

Ensino profissional português: constrangimentos historiográficos e pressupostos de relevância no contexto europeu

ERNESTO CANDEIAS MARTINS¹

SUSANA BARTOLO MARTINS²

Resumo

O estudo de índole histórico-descritivo e hermenêutico trata a evolução do ensino técnico-profissional português desde século XVIII até hoje, sendo norteado pelos seguintes objetivos: analisar historicamente o ensino técnico-profissional e/ou formação profissional nos seus pressupostos e nas medidas de política educativa naquele período histórico; compreender os constrangimentos e as condições caracterizadoras da formação profissional (escola pública ou escola profissional); identificar alguns pressupostos da relevância do ensino profissional no contexto europeu e os seus impactos no sistema educativo português. O marco teórico será a legislação nacional e europeia, além de fontes historiográficas sobre ensino técnico-profissional, de modo a compreender a formação para o “trabalho” feito nas escolas. Indica-se que pouco a pouco foram implementadas várias respostas às solicitações europeias para a educação, formação e qualificação das populações. A educação/formação profissional deve ser encarada globalmente em uma valorização do e pelo trabalho, convertendo-se em um fator construtivo da cidadania ativa e de uma ética de responsabilidade comum.

Palavras-chave: Ensino profissional português. Formação profissional. História do ensino. Cidadania ativa.

Abstract

The study of historical and descriptive and hermeneutic character is the development of technical and vocational education Portuguese, from the eighteenth century until today, being guided by the following objectives: historically analyze the technical and vocational education and / or training in their assumptions and

measures educational policy that historical period; understand the constraints and contradictions caraterizadoras vocational training (public school or vocational school); identify some assumptions of the relevance of vocational education in the European context and its impact on the Portuguese education system. The theoretical framework will be national and European legislation and historiographical sources on technical and vocational education in order to understand the formation to 'work' done in schools. It indicates that little by little have been implemented several answers to European requests for education, training and qualifications of the population. Education / vocational training should be seen globally on a valuation of and work, becoming a constructive factor of active citizenship and a common responsibility ethic.

Keywords: Portuguese professional education. Vocational training. History of education. Active citizenship.

Resumen

El estudio de carácter histórico y descriptivo y hermenéutica es el desarrollo de la técnica y profesional portugués educación, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, siendo guiado por los siguientes objetivos: analizar históricamente la formación y / o capacitación técnica y profesional en los supuestos y medidas política educativa que período histórico; comprender las limitaciones y contradicciones caraterizadoras formación profesional (escuela pública o escuela de formación profesional); identificar algunos supuestos de la relevancia de la formación profesional en el contexto europeo y su impacto en el sistema educativo portugués. El marco teórico será la legislación nacional y europea y las fuentes historiográficas sobre la educación técnica y profesional con el fin de entender la formación de "trabajo" hecho en las escuelas. Indica que poco a poco se han aplicado varias respuestas a las solicitudes europeas para la educación, la formación y la cualificación de la población. / Formación profesional La educación debe ser vista a nivel mundial en una valoración de y el trabajo, convirtiéndose en un factor constructivo de una ciudadanía activa y una ética de la responsabilidad común.

Palabras clave: Portugués profesional de educación. Entrenamiento vocacional. Historia de la educación. La ciudadanía activa.

Questões introdutórias

A educação/formação profissional deve ser, hoje, encarada globalmente em uma valorização do trabalho como fator construtivo de uma cidadania ativa e de uma ética de responsabilidade comum. Em Portugal,

foram várias as respostas às solicitações europeias para a educação, formação e qualificação das populações. O ensino técnico profissional enquadra-se nessas respostas e foi introduzido nas escolas secundárias de uma forma que podemos qualificar precipitada ou, pelo menos, pouco preparada. As consequências da introdução dessa via de ensino sem que fosse feita a devida preparação podem vir a revelar-se graves, nomeadamente por não responder aos objetivos para que foi criada. As escolas profissionais preenchem uma lacuna na educação e na formação portuguesa: educar e formar para o mercado de trabalho. É evidente que os alunos têm dificuldades em integrar-se no mercado de trabalho, nas áreas de formação e mesmo noutras, já que o crescente desprestígio do ensino profissional, bem como a concorrência (alunos) das escolas públicas, questiona esse tipo de projeto formativo orientado para a profissão.

O mercado de trabalho privilegia nos novos perfis de profissionais a criatividade, a interatividade, a flexibilidade e a aprendizagem contínua. Esses novos profissionais no atual mercado de trabalho devem ser capazes de operacionalizar o seu conhecimento, de modo integrado às suas aptidões e vivências socioculturais (UNESCO, 2008). O processo que designamos por institucionalização da educação, de suas normas e sistemas de autoridade não está desligado dos interesses e dos privilégios culturais vinculados aos interesses econômicos, ideológicos e políticos (BROWN; LENT, 2005). De fato, o profissional é valorizado pelas suas habilidades em estabelecer relações e assumir responsabilidade e liderança. Nesse contexto, questionamos se as escolas (pública e profissional) formam e preparam os jovens para o trabalho e se integram as diretrizes europeias da qualificação e preparação profissional. A própria História [Social] da Educação está impregnada por lutas e debates por ampliar e melhorar a educação de todos, em especial no âmbito da formação profissional.

Nortearam-nos no presente estudo os seguintes objetivos na nossa argumentação hermenêutica e historiográfico-descritiva: analisar historicamente a evolução do ensino técnico e profissional e/ou ensino-profissional, desde o século XVIII até aos finais do século XX, nos seus pressupostos e medidas de política educativa; compreender os constrangimentos e contradições caracterizadoras da formação profissional; identificar alguns pressupostos da relevância do ensino profissional no contexto europeu.

Evolução do ensino profissional português até século XX

Quando o Marquês de Pombal, em 1759, organizou o ensino profissional, pelo Alvará de 19 de maio, provocou um grande incremento nessa área educacional, reforçada na segunda metade do século XIX com a criação do ensino industrial (elementar, secundário, complementar) por Fontes Pereira de Melo (decreto de 30 de dezembro de 1852), em que o trabalho físico fazia parte genérica para todas as artes e ofícios, fundando: em Lisboa, o Instituto Industrial, destinado aos três graus desse ensino, tendo anexos um Museu de Indústria, uma Biblioteca Industrial e oficinas para trabalhadores; no Porto, a Escola Industrial, com dois primeiros graus do ensino e a cadeira de química aplicada às artes (MARTINS; PARDAL; DIAS, 2005, p. 77-81). Aquele tipo de ensino tinha como propósito satisfazer a procura de mão de obra especializada, exigida pela evolução da revolução industrial europeia, à qual Portugal se juntou com mudanças em nível econômico e social. Dita formação era fundamentalmente funcional, não fazendo parte do currículo acadêmico quaisquer componentes de caráter humanista nem de cidadania ou de formação de elites. Mais tarde, o Decreto nº 5029, de 5 de dezembro de 1918, permitiu o acesso aos alunos, mesmo os analfabetos, ao ensino profissional, ensino das artes e indústrias regionais. Esse ensino tinha, assim, uma função de controlo social.

Crisóstomo de Abreu e Sousa, por meio do decreto de 20 de dezembro de 1864, dividiu o ensino industrial em ensino geral, comum às artes e ofícios e profissões industriais, e ensino especial, para diferentes artes e ofícios. Esse diploma criou escolas industriais em Guimarães, Covilhã e Portalegre, equiparou a Escola Industrial do Porto ao Instituto Industrial de Lisboa, dando a ambos a mesma organização relativamente ao ensino elementar, ou de 1º grau, e de 2º grau para a habilitação de diretores de fábricas, oficinas, mestres e contramestres e condutores de diferentes trabalhos. Coube a António Augusto de Aguiar, em 1884, criar uma escola industrial na Covilhã e mais oito escolas de desenho industrial, tendo como objetivo ministrar o ensino do desenho exclusivamente industrial e com aplicação à indústria ou indústrias locais. Expandiu-se uma rede de escolas no país, com museus que lhes eram afetos com o propósito de prestar um serviço “direto” aos fabricantes e consumidores, mostrando-lhes onde e como poderiam abastecer-se. Desse modo, Augusto de Aguiar deixou o ensino técnico “organizado” e sistemático.

Posteriormente, ainda no século XIX, Emídio Navarro determinou que o ensino industrial e comercial fosse professado nos institutos de Lisboa e do Porto, nas escolas industriais e nas escolas de desenho industrial e, subsidiariamente, em oficinas, gabinetes e laboratórios anexos a esses estabelecimentos com trabalhos de campo e visitas a estabelecimentos industriais. Assim, foi dividido o ensino industrial e comercial em elementar, preparatório e superior ou especial; foram organizados também nos institutos industriais cursos para cada um desses níveis, para além da atribuição de prêmios e bolsas (estrangeiros) para os alunos.

Paulatinamente, o ensino industrial e comercial sofreu adaptações e reorganizações até o princípio do século XX. No diploma de 1918, criticou-se essa via de ensino por nunca se ter implementado nas camadas populares, nem na indústria e comércio, nem ter correspondido às necessidades sociais da época, ou seja, não ter desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento do país nem uma missão educativa e civilizadora de preparar cidadãos profissionais para a sociedade. Era óbvio que o atraso educativo, perante os restantes países da Europa, os avanços e os recuos na legislação foram por causa da falta de um espírito prático e de estratégias. Aquele decreto-lei, firmado pelo Secretário de Estado do Comércio, João Alberto Pereira de Azevedo Neves, visava aproximar o ensino das classes populares, chamar as crianças e os jovens à escola (a cantina, o salário para os aprendizes e as bolsas de estudo) e buscar soluções práticas. De modo, os republicanos queriam difundir o ensino com uma propaganda com as classes interessadas (GOMES, 2010). De fato, o ensino industrial no século XIX desenvolveu as artes e as indústrias, desenvolveu habilidades nos trabalhadores para satisfazer as exigências da indústria e visou conhecimentos técnicos perfeitos não só para direção das fábricas e empresas, mas para o aperfeiçoamento técnico. No entanto, o ensino comercial, regulado e dirigido pela mesma Direção Geral, tinha por objetivo “formar homens competentes” para as áreas difíceis do comércio, em que se exigem os melhores e mais completos conhecimentos, organização e recursos (CERQUEIRA; MARTINS, 2011, p. 132-135).

Sidónio Pais, em 1918, colocou as escolas profissionais na dependência do Ministério do Comércio e Comunicações e do Ministério da Agricultura. Em um cenário de instabilidade política, a Primeira República, ideologicamente positivista, politicamente esgotada, socialmente moribunda e financeiramente falida, operou mudanças no âmbito da educação

para o trabalho. Esses ideais coincidiram com as discussões entre as várias facções republicanas do que as necessidades particulares das instituições de ensino e formação. João Camoesas e os pedagogos Leonardo Coimbra e Faria De Vasconcelos, teóricos da educação apoiantes da escola nova, foram politicamente vencidos em 1923 (proposta de Reforma do Ensino). Em 1930, por força das medidas do Estado Novo, todo o ensino técnico reuniu-se na Direção Geral do Ensino Técnico.

Por conseguinte, o percurso do ensino profissional em Portugal até a Primeira República foi caracterizado por uma série de avanços e recuos estreitamente ligados à evolução política do país. As várias tentativas de organização e de reestruturação daquele ensino só foram feitas durante o século XIX e princípio do século XX, mas não alcançando as metas desejadas ou porque não se enquadravam com as reais necessidades e especificidades do país ou então não foram devidamente aprofundadas na sua essência e finalidade educacional (AZEVEDO, 1999a).

Do Estado Novo à Lei de Bases de 1986

O primeiro impulso do Estado Novo, no que concerne às políticas de educação, foi o distanciamento em relação à Primeira República, o qual fez, apesar de tudo, um esforço no sentido de dar educação às crianças. A educação, para o regime de Salazar, começou por ter essencialmente o objetivo de “educar para a virtude”, mesmo em detrimento dos conhecimentos ou da aprendizagem profissional (GRÁCIO, 1986). Existia da parte do presidente do conselho uma preocupação em evitar o abandono dos campos por parte dos novos escolarizados. No entanto, Ferreira Dias, por meio da Comissão de Reforma do Ensino Técnico, tentou proporcionar ao comércio e à indústria a mão de obra de que estes careciam.

Em 1948, enquanto o Decreto nº 37.028 estabeleceu disposições relativas ao ensino profissional industrial e comercial, o Decreto nº 37.029 regulamentava “O estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial”, definindo a organização estrutural e os currículos do ensino técnico e profissional, distinguindo ensino liceal, que dava acesso aos Cursos Superiores das Universidades, e ensino técnico, que permitia uma empregabilidade rápida, qualificada e possibilitava o prosseguimento de estudos nos Institutos Comerciais e Industriais (MARTINS; PARDAL; DIAS, 2005, p. 81-84). A reforma de 1948 tornou obrigatória a 4ª classe para a frequência

do ensino profissional e criou dois graus para esse tipo de ensino: um 1º grau constituído por um ciclo preparatório elementar, considerado um momento de pré-aprendizagem com formação geral (sociocultural) e com duração de dois anos; e um 2º grau que consistia em cursos de aprendizagem, de formação e de aperfeiçoamento profissionais e podia ter a duração de quatro anos. Mas, de qualquer forma, os alunos tinham que optar pelo ensino profissional ou liceal apenas com dez anos, o que faz com que as condicionantes sociais, econômicas e culturais de origem fossem os fatores preponderantes na decisão (GRÁCIO, 1986). Acrescenta-se que não existia qualquer permeabilidade entre uma via e outra; uma vez tomada, a decisão era irreversível.

Assim, na década de 1950, existiam, em Portugal, o ensino liceal e o ensino industrial ou comercial, que eram frequentados por alunos com origens socioculturais distintas: no ensino liceal, frequentado pelas classes média e alta, o curriculum era fundamentalmente teórico, com uma forte componente humanística e científica; já o ensino profissional, pensado para classes desfavorecidas, apontado para o saber fazer, era, por conseguinte, eminentemente prático e pretendia desenvolver a destreza manual. Como é fácil de depreender, os alunos que concluíam o liceu iam predominantemente para a universidade e depois para as carreiras que estavam no topo da hierarquia profissional; os que concluíam o ensino profissional iam para empregos nos quais o desempenho técnico era específico e muito raramente para o ensino superior e politécnico. Diz Sérgio Grácio (1986, p. 97) que a reforma de 1948 tinha criado dois graus para esse tipo de ensino: o primeiro consistia em um ciclo preparatório elementar e era tido como um momento de pré-aprendizagem, continha uma formação geral com características socioculturais e tinha a duração de dois anos; o segundo consistia em cursos de formação e aperfeiçoamento profissionais com a duração máxima de quatro anos. Ainda segundo o mesmo autor, essa reforma teve dois objetivos fundamentais: qualificar mão de obra, adequada às necessidades do mercado, e enquadrar e controlar as expectativas de ascensão social das populações (GRILO, 1992, p. 43; CORREIA, 2010, p. 43-49).

Durante a década de 60 do século XX, por influência de doutrinas que propunham um ensino unificado e enquadrado em um esquema de maior abertura política dentro do próprio Estado Novo, procurou-se aproximar o ensino técnico do ensino liceal: “[...] o estado parece finalmente

admitir que a mobilidade social não pode ser limitada pelo baixo nível de educação” (COSTAS, 2012, p. 9). Também os compromissos internacionais obrigaram o governo a alterar a sua política, criada pela conjuntura fortemente autoritária dos anos de 1930. O relatório do Projeto Regional do Mediterrâneo foi tornado público em abril de 1964 e procedeu-se à elaboração da ‘Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa’ (período: 1950-59). A estigmatização dos alunos que frequentavam o ensino profissional foi uma razão que obrigou a essa mudança. Um dos momentos cruciais dessa aproximação foi em 1967 a fusão do 1º grau de ensino técnico (muito vocacionado para o primeiro emprego dos jovens) com o 1º ciclo do ensino liceal, dando origem ao ciclo preparatório do ensino secundário (Decreto-lei nº 47.480).

Em 1972, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela UNESCO, estabeleceu como princípios: a defesa da diversidade na comunidade internacional; o primado da solidariedade para com todos aqueles que ainda não tinham acesso à educação; a democracia e o direito à autodeterminação de cada povo e de cada homem; a expansão integral do homem e o direito a uma educação ao longo da vida (DELORS *et al.*, 1996). Foi então sob a influência de avanços (científicos, políticos e diplomáticos) que, em 1973, foi publicada a proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo. Essa lei, que tinha como principal mentor o ministro da Educação, Veiga Simão, introduzia o conceito de democratização ainda que no âmbito de um regime político nacionalista e conservador. Esse documento apontava como objetivos “[...] corrigir o início prematuro da formação profissional sem apoio numa cultura geral mínima e exclusivamente relacionada com trabalhos de rotina oficial” (Lei nº 5/73). A reforma implementada no seguimento dessa lei daria lugar a um sistema de ensino com oito anos de escolaridade obrigatória: quatro anos de ensino primário e quatro anos de ensino preparatório. Seguiu-se o ensino secundário, que era composto por dois ciclos de dois anos cada. O primeiro era o curso geral, e o segundo, o curso complementar. Assim, o ensino básico passaria a ser igual para todos, e, posteriormente, eram previstas duas saídas para quem queria entrar no mercado de trabalho: ou ao fim de dez anos de escola ou ao fim de 12.

As principais diferenças introduzidas naquela lei, no que se refere ao ensino profissional, foram: a possibilidade de, por meio dele, também se poder aceder ao ensino superior, a possibilidade de ascender profissio-

nalmente, também pela via da formação, e uma formação um pouco mais alargada, prevendo os alunos como cidadãos, e não apenas como profissionais, ou seja, aproximava o ensino profissional do ensino liceal.

As reformas de Veiga Simão não chegaram a ser totalmente implementadas, porque aconteceu a revolução de 25 de abril de 1974. Em 1975, o ensino técnico foi extinto e, em 1976, entrou em funcionamento o ensino secundário unificado. O ensino público liceal foi assumido como o ensino de qualidade. O ensino profissional, até então ensino dos pobres, foi repudiado. O I Governo Constitucional criou o ensino secundário unificado, sendo responsável pelo prolongamento do tronco comum até o 9º ano. O ensino secundário unificado foi aprovado pelo IV Governo Provisório, tendo sido seu principal promotor Rui Grácio, então Secretário de Estado da Orientação Pedagógica. Ao unificar o ensino secundário, toda a morfologia do sistema educativo se viu alterada. Portugal entrou, com atraso considerável, na tendência geral da maior parte dos países europeus e de leste.

Essa opção pela unificação do ensino foi acompanhada pelo acentuar rápido da sua progressiva massificação. O insucesso escolar aumentou abruptamente, o abandono escolar arrastou Portugal para a cauda da Europa e a aposta na qualificação da população não foi ganha, uma vez que esse país continuou, durante muito tempo, a desenvolver-se com base em mão de obra pouco qualificada e salários baixos. Segundo alguns autores, a unificação do ensino, ao contrário do que seria de esperar, penalizou fortemente os mais desfavorecidos, porque para alguns passou a ser possível aceder a um mundo de vida ativa sem qualquer diploma nem preparação de ordem profissional.

Em 1983, o ensino profissional, para o ensino secundário, foi reintroduzido em Portugal. O país, que pretendia aderir a CEE, precisava qualificar mão de obra e ainda encontrar saídas para uma juventude que descobria (pela primeira vez) o fenômeno do desemprego (AZEVEDO, 1987, p. 107-114). Internamente, os defensores do ensino técnico profissional encontravam neste a saída para alguns dos problemas nacionais: o aumento do desemprego juvenil; o descontentamento da população ao verificar que não valia a pena investir na educação, porque “os diplomas não dão emprego”; a quantidade de jovens que via negado o acesso ao ensino superior era enorme, o que se tornava dramático para quem não tinha aprendido a fazer nada; a população carecia de formação intermédia, não havia quadros médios bem preparados; tanto as organizações

patronais como as sindicais exigiam formação no nível do secundário capaz de formar profissionais competentes.

Externamente, a OCDE, por meio do “Exame à política de educação em Portugal”, pressionou o país a introduzir uma via profissionalizante no ensino secundário, deixando claro que havia uma carência de técnicos intermédios. Também o Banco Mundial pressionava no sentido de um ensino profissional ao construir e equipar espaços oficinais em 43 escolas. Essa reintrodução do ensino profissional não teve o sucesso esperado e muitos cursos fecharam, ou nem chegaram a abrir por falta de alunos. Por um lado, a população, que, nessa altura, matriculava-se no ensino secundário (10º ano), era à partida uma população que ambicionava o ensino superior. O curso superior era a saída profissional mais interessante do ponto de vista econômico e também a mais prestigiosa. As taxas de insucesso eram elevadíssimas durante o básico, e o ensino obrigatório fixava-se no 6º ano. Se acrescentarmos a esses fatos a forte estigmatização de que era alvo o ensino técnico e profissional, não nos surpreendemos ao verificar que, dos alunos que chegavam ao secundário, muito poucos seriam os que estavam vocacionados para o ensino técnico profissional. O restante dos alunos sobreviventes que se matriculam no 10º ano de escolaridade

[...] é portador de expectativas de permanência prolongada no sistema de ensino e, por isso, o ETP não surge não surge como a via mais adequada, a não ser – para alguns – como outra via de acesso superior (AZEVEDO, 1987, p. 113).

Por outro lado, nessa altura, a população empregada portuguesa apresentava níveis de escolarização muito baixos, e era esse o perfil preferencial da maioria dos empresários quando contratavam pessoal, porque baseavam o sucesso das suas empresas em salários baixos. Assim, formação média era a menos apetecida, já que não dava acesso a carreiras superiores e dificultava o acesso aos empregos comuns. O quadro global de hostilidade do mercado de emprego impelia a população escolar de terminar o secundário complementar e procurar saídas que adiassem o embate com essa adversidade, isto é, buscava-se o ensino superior.

Na verdade, em uma lógica funcionalista, o grande desenvolvimento da formação profissional em Portugal aconteceu a meados do século XX. Paradoxalmente, nesse tipo de regime conservador e motivada pelos avanços científicos, políticos e sociais à escala internacional, foi

promulgada em Portugal a Lei nº 5/1973, que viria a influenciar decisões que foram tomadas, mais tarde, em um quadro de regime democrático (PEREIRA, 2012). Em 1975, foi abolido o ensino técnico e criado o ensino secundário unificado, mas logo em 1983 recomeçaram as tentativas de reintroduzir o ensino profissional em Portugal. O processo não foi fácil, quer por motivos de ordem econômica e política, quer por motivos que se prendessem com a mentalidade: em Portugal, o ensino regular ou o ensino para prosseguimento de estudos foi mais prestigiado do que o ensino para o trabalho. Trabalhar continuou a ser, nos anos 80 do século XX, a alternativa à escola do ócio.

Da Lei de Bases do Sistema Educativo ao século XXI

A entrada de Portugal na Comunidade Europeia, em 1986, incluiu-o no movimento da Europa unida e da globalização. Nesse ano, foi promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986. Com esse diploma, criaram-se as condições legislativas favoráveis à implementação das escolas profissionais que foram as primeiras a reintroduzir de forma eficaz os cursos técnico-profissionais (AZEVEDO, 1999a, p. 23-49). Nesse sentido, é esclarecedor para a nossa argumentação historiográfica como foi entendida a relação entre a escola e o trabalho. No que se refere aos objetivos do ensino secundário geral diz a alínea “e”, do Artigo 9, da LBSE, que o ensino secundário tinha por objetivo promover contatos e experiências laborais “[...] fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida ativa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola”; na alínea “f)” do mesmo artigo, diz favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, por meio da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho.

Quanto à sua organização, lê-se no ponto 3 do Artigo 10º que o ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos, mas contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos. No ponto 7 desse mesmo Artigo 10º, pode-se ler: “Podem ser criados estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica

e tecnológica ou de índole artística”. A criação de escolas profissionais redefiniu o papel do Estado na educação ao estruturar-se no conceito de “parceria socioeducativa”. Na construção dessa oferta formativa, o Estado apelou a uma corresponsabilização da sociedade. As autarquias, as empresas e os sindicatos intervieram diretamente no processo educativo, tendo em conta os interesses do desenvolvimento local e regional. As escolas profissionais deveriam, assim, fundar-se em dinâmicas protagonizadas por atores sociais territorialmente situados.

A expressão “formação profissional” aparece na subsecção IV daquela Lei nº 46/86, que é dedicada às modalidades especiais de educação, afirmando-se claramente que o ensino profissional é considerado uma modalidade especial de educação a par com o ensino recorrente de adultos ou o ensino à distância. São, pois, objetivos do ensino profissional complementar a preparação para a vida ativa iniciada durante o ensino básico e a integração “dinâmica” no mercado do trabalho por meio da aquisição de conhecimentos e competências profissionais, para poder responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica. O acesso à formação profissional de todos é expresso naquela subsecção IV: a) Os que concluíram a escolaridade obrigatória; b) Os que não concluíram a escolaridade obrigatória até a idade limite desta; c) Os trabalhadores que pretendam o aperfeiçoamento ou a reconversão profissional. No seu ponto 3 daquela subsecção: “A formação profissional estrutura-se segundo um modelo institucional e pedagógico suficientemente flexível que permita integrar os alunos com níveis de formação e características diferenciados”. Previam-se vários níveis de formação profissional a desenvolver ações de “Iniciação profissional”, “Qualificação profissional”, “Aperfeiçoamento profissional”, “Reconversão profissional”.

No que se refere aos modos de atuação, diz-nos o ponto 5 daquele diploma de 1986 que a organização dos cursos de formação profissional deve adequar-se às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si, com vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados (AZEVEDO, 1999b). O local de funcionamento dos cursos deve ser: nas escolas de ensino básico e secundário; por protocolos com empresas e autarquias; apoios a instituições e iniciativas estatais e não estatais; dinamização de ações comunitárias e de serviços à comunidade; criação de instituições específicas. Nos pontos 7 e 8 (Lei nº 46, de 14 de outubro

de 1986), são previstas certificações correspondentes a cada nível de formação e processos de recorrência e progressão no sistema de educação escolar dos que optem pela via profissional

Posteriormente, o Decreto-lei nº 4, de 8 de janeiro de 1998, previa que o sistema de ensino profissional integrasse uma componente sociocultural, uma componente científica e uma componente técnica/tecnológica/prática, além da formação em contexto de trabalho. Criava um novo regime no marco jurídico das escolas profissionais, como estabelecimentos privados de ensino, geridos em autonomia, apoiados por fundos públicos e autossustentados. Era substituído o regime de contrato entre os promotores e o Ministério da Educação pelo regime de liberdade de criação sujeito à autorização prévia de funcionamento, de acordo com os critérios estabelecidos, e a figura de entidade promotora daria lugar à figura de entidade proprietária.

Apoiada na LBSE de 1986, a reforma do sistema educativo determinou o aparecimento ensino profissional ministrado em escolas profissionais, que foram criadas pelo Decreto-lei nº 26/89. Na revisão curricular do ensino básico e secundário, plasmada no Decreto-lei nº 286/89, foram sistematizadas as intenções principais dessa reforma na educação. A criação dessas escolas foi fundamental para o sucesso do ensino profissional em Portugal, como modalidade de ensino alternativa ao ensino secundário regular. Estes cursos davam acesso a um diploma de nível 3 (nível profissional de técnico intermédio) e, para efeitos de prosseguimento de estudos, equivaliam ao 12º ano. Foi nessa altura que na escola pública foram abolidos os cursos profissionais, e os cursos técnico-profissionais do ensino secundário passaram a existir: cursos orientados ao prosseguimento de estudos (CPOE); cursos predominantemente orientados ao ingresso na vida ativa (CPOVA); cursos tecnológicos (CT) (profissionais simplificados, com uma estrutura curricular mais próxima do ensino regular). Todos os cursos passaram a comportar uma estrutura curricular de três áreas: geral ou sociocultural; específica ou científica; técnica ou tecnológica. Essa estrutura manteve-se até 2004, ano de nova reforma (CERQUEIRA; MARTINS, 2011, p. 138-140).

O ensino profissional ia crescendo, mas não de forma tão impetuosa como seria de esperar. A procura por esse tipo de ensino era contrariada, segundo Azevedo (1999b), pela matriz liceal das escolas secundárias, a cultura profissional liceal da maior parte dos professores, pela fragilidade

dos recursos atribuídos, pelo fato de não estar orientado para as mais altas credenciais escolares e por falta de uma divulgação empenhada desse tipo de oferta para as populações. No entanto, todo esse contexto adverso se alicerça, segundo Sérgio Grácio (1986), em uma questão de mentalidade: o ensino profissional é bom se for para os outros (inclusive para as outras escola), ou para os filhos dos outros.

Para a via geral seguiam os alunos que procuravam percursos acadêmicos posteriores mais longos e com componentes teóricas e acadêmicas mais desenvolvidas. Os cursos tecnológicos que estavam orientados para o trabalho preparavam também os jovens para uma formação superior, mas regra geral mais curta, ou seja, o ensino politécnico. Em 1994, e na sequência dessa revisão, foram lançados 11 cursos tecnológicos nas escolas do ensino regular. Esses cursos apresentavam uma matriz curricular próxima da do ensino regular: o mesmo número de horas; as mesmas disciplinas na componente sociocultural e disciplinas comuns na componente científica em áreas afins. Preconizava-se, assim a mobilidade entre vias que ocorreu em 2004, quando da nova reforma (CERQUEIRA; MARTINS, 2011, p. 138-139). Nos anos seguintes, continuou a fazer-se sentir a necessidade de apostar cada vez mais no ensino profissional. E, em 2004-2005, deu-se início à reforma do ensino secundário que estava a ser preparada, desde os finais dos anos de 1990, destacando-se nesse processo o início de descentralização da gestão escolar por meio do Decreto-lei n° 115-A/98 e também a reorganização dos cursos gerais e tecnológicos e dos seus programas curriculares.

Outro momento importante na preparação da reforma de 2004-2005 foi em 2002, na publicação da Lei Orgânica do Ministério da Educação, com o desafio da qualificação dos recursos humanos, em consonância com o papel de Portugal na União Europeia e no mundo, para além das necessidades da competitividade da economia global, ou seja, deu-se a integração entre as políticas e os sistemas de educação e/ou sistemas de formação ao longo da vida. Essa integração visou prosseguir objetivos, quer de qualificação inicial dos jovens com competências profissionais necessárias à sua transição para a vida ativa, embora preservando e fomentando o cumprimento da escolaridade obrigatória e as vias gerais da educação escolar e contrariando a tendência para a inserção precoce dos jovens na vida ativa, quer do desenvolvimento da aquisição de aprendizagens por adultos, em um modelo de formação ao longo da vida (Decreto-lei n° 208/2002).

No artigo 16º desse diploma, descrevem-se as competências e a forma de funcionamento da Direção Geral de Formação Profissional.

No ano de 2003, antes da referida reforma de 2005, foram discutidas as linhas para a consolidação do ensino profissional em Portugal por meio do Documento orientador da Revisão Curricular, cujas intenções eram as seguintes:

- A racionalização, a articulação e a transparência da oferta de formação profissionalmente qualificante, nomeadamente por meio da criação de um Catálogo Nacional de Qualificações e de um Catálogo Modular de Formação Profissional;
- A prioridade da oferta formativa dos cursos de qualificação profissional de nível III (técnicos intermédios);
- A racionalização da rede de oferta formativa, por meio do reforço da complementaridade e da diversidade das formações e das instituições formadoras: escolas profissionais, escolas secundárias e centros de formação;
- A concepção de Referenciais de Formação para a aquisição de competências transversais e específicas dos perfis profissionais a considerar;
- A organização da formação em três componentes: sociocultural, científica e técnica;
- A formação em contexto de trabalho, tendo em conta a dinâmica e especificidade de cada Escola/Curso, a desenvolver no âmbito das disciplinas estruturantes dos perfis de saída; reforço da estrutura modular, como característica dos referenciais de formação profissionais, ou seja, a sua organização em módulos (unidades de aprendizagem autónomas) estão integradas em um todo coerente.

Em 2004, o Decreto-lei nº 74 regulamentava os princípios que orientavam a organização e a gestão dos currícula do secundário a sua avaliação. As prioridades eram, por um lado, qualificar jovens e, por outro, combater o insucesso e o abandono escolares. Para satisfazer essas necessidades, procurou-se diversificar a oferta formativa e tornar permeável a relação entre cursos, aproximando planos de estudo; apostou-se nas novas tecnologias de informação e comunicação; reforçou-se a autonomia das escolas. Esse diploma, consubstanciado na Portaria nº 550-C/2004, abriu-se às

escolas secundárias do ensino público a possibilidade de oferecerem cursos do ensino profissional (CERQUEIRA; MARTINS, 2011, p. 140-141).

Simultaneamente a essas medidas tomadas pelo governo, ocorreu uma maior abertura das escolas às solicitações do meio envolvente, que se traduziu em uma aproximação entre a escola e as instituições, econômicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais e culturais das respectivas localidades e regiões, afirmando-se, assim, (a escola) como um elemento potenciador do desenvolvimento, sendo simultaneamente resultado do mesmo, no atual contexto social e econômico. É de referir que o sucesso do ensino técnico profissional nas escolas públicas está intimamente ligado ao Programa Operacional do Potencial Humano, que:

[...] constitui um dos programas operacionais que mais investimento público concentra – perto de 8,8 mil milhões de euros, dos quais 6,1 mil milhões são comparticipação do Fundo Social Europeu (CERQUEIRA; MARTINS, 2011, p. 141).

Temos, portanto, até 2005, que, além dos cursos técnico-profissionais, administrados nas escolas profissionais e nas escolas públicas, existiam também os cursos tecnológicos, que, quer no sistema de avaliação, quer na tipologia, aproximavam-se bastante do ensino regular. O que podemos dizer é que esses cursos, ao concorrerem com os das escolas profissionais, perdiam cada vez mais alunos: “O sistema foi entrando em rutura, com o descrédito nestes cursos tecnológicos do ensino público e a corrida às escolas profissionais, protocolos com instituições privadas subsidiadas pelos fundos europeus” (CORREIA, 2010, p. 23). Em 15 de maio de 2006, na sequência da revisão da Estratégia de Lisboa proposta pela Comissão, com base no chamado Relatório Kok (“Enfrentar o Desafio da Estratégia de Lisboa para o Crescimento e o Emprego”), foi implementada a revisão curricular de ensino profissional que previu o seu funcionamento em centros de formação profissional e em escolas secundárias. Para conseguir os seus objetivos e garantir a qualidade e a eficácia da governação, definiu-se uma estratégia global e integrada, com inovações significativas no sistema político europeu, que destacou o papel da estratégia do Conselho Europeu e introduziu o Método Aberto de Coordenação em áreas como a da educação, na qual era necessário evoluir mais depressa.

O número de jovens matriculados naqueles cursos (ano letivo 2009/2010) foi de 85% em percursos de dupla certificação. Isso representa um aumento de 185% relativamente ao ano de 2006/2007. Existiam cursos técnico-profissionais em 472 escolas, das cerca de 500 totais no país, ou seja, 90% das escolas aceitaram o desafio de oferecer esse tipo de formação, ultrapassando em percentagem de alunos inscritos as escolas profissionais, uma vez que 60% desses alunos frequentavam escolas públicas. Segundo dados da Fundação Francisco Manuel dos Santos, por meio da “Base Pordata”³, chegamos a 2011 com um total de 77.844 alunos inscritos nos cursos profissionais (níveis 3 e 4 do QNQ) no ensino público, no qual 175.877 alunos frequentavam o ensino regular. Os alunos inscritos nos cursos técnico-profissionais eram, no ensino público, ainda menos de metade do total de alunos, mas, para termos uma visão global correta, precisaríamos saber quantos alunos frequentavam as escolas profissionais e quantos frequentavam o ensino secundário privado.

O percurso do ensino profissional é caracterizado por uma série de avanços e recuos estreitamente ligados à evolução política do país. O seu início promissor com Marquês de Pombal, fortemente impulsionado já no século XIX por Fontes Pereira de Melo, foi rapidamente posto em causa durante as convulsões liberais e a Primeira República. Durante o Estado Novo, o EP desenvolveu-se muito, mas tal como acontecia antes eram as classes mais desfavorecidas e os piores alunos que seguiam essas vias, o que conduziu a uma forte estigmatização dessa via de ensino, situação que se manteve praticamente até aos nossos dias e que ainda hoje se reflete nas escolas. Na sequência do 25 de abril de 1974, foi abolida a via profissionalizante e instaurado o ensino unificado. Com a entrada de Portugal na União Europeia, o ensino profissional foi reintroduzido sob novos princípios, com objetivos mais ambiciosos no que diz respeito à educação e à formação de cidadãos eficientes, autônomos, responsáveis e livres.

Nas últimas duas décadas, o ensino profissional português sofreu uma evolução positiva, possível graças a uma série de reformas políticas e de incentivos econômicos por parte de EU, e que se reflete no número de alunos que hoje frequenta essa via de ensino. O ensino profissional em Portugal deve procurar ser hoje o reflexo prático de uma mudança de paradigma na educação, que não pode continuar a esquecer do trabalho sob pena de existirem cada vez mais pessoas altamente certificadas que não conseguem trabalhar (produzir).

Consonância da formação profissional ao novo enquadramento europeu

A partir da segunda metade do século XX, surgiu na Europa a questão da educação e da formação no ensino. Uma das críticas feitas à escola era de que esta apenas queria recuperar o monopólio da transferência do conhecimento que há muito havia perdido.

Retratava-se, pois, a escola como uma instituição repressora que apenas visava ensinar aos alunos a normatividade do ato educativo, a disciplina, os valores e as virtudes para ser bom cidadão, destruindo-lhe a curiosidade e a criatividade inata. Nas últimas décadas, parece que se institucionalizou a ideia na escola de poder satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e de educação ao longo da vida. Essas necessidades integram os princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, destacando-se a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a resolução de problemas e, ainda, os conhecimentos, as competências, as atitudes e os valores, para gerar indivíduos responsáveis, capazes de participar no desenvolvimento pessoal, social e comunitário em que se insere hoje em dia o mundo global. Isto é, a promoção de uma ética de responsabilidade pelo futuro. Os objetivos estabelecidos passam por: universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentração na aprendizagem; ampliação da educação básica; propiciar um ambiente favorável à aprendizagem em contextos formais e não formais.

A ideia de uma Europa global que respeite a cultura, as tradições e os princípios legais de cada estado membro implica a criação de condições de mobilidade profissional, que garantam a correspondência entre trabalho-qualificação. Foi nessa concomitância dos objetivos estabelecidos na Estratégia de Lisboa de 2000-2020 que apareceu Quadro Europeu de Qualificações (QE) para a aprendizagem ao longo da vida, referindo oito níveis de qualificação baseados no somatório do que conhecemos, com o que compreendemos e o que somos capaz de fazer no final da aprendizagem, embora subsista a partir do nível três a dicotomia trabalho ou estudo, já que existe uma hierarquização das competências em termos de capacidades de autonomia e de responsabilidade.

No âmbito de como é entendida aquela relação entre escola e trabalho, Portugal não é exceção na Europa. Antes, pelo contrário, manifestaram-se certos dogmas que incompatibilizavam o fazer e o estudar.

A entrada do país na União Europeia questionou-nos, em termos de políticas educativas, a questão que se prende com a forma de entender o que é a escola. As sucessivas reformas e reestruturações educativas e do sistema educativo têm vindo a aceitar progressivamente o trabalho como um aspecto essencial da aprendizagem. Por exemplo, a educação e a formação de nível quatro inserem-se no quadro das respostas portuguesas aos objetivos definidos naquela estratégia europeia, as quais representam uma mudança de paradigma na educação, formação e aprendizagem ao longo da vida. De fato, pretende-se mais do que o sucesso escolar na vida ativa dos jovens, proporcionando empregabilidade e maior coesão social. Não se trata de obter diplomas, mas sim que a formação possa desenvolver as competências facilitadoras de riqueza e de bem-estar.

É uma obviedade dizermos que os alunos que vão para o ensino profissional são estudantes “fracos”, que não têm condições na família que lhes possa valorizar a escola e o conhecimento adquirido, e, por esse motivo, a escola enquanto reprodutora das desigualdades sociais os encaminha para a via profissionalizante pela negativa. Em outras palavras, a escola evidencia-lhes que não têm sucesso no ensino regular; resta-lhes aquela via de ensino. Os alunos desse ensino profissional sofrem uma certa estigmatização social, quer dentro ou fora da escola, quer dos seus pares e professores, que acarretam muitas vezes consigo um percurso de repetições e de insucesso escolar, que gostam pouco ou nada da escola, não respeitam as suas normas enquanto instituição e, principalmente, não acreditam nela como instituição construtora do seu projeto profissional e de vida. Em um estudo realizado recentemente (MARTINS, 2015), constatámos que os alunos dos cursos técnico-profissionais gostam de aprender não com muita motivação e com pouca orientação escolar e profissional durante a sua formação no curso. Inclusive ao nível da orientação do projeto de estágio e de formação, em contexto de trabalho, assistimos a uma profunda satisfação das empresas e instituições com o trabalho prático realizado pelos alunos daquele ensino. Apesar de na escola profissional os professores, principalmente os da componente científica, se queixarem da falta de motivação, capacidade e responsabilidade desses alunos, no estágio e nas áreas praxiológica do curso são muitas vezes criativos, empenhados, competentes e autônomos.

Na verdade, as dicotomias são várias naqueles alunos: ou não estão interessados em aprender com aquela metodologia de ensino; ou há

um desfasamento entre as aprendizagens que a escola propõe e as suas necessidades de modo a responder aos seus desafios que o trabalho e o mundo fora da escola colocam; ou existe uma falta da componente de orientação pessoal, escolar e profissional dada pela escola (AZEVEDO, 1999a, 1999b).

Em setembro de 2000, em Nova Iorque, a Declaração do Milênio nº 20^a definiu, entre outros objetivos, a implementação de estratégias que proporcionassem aos jovens a possibilidade real de encontrar um trabalho digno e produtivo. Os pressupostos do ensino profissional consignados nos seus programas do ensino secundário vão ao encontro das ideias daquelas recomendações internacionais, que estão orientados para a empregabilidade, inclusão e educação ao longo da vida.

Sabemos que a globalização provocou mudanças que transformaram a economia dos países e, segundo a Estratégia de Lisboa, deve haver uma consonância com os valores e modelos das sociedades atuais. Nessa linha de pensamento, o objetivo primordial da Comissão Europeia para esta década é que a economia continue a basear-se no conhecimento, de forma mais dinâmica e competitiva, capaz de gerir uma economia sustentável, na criação de mais e melhores empregos, e com maior coesão social. Nesse contexto, as escolas devem ser centros locais de aprendizagens, de formação e de conhecimentos, conectadas à internet, acessíveis a todos, utilizando os métodos diversificados para chegar a um maior leque de grupos-alvo. No processo de territorialização educativa, as escolas devem criar mais parcerias socioeducativas entre escolas, centros de formação, empresas, grupos de investigação, entidades sociais, empresas e comunidade em geral, ou seja, só uma aprendizagem ao longo da vida pode continuar a desenvolver as competências básicas.

O QEQ pretende efetivar a transparência das qualificações e descentralizar o processo de colaboração, em uma Europa cada vez mais complexa ao nível das suas diferentes opções de educação/formação, em um cenário de interculturalidade. A educação/formação é um pilar fundamental para a construção europeia: uma sociedade de conhecimento baseada no apoio e no investimento generoso. Houve na Estratégia de Lisboa a necessidade de ajustar os sistemas de formação, facilitando a transparência das qualificações e de aprendizagem ao longo da vida.

Em 2002, o Conselho Europeu reunido em Barcelona aprovou o “Programa de trabalho pormenorizado de seguimento dos objetivos dos

sistemas de educação e formação na Europa”, que continha três objetivos estratégicos: a qualidade, o acesso generalizado e a abertura ao exterior, apelando a uma colaboração mais estreita nos domínios do ensino superior e da formação profissional. O programa até 2010 para a Europa, em relação aos seus sistemas de educação como uma referência mundial de qualidade, não foi conseguido totalmente devido à crise econômica, mas implementaram-se medidas e princípios comuns relativamente a aspectos da aprendizagem ao longo da vida, como instrumento de apoio às políticas dos vários estados, contribuindo para promover a confiança entre os mesmos. A União Europeia estabeleceu uma referência europeia comum, fazendo corresponder os diferentes sistemas de qualificações europeus e facilitando a comunicação entre estes (UNESCO, 2008). Promoveu-se uma rede de sistemas de qualificações independentes, mas relacionados e mutuamente compatíveis, em que os resultados de aprendizagem são o ponto de referência comum.

Só em 2008 o Parlamento Europeu e a Comissão Europeia instituíram o QEQ (recomendação de 23 de abril), para a aprendizagem ao longo da vida, com a pretensão de se relacionar os respectivos sistemas e explicitação das certificações de habilitações ao nível apropriado do referido quadro. O QEQ pretende ser uma referência comum aos vários sistemas de qualificação existentes na União Europeia, respeitando não só a todos os níveis de educação/qualificação, mas também todas as formas de aquisição de educação/formação, contribuindo dessa forma para tornar mais transparente, mais facilmente comparável e mais transeuropeias as qualificações dos cidadãos. Ora, esse quadro foi incluído em Portugal pela Portaria nº 782, de 23 de julho de 2009, dando origem ao Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), no qual o conceito de “competências”, recomendado pela Comissão Europeia, foi substituído por “atitudes” (AZEVEDO, 1999b). Contudo, reconhecem-se as aptidões, as competências dos cidadãos no seu desenvolvimento individual e para a competitividade, emprego e coesão social. Assim, facilitou-se a mobilidade transeuropeia, fundamentada nesse quadro de qualificações válido para a Europa.

Ora bem os oito níveis do QEQ designam o que os formandos devem saber e saber fazer, em cada nível de ensino, independentemente da forma como é feita a aprendizagem. Ou seja, os descritores concebem-se de forma a integrar todos os resultados de aprendizagem dos alunos, desde o ensino básico até ao doutoramento, passando por níveis de trabalho

não qualificados e níveis profissionais avançados. Há um certo consenso generalizado na Europa de que a formação profissional deve ser feita no secundário (a partir dos 16 anos), tendo um período máximo de duração de seis anos. Mas há casos em que a formação profissional começa antes, como na Alemanha. Nos países da Europa, as percentagens de alunos que frequentam o ensino profissional variam entre os 36% nos países onde a participação é mais baixa e os 80% onde essa modalidade de ensino é mais procurada. Na Estratégia de Lisboa, o termo “job” foi traduzido por “emprego”, “Arbeitsplatz”, “trabajo” e “emploi”, o que denota uma divergência relativamente aos conceitos de emprego e trabalho nos diferentes países europeus, fruto das diferentes “culturas de trabalho” existentes. Não sabemos se a exclusão social se combaterá apenas com o acesso a um emprego ou trabalho útil (remunerado, voluntário) em prol da comunidade e da construção inclusiva por meio de uma cidadania ativa e produtiva.

(IN) Concluir... retendo algumas ideias

Podemos identificar alguns problemas que a escola pública enfrenta nessa área de ensino, que são diferentes daqueles que existem nas escolas profissionais:

- A escola pública não pode selecionar os seus alunos nem os professores, uma vez que há educação inclusiva e obrigatoriedade de ensino;
- Na escola pública, em geral, os professores encaram por vezes o trabalho a realizar no ensino profissional e vocacional dos alunos com alguma reserva e não compreendem a importância do ensino profissional nem como deve ser feito na escola;
- Os órgãos da escola, ao abrirem cursos enquadrados nas diretivas do Ministério da Educação, não têm muitas vezes condições para tal e sentem uma concorrência com as escolas profissionais, apesar de ignorar a ação destas;
- Os alunos, muitas vezes, não se inscrevem nos cursos com maior empregabilidade porque falta uma orientação vocacional e profissional anterior, daí que muitos daqueles cursos que frequentam não têm o reconhecimento no mercado de trabalho;
- A escola pública ministra ao mesmo tempo todos os tipos de ensino, o que dificulta o seu funcionamento organizacional, a sua

coerência interna, enquanto projeto educativo ligado à comunidade, e, ainda, a sua eficácia formativa (sucesso);

- A forma como as instituições empregadoras avaliam o trabalho realizado pelos alunos durante a formação profissional (estágios) não difere muito das escolas públicas e as profissionais. Mas estas valorizam muito mais o trabalho dos estagiários e a sua adequação ao mercado;
- As escolas profissionais têm uma bolsa de empregabilidade mais efetiva que as escolas públicas, sendo mais fácil a um aluno da profissional conseguir emprego na área em que se formou do que a um aluno dos cursos das escolas públicas, apesar de haver uma grande taxa de ex-alunos que ficam sem fazer nada depois de terminar o curso em ambas as escolas;
- O número de alunos que continuam a estudar depois de concluído o curso técnico profissional é elevado. Ou seja, o ensino nas escolas profissionais tem uma lógica mais próxima do ensino dual, uma vez que, embora prepare os alunos para o ingresso na vida ativa, não deixa de lhes fornecer competências formativas para a cidadania;
- Os cursos técnicos na área das novas tecnologias encontram alguma dificuldade no mercado de trabalho do que os cursos ligados à prestação de serviços (educação, saúde, animação etc.). Assim sendo, os cursos ligados às novas tecnologias acabam por funcionar mais como uma via de acesso ao ensino superior, para cursos na mesma área, do que para a entrada no mercado de trabalho;
- O aumento da autonomia dado às escolas (territorialização educativa) e a tendência para a profissionalização da sua gestão democrática e participativa fazem com que as escolas dependam mais das pessoas que as dirigem (reforço de lideranças). Cabe à escola encontrar respostas aos reais problemas do ensino e criar estratégias, que, mais do que manter ou sobreviver, ofereçam um ensino de qualidade aos alunos. Para isso, é necessário dinamismo, criatividade e empenho dos órgãos diretivos nas escolas. O modelo de gestão das escolas públicas tem tendência a aproximar-se do modelo das profissionais, de tal modo que não se pode olhar para os alunos e para a sua proveniência social para explicar as diferenças no sucesso educativo/formativo e na inserção profissional.

Perspectivando o desenvolvimento motivacional dos jovens escolares, no caso específico dos que frequentam os cursos de formação profissional e provenientes de meios e de famílias com índices fracos de literacia e níveis socioeconômicos e culturais baixos, surgem um leque de motivos e incentivos, que foram detectados no nosso estudo realizado em algumas escolas profissionais e que são merecedores das seguintes reflexões (MARTINS, 2015):

- Necessidade de segurança fundamentada em um sentimento de certeza no mundo interno (para si, as suas habilidades, o valor intrínseco, o equilíbrio emocional, a integridade física etc.) e externo (condições socioeconômicas e culturais da família e do grupo a que pertence). O jovem sofre com as inseguranças devido às mudanças fisiológicas, incoerência emocional e sentimental, falta de confiança e autoestima nos seus próprios juízos e decisões;
- Necessidade de autonomia, que vai para além do suficiente aspecto econômico e social, pois implica a independência emocional, intelectual, volitiva e liberdade de agir/atuar;
- Necessidade de experiência, proveniente do seu desenvolvimento, amadurecimento e vivências, que em todos os seus aspectos são dependentes da experiência prática. O desejo de experimentar, de viver situações novas e de tomar decisões manifesta-se nas suas atividades “vicárias” provenientes das conversas, relações inter/intra pessoais, da internet, rede sociais, leituras, jogos etc. Muitas vezes desviam-se para atividades pouco recomendáveis (bebida, droga, marginalização, prostituição etc.);
- Necessidade de integração (identidade do “EU”), que constitui um desejo de valorização pessoal e de grupo;
- Necessidade afetiva-emocional, que é o anseio de sentir, querer, amar, demonstrar ternura, admiração, aprovação etc. Esse desenvolvimento afetivo-emocional é, por vezes, difícil de manter devido à instabilidade e às indecisões dos jovens adolescentes, mas não nos impede de reconhecer neles a sua riqueza emotiva, a sua originalidade e modo de proceder.

Detectamos alguns problemas nesse aspecto de inserção e esvaziamento dos jovens para o mercado de trabalho, e um deles é a aproxima-

ção da escola ao trabalho. Um dos problemas da forma como o ensino profissional está organizado em Portugal, e que tem que encontrar soluções, é o da responsabilidade das empresas/instituições na formação profissional. Apenas um número reduzido de empresas contrata alunos depois de realizada a sua formação. Muitas vezes, essas empresas ou instituições precisam de técnicos, pedem por vezes à escola alunos para estagiar, mas o problema é que não lhes querem contratar ou não lhes podem pagar. O fato de contar com mão de obra grátis faz desaparecer a vontade de contratar. Não há, pois, uma responsabilização das empresas pela formação profissional.

Em Portugal, a matriz referencial e a cultura educativa são hoje determinadas por instituições que controlam na escala europeia e internacional as transformações das sociedades, sejam estas instituições de caráter político ou econômico. A reimplantação do ensino técnico profissional faz parte de uma estratégia global para a educação e para a formação e tem vindo a aproximar-se progressivamente do conceito de ensino dual, ainda que a formação prática em contexto de trabalho esteja longe de alcançar, em termos de tempo de formação, a preponderância que tem, face ao ensino em sala de aula, no sistema dual.

Recebido em: 4/03/2015
Aprovado em: 1/06/2015

Notas

1. Doutor em Ciências da Educação. Docente do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. Corresponsável pelos cursos de licenciatura e de mestrado. Investigador do Centro de Investigação da Universidade Lusófona de Lisboa (CeIEF). As suas linhas de investigação abordam: a teoria e filosofia da educação, história da educação social, pedagogia social, formação de professores e animação sociocultural. E-mail: ernesto@ipcb.pt
2. Doutoranda na Universidade Lusófona de Lisboa, Portugal. Mestre em Intervenção Social Escolar. Vinculada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. E-mail: susana.martins@gmail.pt
3. Base de Dados Portugal Contemporâneo. Disponível em: <[http://www.pordata.pt/Portugal/Importações+de+bens+e+serviços+total+e+por+produto+\(base+2011\)-2292](http://www.pordata.pt/Portugal/Importações+de+bens+e+serviços+total+e+por+produto+(base+2011)-2292)>. Acesso em: 25 jun. 2014.
4. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/Docs/declaracao_do_milenio.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2014.

Referências

AZEVEDO, Joaquim. **Dificuldades de implantação social do Ensino Técnico em Portugal**. Avaliação do Ensino Técnico-Profissional, 1983-1986 (Relatório 3). Porto: CCRN, 1987.

_____. **Voos de borboleta: escola, trabalho e profissão**. Porto: ASA, 1999a

_____. **Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho**. Lisboa: PEETI, Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999b.

BROWN, Steven; LENT, Robert. **Career development and counseling: putting theory and research to work**. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2005.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção Geral do Ensino Secundário. Comissão de Avaliação da Experiência Pedagógica do Ensino Técnico-Profissional. **A fraca procura no ensino técnico-profissional**. Relatório 2. Porto: CCRN, 1986.

CERQUEIRA, Maria de Fátima; MARTINS, Alcina Manuela. A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. **Revista Lusófona de Educação** (Lisboa), v. 17, n. 17, p. 123-145, 2011.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias, 2000.

CORREIA, José Alberto. **Da educação tecnológica ao ensino profissional: os mitos dos discursos vocacionalistas**. Porto: Universidade do Porto/F.P.C.E., 2010.

COSTA, Artur. **Cinquenta anos de educação social: percepções dos contributos de uma escola “impar”**. 2012. Dissertação (Mestrado em Gestão Escolar) – Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação e de Economia, Universidade de Coimbra, 2012. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23398/1/50_Anos_Educação_Social_Percepções_de_uma_Escola_Ímpar.pdf>. Acesso em: 25 ju. 2014.

DELORS, Jacques, et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto: UNESCO/Asa, 1996.

GOMES, Liliana Guimarães. **O conceito de escola de trabalho segundo Georg Kerschensteiner**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação/Formação Pessoal e Social) – Univ. de Aveiro, Aveiro, 2010.

GRÁCIO, Sergio. **Política educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983**. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

GRILO, Marçal. Breve análise sobre as modalidades de formação profissional em Portugal. **Formação Profissional** (CEDEFOP), n. 2, p. 42-46, 1992.

MARTINS, Susana Bartolo. **A intervenção social e escolar em jovens que frequentam cursos vocacionais e profissionais em escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova**. 2015. Dissertação (Mestrado em Intervenção Social e Escolar) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico Castelo Branco, 2015.

MARTINS, António Maria; PARDAL, Luis António; DIAS, Carlos. ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura. **Interações**, v. 1, n. 1, p. 77-97, 2005.

PEREIRA, Ana Cristina. **Ensino dual em Portugal: estudo e trabalho na educação secundária**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, 2012.

UNESCO. Conférence Internationale d'Éducation. **L'éducation pour l'inclusion: la voie de l'avenir**. Rapport final. Genève: UNESCO, 2008.