röhrs, Hermann (1993). *Georg Kerschensteiner*. *Prospects*. Paris: Unesco, vol. XXIII, no. 2/4.

Schnapper, Dominique (1997). *Contre la fin du travail*. Paris: Editions Textuel / *Contra o fim do trabalho*. Lisboa: Terramar, 1998.

Simons, Diane (1966). *Georg Kerschensteiner: his thought and its relevance today*. London: Methuen.

Sobe, Noah W. (2005). *Balkanizing John Dewey*. Popkewitz, Thomas (Ed.) *Modernities, inventing the modern self and education: the traveling of pragmatism and John Dewey*, 135-152. New York: Palgrave.

UNESCO (1990). *World Declaration on Education For All: Meeting Basic Learning Needs*. Jomtien, Thailand. / *Declaração mundial sobre a educação para todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Unesco, 1998.

Winch, Christopher (2006). *Georg Kerschensteiner: founding the dual system in Germany*. *Oxford Review of Education*, 37 (3), 381-396.