

# **Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas**

Joaquim Azevedo<sup>1</sup>

## **1. Introdução**

Este texto descreve e analisa, num arco temporal de vinte e cinco anos, o movimento descrito por uma inovação social e educacional, o ensino profissional em Portugal e as escolas profissionais, desde a sua criação, em 1989, até à sua institucionalização no conjunto do sistema educativo, após o ano 2005. Embora criadas sob o impulso inicial do Estado, através de uma iniciativa dos Ministérios da Educação e do Trabalho, em parceria com múltiplos atores sociais, este tipo de ensino e de escolas permaneceu, durante quinze anos, como uma importante inovação social e educacional e, ao mesmo tempo, um modelo bastante marginal, ao lado das tradicionais ofertas educativas proporcionadas pelas escolas secundárias. Após o ano de 2004, ainda como projeto-piloto, e ao longo dos últimos dez anos (2005-2014), este modelo de educação e formação, de novo por iniciativa política do Ministério da Educação, foi introduzido nas escolas secundárias (em 505 “estabelecimentos”, em 2012), tornando-se um elemento central de uma nova política educativa, vinte e cinco anos volvidos. Descrever e procurar compreender a viagem descrita por esta inovação, da margem para o centro, e não, como habitualmente, da margem para a hipermargem ou para o nada, é o intuito principal deste texto. As interrogações que subsistem são imensas e a interpretação deste movimento ficará em grande medida por fazer. Por um lado, porque a viagem ainda decorre diante dos nossos olhos e o movimento é ainda veloz. Por outro, porque outros melhor, e mais distanciados do que nós, poderão e saberão ler esta viagem<sup>2</sup>. Terminaremos o texto com uma primeira avaliação das oportunidades e dos riscos da nova centralidade protagonizada pelo ensino profissional, agora transportado apressadamente para dentro das escolas secundárias, e com alguns desafios do momento presente.

## **2. Os anos oitenta: um contexto efervescente e exigente**

Os anos oitenta do século XX foram anos de um intenso debate sobre a educação escolar e o seu lugar na nova sociedade democrática, passado que estava o período “revolucionário”. Os vários projetos de Lei de Bases da Educação foram divulgados e debatidos, desde 1980 até à aprovação da nova Lei, na Assembleia da República, em 1986; o Governo criou uma Comissão de Reforma do

---

<sup>1</sup> CEDH/FEP - Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano - Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/Porto.

<sup>2</sup> Uma primeira versão deste texto foi publicada em 2008 na revista *Propuesta Educativa*, da FLACSO – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais.

Sistema Educativo para estudar e propor as principais medidas a empreender para aplicar esta nova carta magna da educação escolar, dinâmica esta que promoveu muitos e participados debates pelo país; após a aprovação da Lei de Bases, o novo Ministério da Educação, liderado pelo Ministro Roberto Carneiro (1988-1991), incentivou ainda mais o debate nas escolas e iniciou um processo de reforma educacional, desde a reestruturação do modelo curricular, à administração da educação, passando pelo ensino e pela formação de nível secundário; ao mesmo tempo, a formação profissional inicial era amplamente revista e criava-se, em 1984, uma nova modalidade de formação profissional em alternância, com base no célebre modelo dual de formação, presente sobretudo na Alemanha, Áustria, Luxemburgo e em parte da Suíça.

O esforço empreendido no relançamento do “ensino técnico-profissional”, em 1983, tinha colocado de novo na agenda sociopolítica a questão do lugar e do papel deste tipo de ensino no seio das políticas de educação e formação, no período democrático. Vários atores sociais, com destaque para os empresários, e várias forças políticas se manifestavam a favor da necessidade de se investir mais na qualificação profissional inicial dos jovens e na qualificação dos adultos, num país que tinha começado muito tardiamente, no contexto europeu e por força do regime ditatorial e obscurantista, o processo de escolarização massiva da sua população. O atraso estrutural português na democratização da educação, que correspondeu a décadas de desinvestimento em educação e formação, fez com que Portugal, no início dos anos noventa, ainda apresentasse disparidades gritantes nas taxas de escolarização, quando comparamos este país com a situação europeia.

Em 1985/1986, a taxa real de escolarização no nível secundário era de 17,6%, contra taxas médias dos países da OCDE superiores a 60%. Apesar de uma rápida recuperação realizada nos anos oitenta, noventa e dois mil (em 1991/1992, a taxa já era de 40,3%; em 1995/1996, era de 59,2%; em 1998/1999 era de 62,5%; em 2004/2005 era de 59,8% e em 2010/2011 alcançava os 72,5%), nunca a escolarização a este nível, em Portugal, deixou de estar muito afastada da média europeia e dos países mais desenvolvidos.

Assim, podemos observar este afastamento em dois tempos. No primeiro, a percentagem da população de 25-64 anos que atingiu pelo menos o nível secundário de educação era, em 2006, de 28% para Portugal, contra 90% na República Checa, 84% na Suécia, 83% na Alemanha, 82% na Dinamarca, 59% na Grécia, 53% na Polónia, 51% na Itália e 50% em Espanha (OCDE, 2008). No segundo tempo, a percentagem da população no grupo etário 20-24 anos que completou pelo menos o ensino secundário variou, para o intervalo temporal entre 2001 e 2011, entre 76,6% e 79,5%, na UE27, e entre 44,4% e 64,4% em Portugal, como se explicita melhor no quadro seguinte.

Quadro 1

**Percentagem da população do grupo etário 20-24 anos que completou pelo menos o ensino secundário (12º ano) entre 2001 e 2011, na UE27 e em outros países europeus**

	2001	-	2006	2007	2008	2009	2010	2011
<b>EU 27</b>	<b>76,6</b>		<b>77,9</b>	<b>78,1</b>	<b>78,4</b>	<b>78,6</b>	<b>79,0</b>	<b>79,5</b>
Alemanha	73,6		71,9	72,9	74,1	73,7	74,4	75,8
Dinamarca	78,4		77,4	69,4	68,9	69,9	68,6	70,0
Eslováquia	94,4		91,5	91,3	92,3	93,3	93,2	93,3
Espanha	65,0		61,6	61,1	60,0	59,9	61,2	61,7
Finlândia	56,1		84,7	86,5	86,2	85,1	84,2	85,4
França	81,8		83,3	82,4	83,8	83,6	83,2	83,8
Grécia	80,2		81,0	82,1	82,1	82,2	83,4	83,6
Hungria	84,7		82,9	84,0	83,6	84,0	84,0	83,3
Irlanda	83,9		85,8	86,8	87,7	86,4	86,5	86,9
Itália	67,9		75,5	76,3	76,5	76,3	76,3	76,9
Polónia	89,7		91,7	91,6	91,3	91,3	91,1	90,0
Portugal	44,4		49,6	53,4	54,3	55,5	58,7	64,4
Reino Unido	76,9		78,8	78,1	78,2	79,3	80,4	80,1
Roménia	77,3		77,2	77,4	78,3	78,3	78,2	79,6

Noruega	96,2		68,6	67,9	70,1	69,7	71,1	71,2
Turquia	n.d.		46,0	47,7	48,9	50,0	51,1	52,6

Fonte: Eurostat (database)

O nível de abandono escolar precoce era também muito elevado. Tomando por referência um ano já posterior ao do lançamento das escolas profissionais, 1992, o abandono escolar atingia os 14% no 6º ano de escolaridade, 12% no 7º ano de escolaridade e 10% no 8º ano de escolaridade e 11% no 9º ano de escolaridade.

Esta situação tinha de ser ultrapassada sob o impulso de um cuidado trabalho das escolas e dos professores e sob os princípios da democracia, da equidade e da igualdade de oportunidades, oportunidades estas que teimavam em não florescer entre nós, mormente à medida que se caminhava de níveis elementares para níveis superiores de escolarização, do ensino primário para o ensino superior. Mas esta não era nem nunca viria a ser uma questão pacífica. O modo, ou melhor, as vias ou os modos mais humanos, democráticos, pertinentes, eficazes e eficientes, a percorrer por todos os jovens portugueses, em percursos de qualidade, continuavam a ser objeto de fortes

divergências ideológicas<sup>3</sup>.

Em 1977 tinha sido abolido o ensino técnico que se havia herdado das décadas anteriores. Dois movimentos políticos se conjugaram para tal desfecho: i) um sobretudo relacionado com o facto de o ensino técnico ser considerado pelo novo quadro democrático como um ensino discriminatório, social e culturalmente, sendo destinado aos mais pobres e enraizado muito prematuramente no sistema de ensino, em níveis etários muito pouco habilitados a realizar positivamente este tipo de escolhas vocacionais; ii) outro na sequência de medidas em curso no sistema de ensino, oriundas do período ditatorial, decorrentes tanto da aplicação do novo Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, que unificou os dois ciclos preparatórios então existentes (preparatórios ao ensino liceal e ao ensino técnico), pelo Decreto-Lei 47.480/1967, de 2 de janeiro (Ministro Hermano Saraiva), como da aplicação da Lei (de Bases) 5/73, de 25 de julho (Ministro Veiga Simão), que estabeleceu, após o ensino primário (de 4 anos), um ciclo geral de outros quatro anos, que integraria e prolongaria o “ciclo preparatório” já em curso (de 2 anos), acrescentando dois novos anos de “ensino unificado”. Os dois movimentos, no contexto político então vivido, funcionaram em tesoura e colocaram o fim à perspectiva de que devesse haver vias de ensino diferenciadas e discriminatórias nos ensinos básico e secundário (entretanto, manteve-se o ensino técnico noturno).

Em 1978 foi a própria designação das escolas que foi unificada: todas se passaram a chamar, independentemente da sua história, recursos e património educacional, escolas secundárias (Decreto-Lei 80/1978, de 27 de abril). Não é este o momento para aprofundarmos a questão, embora ela seja importante neste contexto, mas é evidente que havia vários caminhos possíveis para fazer evoluir o sistema de ensino para melhores níveis de desempenho e de rendimento escolar para todos e para um quadro de reforço da equidade e da igualdade de oportunidades, ou seja, a unificação que se processou em larga escala, no período que se seguiu ao 25 de abril, não tinha necessariamente que seguir o caminho único de uma “licealização” do ensino, igual e profundamente discriminatória, fomentadora de enormes caudais de insucesso e promotora da desigualdade de oportunidades. Enjeitou-se o nome, mas manteve-se o estilo, como diz Eurico Lemos Pires.

Em 1986, ano da adesão de Portugal à União Europeia, com a entrada de grandes e inusitados caudais de financiamento europeu para a qualificação dos portugueses, agudizou-se o debate acerca das prioridades na aplicação destes fundos (sobretudo porque as primeiras aplicações avulsas se revelaram escandalosamente improdutivas). Além disso, e para lá da “pressão” em ordem à qualificação que representavam estes financiamentos externos da União Europeia, o “exame à política educativa de Portugal”, promovido pela OCDE, em 1987, continha como uma das recomendações centrais o investimento na qualificação profissional inicial dos jovens.

A estas expectativas sociais há ainda que aduzir as expectativas dos adolescentes quanto ao tipo de

---

<sup>3</sup> Vejam-se pensadores e autores que apresentaram visões muito críticas deste processo, por exemplo, Stephen Stoer, José Alberto Correia, Fátima Antunes (Cfr, por ex, Stoer & Araújo, 1992; Correia, Stoleroff & Stoer, 1993; Antunes, 1998).

percurso escolar e quanto às profissões mais desejadas. No termo desta década, nos anos de 1989, 1990 e 1991, foram realizados inquéritos, em larga escala, aos adolescentes de 14-15 anos, que terminavam a sua escolaridade básica (durante o último trimestre de frequência escolar do 9º ano), para conhecer estas expectativas. Os inquéritos envolveram 99 escolas e cerca de 16.000 alunos<sup>4</sup>. Nesta época havia no 9º ano uma área curricular de desenvolvimento vocacional, chamada “opção vocacional”, com treze áreas distintas para escolha dos alunos.

Em 1989 foram inquiridos cerca de seis mil adolescentes (num universo de perto de cem mil), dos quais 85% afirmam querer continuar a estudar e 5% declaram querer procurar emprego ou abandonar os estudos. Entre os primeiros, 24 a 30% pretendem prosseguir estudos em vias técnicas e profissionais, após a conclusão do ensino básico (Azevedo, 1992:15). Estes dados constituíram, também, uma forte motivação para a formulação de uma nova política de ensino profissional inicial de qualidade, capaz de responder a esta orientação das expectativas dos jovens, num momento (1988) em que apenas 7% da procura do nível secundário frequentava este tipo de ensino e formação (UNESCO, 1988:157).

Embora a questão da diversificação de oportunidades de educação e formação, após a escolaridade básica de nove anos, nunca tivesse sido uma questão ideológica incontroversa, ganhava consistência, entre muitos atores sociais e políticos, a convicção de que a diversificação pós-ensino básico se impunha, em nome de um melhor desempenho dos alunos e de uma maior democraticidade e igualdade de oportunidades, como acontecia, alias, na maioria dos países europeus.

A própria Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988), que elaborou as propostas de reordenamento de todo o sistema de ensino, na sequência da publicação da nova Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, defendeu o desenvolvimento de uma educação tecnológica e profissional capaz de contribuir “para a formação pessoal, societal e profissional do indivíduo (...) como um valor intrinsecamente educativo” e não meramente “sobredeterminada pela lógica produtiva e económica” (Alves, 1996b:34). O Relatório Nacional de Portugal, elaborado para a 41ª Sessão da Conferência Internacional da UNESCO, no mesmo ano de 1988, apontava, nas suas recomendações finais, para um ensino secundário que, além de “aproximar os jovens da vida activa e do mundo do trabalho”, fosse capaz de “contribuir para o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa e membro da colectividade” (UNESCO, 1988:131).

Como melhor discutiremos adiante, o desafio político central consistia, em 1989, em correr o risco de desenvolver um novo tipo de educação de nível secundário que fosse capaz de, acolhendo todos os jovens, não só não se deixar contaminar por uma subordinação a mandatos meramente económico-produtivos, como de constituir um campo de novas oportunidades de desenvolvimento humano para todos eles, já que muitos se encontravam asfixiados num estreito corredor de acesso ao ensino superior, como fosse capaz de representar, ao mesmo tempo, um fator de promoção de melhor rendimento escolar e de maior igualdade de oportunidades sociais para os jovens

---

<sup>4</sup> Esta pesquisa encontra-se publicada num artigo da revista *Cadernos de Consulta Psicológica* (Cfr Azevedo, 1992).

portugueses, em grande parte enredados no insucesso escolar e no abandono escolar precoce.

Em 1983, altura em que a taxa de escolarização de nível secundário rondava os 30% (Ministro José Augusto Seabra), assistiu-se à primeira tentativa de “relançar” o ensino técnico, com a criação do chamado “ensino técnico-profissional” (Despacho 194-A/1983, de 21 de outubro), que instituiu cursos de três anos e cursos de um ano, que seriam por nós exaustivamente avaliados em 1987 e em 1988, antes do lançamento de qualquer outro modelo<sup>5</sup>. Os cursos desenvolveram-se progressivamente em algumas escolas e tiveram, em geral, um bom acolhimento, exceto os cursos de um ano de duração, que seriam posteriormente deixados para um segundo plano. Os outros cursos de três anos vieram a ser reformulados no reordenamento curricular geral de 1989, como “cursos tecnológicos” do ensino secundário, que entraram em vigor desde 1993/1994, a par dos novos cursos profissionais que foram criados de novo e em novas escolas: as escolas profissionais.

A procura começou por ser inicialmente circunscrita a poucas escolas, com 225 alunos, em 1983/84, tendo crescido lentamente e chegado aos 17.527 em 1988/89, como se pode ver mais adiante, no quadro 5.

### **3. Um imperativo ético e outro modelo de acção política**

Na génese do ensino secundário profissional está, antes de mais, um imperativo ético. Ao concretizá-lo seguiu-se um caminho novo, uma outra política de educação. Passamos a explicar<sup>6</sup>.

As escolas profissionais nasceram como resposta a uma convocação social muito explícita e para procurar responder a muitas inquietações sociais e às angústias de muitas pessoas concretas, famílias, adolescentes e jovens, instituições sociais e empresas. Convocaram-nos, em primeiro lugar, os muitos milhares de alunos que reprovavam consecutivamente no ensino básico e no ensino secundário geral e eram empurrados para o abandono escolar precoce, sem qualquer qualificação profissional, sem perspetivas de uma adequada inserção socioprofissional e com uma autoestima destrocada por uma instituição social tão poderosa que lhes dizia, dia após dia: tu não és capaz! Convocaram-nos muitos milhares de famílias que estavam atónitas e muito preocupadas, não sabendo que orientação dar aos seus filhos, a braços com a sua recusa da escola, com a recusa das escolas em os acolher devidamente e com sua a falta de ferramentas sólidas de inserção socioprofissional, num contexto social de desemprego crescente entre os jovens. Procurámos, ainda, agir perante as situações repetidas de falta de qualidade e competência técnica com que muitos serviços eram prestados, onde quer que nos dirigíssemos, em toda a sociedade portuguesa.

---

<sup>5</sup> Esta avaliação foi por nós coordenada e consistiu num exaustivo trabalho de levantamento de dados e de inquirição dos atores envolvidos, em todo o país. “Avaliação da experiência do ensino técnico-profissional em Portugal”, estudo elaborado por Joaquim Azevedo para o Ministério da Educação, em 12 volumes, Porto, 1987 e 1988. (aprox. 1000 pág.).

<sup>6</sup> O autor desta análise esclarece o leitor sobre a sua implicação profunda em todo este processo, implicação que vai desde a participação ativa na formulação desta medida de política, à sua execução (sobretudo entre os anos de 1988 e 1993) e à sua análise e investigação.

As escolas profissionais poderiam constituir uma janela de esperança, um novo campo de oportunidades de orientação para a vida escolar e profissional e um trampolim para muitos adolescentes ganharem autoestima e capacidade de exercício de uma cidadania ativa e responsável, porque pessoas com direito a um rosto e a um futuro seu, no seio da comunidade. Para criar futuro para muitos adolescentes e jovens, bloqueados por soluções que os “excluam”, impunha-se a ação política, a abertura de novos horizontes.

Aceite o desafio, foi preciso construir outro modelo. O ensino secundário português não tinha de ser uma plataforma pública de sofrimento e abandono para perto de 50% das suas futuras gerações. Nós acreditávamos que era possível e necessário fazer algo diferente e isso implicou gizar outro modelo de política de educação, de organização escolar e de ação pedagógica. Um outro modelo de escolas foi então pensado, sustentado na renovação dos modelos existentes, alicerçado numa “fé pedagógica”<sup>7</sup> e num optimismo humanista, com escolas próximas de cada adolescente e da sua família, na sua freguesia, no seu concelho, com diretores e professores que os conhecessem e acolhessem, promovendo o seu sucesso escolar; com escolas capazes de concitar energias e forças vivas locais para a promoção de um bem comum, como é o bem educacional; com escolas capazes de acolher cada aluno e com todos construir os melhores caminhos para cada um, o sucesso educativo, com inovação, sem medo, em liberdade pedagógica e educativa; com escolas constituídas por diretores e professores responsáveis, capazes de debater e pensar os problemas e encontrar as melhores soluções para os seus alunos concretos, com autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Era preciso criar escolas dirigidas ao trabalho escolar e não ao consumo (ao “tem de ser”) e à passividade, escolas locais-de-trabalho, escolas onde se aprendesse ativa e permanentemente e onde ninguém pudesse ser deixado para trás, enrolado nas suas dificuldades e no seu insucesso.

Foi com muita esperança e determinação que agimos e também com grande entusiasmo, entusiasmo este que foi partilhado por muitos cidadãos e instituições sociais, pois sabíamos: (i) que estávamos a responder a apelos concretos e tantas vezes dramáticos de pessoas concretas; (ii) que não há bloqueios escolares e sociais que sejam fatalidades sociais, que os volumes escandalosos de insucesso escolar e de abandono precoce podiam ser travados, desde que fosse possível gerar dinâmicas de cooperação e solidariedade interinstitucional e interprofissional; (iii) que a perfetibilidade e a educabilidade de cada ser humano são postulados pedagógicos partilhados por muitos educadores (cf. Azevedo, 2008 e Baptista, 2008) e (iv) que o Estado não é o único construtor das inovações sociais, e que para ser capaz de construir respostas de qualidade àqueles apelos e ir de encontro às necessidades dos cidadãos, tem de contar com a dedicação, a ousadia e a coragem de muitos milhares de instituições sociais ativas e cooperantes, em todo o território. Fazer melhor é sempre possível e pusemos os pés ao caminho, percorrendo todo o país, dialogando com muitas instituições, convidando-as a serem parceiros neste projeto de desenvolvimento social.

---

<sup>7</sup> “A fé do pedagogo”, seminário realizado de 2 a 4 de Julho de 2009, na Universidade Católica do Oeste, em Angers, França.

#### **4. A criação das escolas profissionais: uma inovação social amadurecida**

Foi neste contexto que as escolas profissionais foram criadas, em Portugal, no ano de 1989, por iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho (embora rapidamente viessem a ficar sob responsabilidade apenas do Ministério da Educação). A inovação educacional teve origem na publicação de um normativo, no Diário da República (o Decreto-Lei n.º 24/89, de 21 de janeiro) e na mobilização simultânea de atores sociais da sociedade portuguesa, públicos e privados. O normativo, numa perspetiva de rompimento com o modelo administrativo burocrático e uniformizante, apenas definiu o modelo do novo tipo de escola, enquanto a mobilização social, promovida por um novo serviço central do Ministério da Educação, também criado em 1984, o GETAP<sup>8</sup>, procurava suscitar a adesão da sociedade, uma vez que estas escolas deveriam ser criadas não diretamente pelos Ministérios (pelo Estado), mas nasceriam sempre como o resultado de um contrato-programa entre o Estado e um conjunto de parceiros locais.

A propósito do modelo de desenvolvimento desta inovação, Roberto Carneiro refere que “os contratos-programa foram o dispositivo jurídico encontrado para formalizar uma relação de parceria Estado-Sociedade Civil, livre e responsabilmente assumida. Eles foram desenhados com fundamento na trilogia corresponsabilização-transparência-avaliação de resultados que deveria comprometer as partes outorgantes. (...) Em pouquíssimo tempo de incubação – menos de um ano – vimos multiplicar em Portugal novos parceiros da educação que afetaram significativos recursos próprios e canalizaram importantes energias para a criação de escolas profissionais onde a oferta profissionalizante era insuficiente” (Carneiro, 2004).

Vários foram os elementos de inovação social que esta iniciativa política comportou. Vejamos muito sucintamente alguns deles, de carácter mais institucional<sup>9</sup>: (i) quebrou-se a perspetiva do monopólio estatal na oferta pública e institucional de ensino e investiu-se numa nova via de parceria entre Estado e sociedade civil, capaz de mobilizar a cooperação de muitos atores sociais locais para a educação das populações, sob o modelo de contratos-programa; (ii) instituiu-se um modelo de gestão autónoma e privada destas instituições, sob o signo da confiança e sem prejuízo da natureza pública da sua atividade, natureza esta inequivocamente inscrita na matriz normativa que criou as escolas profissionais; (iii) muitas instituições e inúmeras competências de empreendimento e de cooperação ainda “dormentes” foram despertadas na sociedade portuguesa, em liberdade, constituindo âncoras locais para o fomento do ensino profissional e do desenvolvimento

---

<sup>8</sup> O novo serviço central foi criado em Novembro de 1988, pelo Ministro da Educação Roberto Carneiro, e chamou-se GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional. Esta nova Direção-Geral, que ficou sediada no Porto, foi o único serviço central sediado fora da capital, Lisboa. Esclareça-se, antes de mais e por uma questão de transparência, que o autor deste texto foi o Diretor-Geral deste novo serviço central, durante os seus primeiros cinco anos, e foi responsabilizado pela criação das escolas profissionais. Mais tarde, em 1992 e 1993, foi membro do Governo, também com a responsabilidade de coordenação desta área da política educativa.

<sup>9</sup> Retomaremos esta problemática da inovação mais adiante e de modo mais amplo.



sociocomunitário; (iv) criou-se uma nova oportunidade educativa que foi amplamente procurada ao longo de muitos anos por uma população jovem que se encontrava motivada para a realização de um percurso de formação inicial mais curto (podendo incluir ou não o acesso ao ensino superior), mais prático e articulado com os seus contextos de vida e capaz de promover a sua participação cidadã e a sua integração social e profissional.

Efetivamente, a adesão da sociedade portuguesa, inesperadamente convocada para a participação numa nova oferta pública de ensino de nível secundário, foi entusiasta, forte e persistente. Só assim se explica o crescimento rápido destas escolas nos três primeiros anos (que passaram de 0 a 168, nos quatro primeiros anos). Mais de duzentos novos parceiros sociais da educação (Marques, 1994; Azevedo, 1994) surgiram inicialmente envolvidos na criação e no desenvolvimento destas escolas, criando autênticos “terceiros lugares” em muitas comunidades locais do país (Oldenburg, 2001).

Uma observação mais geral, realizada alguns anos mais tarde, permitiu um inventário rigoroso do tipo de promotores envolvidos na criação de escolas profissionais, entre 1989 e 1993 (ver quadro 2).

#### Quadro 2

##### **Escolas Profissionais e número de promotores por tipologia das entidades**

	1989	1990	1991	1992	1993	Total
Câmaras Municipais	14	18	19	15	11	77
Administração Pública	6	10	8	6	4	34
Empresas Privadas	23	21	6	9	6	65
Associações	33	19	17	8	2	79
Associações Empresariais	11	8	10	12	1	42
Sindicatos/Associações Sindicais	4	8	0	3	2	17
Outros	4	2	1	5	0	12
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>86</b>	<b>61</b>	<b>58</b>	<b>26</b>	<b>326</b>

Fonte: DES

Como afirmou Roberto Carneiro, “a natureza local e descentralizada do desafio libertou entusiasmo e vitalidade participativa nos mais diversos interstícios da sociedade civil, cultural e económica” (Carneiro, 2004:50). Desde o início que se procurou incentivar a participação de atores sociais em redes locais de contactos, de solidariedades e cumplicidades, de investimentos e sonhos de desenvolvimento e de procura comum de um futuro melhor. Estas redes surgiram efetivamente e os promotores das escolas profissionais acabaram por ser, ao longo destes vinte e cinco anos, o principal esteio da sua sobrevivência, lutando, por vezes em circunstâncias adversas, pela manutenção destas novas instituições dinamizadoras do desenvolvimento social.

Se há heróis em todo este processo, eles são os promotores das escolas profissionais, essas centenas de instituições da sociedade portuguesa e de portugueses que se dedicaram à promoção do bem comum. Como Camus disse um dia, eles são heróis porque são “gente comum que faz coisas extraordinárias por simples razões de decência”.

As autarquias municipais, apoiadas por vários tipos de associações locais, foram as instituições que mais profundamente se comprometeram neste processo de inovação social, liderando a formação de redes locais de promotores, congregando parceiros, criando plataformas de diálogo e de concertação. Nestes contextos de dinamização sociocomunitária territorial, seria previsível um forte envolvimento destas instituições na promoção de um ensino de qualidade, fortemente articulado com os esforços das populações locais em prol do seu desenvolvimento.

Várias foram as iniciativas desencadeadas ao longo dos anos de 1988 e de 1989, tendentes seja a conhecer os anseios e os projetos que já germinavam por todo o país, ainda que mais ou menos dormentes (por exemplo, em 1984, o Jornal de Notícias, do Porto, dizia que “Autarcas de Braga reivindicam mais cursos técnico-profissionais” e fomos conhecer o que queriam colocar de pé), seja a envolver todos os grupos sociais e setores políticos neste processo. Para o primeiro objetivo fizemos muitas visitas e recebemos muitas instituições que queriam apresentar os seus novos projetos. Para o cumprimento do segundo objetivo, demos particular importância ao envolvimento das duas centrais sindicais, UGT e CGTP (e por essa via, das respetivas áreas políticas predominantes, o Partido Socialista e o Partido Comunista), tendo havido importantes contactos e negociações informais, no sentido de explicar o que se pretendia, com que método e com que recursos, tendo sido colocada ênfase na autonomia e na liberdade de criação de projetos educativos próprios, enquadrados num modelo geral nacional e num “contrato-programa”.

Carvalho da Silva diria, no livro que comemora os 20 anos da Escola Profissional Bento Jesus Caraça, criada em Agosto de 1999: “lembro-me bem das conversas que tivemos. O poder político pretendia que as escolas profissionais surgissem por iniciativa da sociedade civil como resposta às necessidades que existiam. E incentivou algumas organizações a fazerem parcerias para a sua criação. Na CGTP-IN defendíamos que o nosso contributo devia constituir apenas um sinal, um exemplo. A nossa perspectiva, que eu passava nesses contactos, é que estas escolas não iam colmatar o défice que existia na sociedade portuguesa, porque isso não era possível... Foi um sinal que quisémos dar aos trabalhadores e à sociedade, um alerta para a necessidade de investir nesta área”<sup>10</sup>

Este envolvimento político (que ainda hoje persiste) veio a revelar-se fundamental no desenvolvimento do projeto do ensino profissional, uma vez que estas forças se viriam a tornar também suas importantes defensoras e, ainda, porque foram discretamente decisivas para a persistente afirmação, ao longo de mais de duas décadas, de uma inovação que corria o mesmo risco de qualquer outra, ou seja, ser deitado ao lixo na primeira mudança de governo (mudança que veio a acontecer logo em 1995).

Com o apoio do referido serviço central, o GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, e fruto desta forte mobilização social, o número de escolas expandiu-se muito rapidamente nos três primeiros anos, o que correspondeu também a uma muito intencional e decisiva estratégia de sobrevivência de uma inovação que, se fosse promovida em pequena escala e

---

<sup>10</sup> In Escola Profissional Bento Jesus Caraça, *Uma escola para a vida* (2011:20).

apenas sustentada nos serviços da administração educacional, correria sérios riscos, como referimos, de ser aniquilada por qualquer administração ou Governo subsequente.

Esta ancoragem ou amarração social e comunitária, mais do que qualquer discurso ideológico, representou a mais importante das garantias, não só de subordinação do ensino profissional ao primado do desenvolvimento humano dos jovens e ao desenvolvimento social local, como de sobrevivência, para lá das flutuações políticas e de quaisquer interesses particulares.

### **5. O contexto escolar: o nível secundário de ensino e formação**

Em Portugal, o nível secundário de ensino e formação dos anos noventa foi configurado na segunda parte dos anos oitenta, após várias e desconexas mudanças ocorridas após a revolução de abril de 1974, em que foi restaurada a liberdade e a democracia. A aprovação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo (em 1986 e que se mantém ainda em vigor), com grande consenso no Parlamento, e os trabalhos preparatórios realizados pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988), constituíram os principais referenciais para o ordenamento do novo modelo de nível secundário de ensino e de formação. Este ciclo começa com o 10º ano de escolaridade, após um ensino básico e obrigatório de nove anos, e tem a duração de três anos. As principais ofertas educativas, por volta de 1988, eram: (i) as escolas secundárias que, nesta altura, reuniam mais de 90% da frequência, escolas estas que agruparam todos os antigos liceus e escolas comerciais e industriais, que existiam antes de 1974 e tinham sido extintas, passando a denominar-se todas elas “escolas secundárias”, e (ii) os centros de formação profissional, uma rede dependente do Ministério do Trabalho e que oferecia também os novos cursos de “formação em alternância” ou de “aprendizagem”.

Em 1989, surgiu um novo modelo de ensino e formação de nível secundário. Primeiro, um novo modelo para reorientar as escolas secundárias (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto), inicialmente aplicado em regime experimental, que passou a vigorar em regime definitivo, em todas as unidades de ensino, com pequenas alterações, em 1993/1994. Com a criação, em janeiro de 1989, das escolas profissionais, ficou completo o quadro da oferta educativa, o mesmo que vigora ainda, estruturalmente, em 2014.

Assim, em 1989, o novo nível secundário de ensino e de formação passava a ter como principais características:

- após os nove anos de escolaridade básica (três ciclos de 4+2+3 anos), a oferta concentrar-se-ia em três tipos de instituições: as escolas secundárias (com cursos gerais e cursos tecnológicos), as escolas profissionais (com cursos profissionais) e os centros de formação profissional (com cursos de formação em alternância);
- todos os cursos teriam a duração de três anos (no caso da formação em alternância, admitia-se a possibilidade de alargar alguns meses este período) e todos (todos, sem exceções) teriam três componentes formativas no quadro de um currículo comum (formação geral ou sociocultural, formação específica ou científica e formação técnica ou tecnológica);

- os cursos conduziram, no seu final, a diplomas diferentes, mas todos eles seriam equivalentes em termos educativos e para efeitos de prosseguimento de estudos no ensino superior<sup>11</sup>.

Sendo Portugal, no contexto europeu, um país de escolarização tardia, os anos oitenta e noventa do século XX representaram um período de forte crescimento da frequência do nível secundário, que duplicou o número de inscritos, entre 1985 e 1995, ao mesmo tempo que ocorria a diversificação de vias de ensino e formação. Em termos de tipo de frequência, a procura dos cursos gerais (ex-liceais) manteve-se maioritária, mas foi descendo para 86% em 1992/1993, para 72% em 1997/1998, para 67% em 2006/2007 (GEPE, 2008) e para 60% em 2011/2012 (e ainda menos, se considerarmos os jovens que frequentam os cursos de formação em alternância, ou aprendizagem, em centros de formação profissional e empresas).

Para a economia desta reflexão importa distinguir, neste momento, os modelos historicamente muito distintos: o modelo da tradicional escola secundária e o modelo da nova escola profissional. O Quadro 3 procura evidenciar as principais diferenças entre estes dois tipos de escolas e vias pós-básicas de ensino e formação. Desde os regimes de administração e gestão, até aos modelos pedagógicos e de progressão, passando pelos sistemas de certificação, sem esquecer a dimensão das escolas, estamos, de facto, diante de instituições educativas muito diferentes. Estas diferenças devem ficar bem vincadas nesta abordagem, pois permitem enquadrar vários elementos de análise comparativa que iremos realizar mais adiante.

Olhando para este quadro, vinte e cinco anos depois, fica muito claro que a maioria dos dirigentes políticos e da sociedade portuguesa só muito lentamente se aperceberam do potencial inovador do projeto das escolas profissionais, em termos de formulação de uma política pública de educação (alguns nunca chegaram sequer a percebê-lo). Ainda hoje, o modelo das escolas profissionais continua a inspirar rumos de mudança e de melhoria do sistema público de educação escolar, desde a forma como o Estado e a sociedade intervêm na formulação e execução das políticas, até à descentralização e à autonomia das escolas, passando pela contratação local dos docentes, escola a escola, e pelos mecanismos inovadores de certificação escolar e profissional. A persistência deste tipo de política e de escolas constitui hoje um importante lastro de amadurecimento comum, decantado já ao longo de um quarto de século, continuando a representar uma fonte de inspiração

---

<sup>11</sup> Esta importante medida de política permitiu a valorização social e escolar dos diplomas técnicos e profissionais, uma vez que os jovens destes cursos não eram obrigados a realizar complementos de formação para se candidatarem ao ensino superior. Como é óbvio, e havendo, como era o caso, um regime de “numerus clausus” e de exames nacionais de acesso ao ensino superior, nem todos os alunos estavam “preparados” do mesmo modo para ingressar no ensino superior, caso o pretendessem fazer, mas esta abertura formal transformou-se sempre em abertura real pois houve, nos primeiros quinze anos, pelo menos, um caudal de jovens das escolas profissionais (entre 20 e 25%) que prosseguiu estudos no ensino superior (universitário e politécnico). Após estes primeiros anos deixámos de acompanhar estas opções pelo ensino superior, embora tudo leve a crer que se mantiveram idênticas.

onde muitos atores sociais vão beber para suportar, validar e legitimar e inspirar inovações que importará continuar a levar ao conjunto do sistema escolar.

Quadro 3  
**Características das escolas secundárias e das escolas profissionais (até 2002)**

<b>Tipo de Escolas</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Escolas Secundárias</b>	<b>Escolas Profissionais</b>
Promotores das escolas	Estado	Instituições da sociedade civil e privados <sup>12</sup>
Modelo de administração e gestão	Direta do Estado	Autónoma
Administração do currículo	Centralizada	Descentralizada
Tipologias curriculares	Uniformes	Diversificadas (mais tarde tendencialmente uniformes)
Componente curricular predominante	Geral e académica	50% geral e científica 50% técnica e tecnológica
Sistema de progressão anual	Por disciplinas	Por unidades/módulos
Contratação de docentes	Administração central	Escola a escola
Certificação	Cursos gerais: - Diploma do Ensino Secundário  Cursos tecnológicos: - Diploma do Ensino Secundário e Diploma de Técnico de ... (com exames nacionais)	Diploma de Técnico de ... (sem exames nacionais), com equivalência ao Diploma de Ensino Secundário.
Dimensão		
Número médio de alunos matriculados por escola, pela 1.ª vez, no 10.º ano <sup>13</sup>	265	65
Número médio de alunos matriculados no ensino secundário, por escola <sup>14</sup>	565	134

<sup>12</sup> Com algumas exceções. Por exemplo, as escolas profissionais agrícolas são, em geral, estatais e resultam de uma reconversão de anteriores escolas secundárias agrícolas.

<sup>13</sup> O número médio de alunos matriculados pela primeira vez no 10.º ano é calculado com base na amostra de escolas incluída no estudo referenciado sobre o rendimento escolar nos vários tipos de cursos (Azevedo, 2003).

<sup>14</sup> Fonte: DAPP ([www.dapp.min.edu.pt](http://www.dapp.min.edu.pt)). Resultados do ano 1999/2000. Atualmente, este serviço central do Ministério da Educação chama-se GEPE.

Financiamento	Estatal e direto	Estatal + Fundo Social Europeu (mediante candidatura anual)
---------------	------------------	----------------------------------------------------------------

## 6. O ensino profissional enquanto inovação educacional

No quadro da teoria da regulação social (Reynaud, 2003 e 2004; Terssac, 2003; Barroso, 2006; Maroy, 2006), esta inovação social e educacional situa-se no âmbito do exercício da “regulação conjunta” ou da “multirregulação”, já que a iniciativa do Estado se articula com a iniciativa autónoma de centenas de instituições sociais, que agem no quadro conjunto quer de uma iniciativa da Administração Central quer da iniciativa sociocomunitária. Defendemos, noutra contexto, que a regulação sociocomunitária da educação (Azevedo, 2011) pode ultrapassar, em determinadas circunstâncias, o isolamento (e posterior desaparecimento) em que podem cair as inovações que ficam dependentes tanto da mera regulação de controlo como da mera regulação autónoma, no campo da promoção do bem comum, em particular do bem comum educacional.

Como sublinha Alter (2003), a teoria da regulação social deve ser entendida como uma teoria da mudança social, pois ela concebe como fundamentos da construção e do exercício das regras sociais a reciprocidade na ação e na cooperação e o compromisso mútuo. Se a “lassidão do actor” social, as ações de descompromisso, o ritualismo e a burocracia estão tão presentes na regulação social da educação, como em Portugal, o caso da criação das escolas profissionais (assim como o lançamento do Programa Escolhas, por exemplo), veio provar que essa lassidão e descompromisso resultam mais de situações de isolamento provocado pela regulação de controlo, autocrática, burocrática (e ela mesma isolada), pelo défice de regulação conjunta e, ainda, por vários e importantes impasses políticos, do que verdadeiramente de uma situação de renúncia ou incapacidade dos atores sociais. Não é por acaso que a investigação em educação é tão clara ao concluir que as práticas administrativas escolares em Portugal, desde as escolas aos serviços centrais, estão impregnadas do simulacro (Brunson, 2006): legisla-se uma coisa, aplica-se outra e faz-se outra ainda e o sistema, apesar de tudo, funciona porque assenta numa implícita aceitação, da parte de todos, do jogo do faz-de-conta.

No que se refere ao quadro institucional, as escolas profissionais inauguraram um novo modelo de instituição educativa, em que a regulação do Ministério da Educação se combinou com a iniciativa autónoma (e incentivada e permanentemente apoiada pela Administração) de centenas de instituições da sociedade portuguesa, interligadas nas redes de cooperação local, que se formaram livremente em todo o país<sup>15</sup>. Estas escolas foram dotadas de autonomia pedagógica, administrativa

<sup>15</sup> A rede das escolas profissionais distribuiu-se harmonicamente por todo o país, tendo sido criadas escolas em meio urbano e rural, em zonas pouco povoadas e zonas mais densamente povoadas, seguindo a distribuição populacional no território, que se concentra mais no litoral.

e financeira e de personalidade jurídica própria.

No que se refere à vertente pedagógica, as escolas profissionais inauguraram um novo tipo de ensino secundário, inscrito num novo tipo de instituições educativas e dele fazendo parte integrante. A Comissão de Avaliação Externa do ensino profissional, nomeada pelo Governo, disse, em 1996: “o modelo das escolas profissionais foi pensado com grande seriedade e sentido de inovação. Os fundadores tomaram a opção básica, e decisiva, de recusar criar um novo subsistema decalcado dos existentes. À diferença institucional e organizacional em que apostaram (quanto à promoção, ao estatuto, à autonomia, etc.), juntaram a busca de uma diferença pedagógica que fizesse das escolas uma real alternativa, positiva, ao sistema regular de ensino” (Silva, Silva & Fonseca, 1996:35).

Após ter concluído que estávamos diante de uma inovação educacional positiva e alternativa, a Comissão reconheceu, também, que estávamos diante de um desenho pedagógico que compatibilizava duas apostas em simultâneo: a criação de cursos profissionalizantes, “concebidos e realizados em relação com as necessidades, interesses e oportunidades locais” e “a salvaguarda de formações de banda larga, vinculadas também, e nuclearmente, à finalidade do desenvolvimento pessoal e social” (Silva, Silva & Fonseca, 1996:35).

Roberto Carneiro vincava, em 2004, este tom “fracturante”, dizendo: “Efectivamente, a instituição das escolas profissionais representou, em 1989, uma ruptura dramática com todos os paradigmas anteriores de educação profissionalizante em Portugal. 15 anos depois da Revolução de Abril, que pôs fim ao ensino técnico do estado Novo, 6 anos após a recriação do ensino técnico-profissional de matriz estatal, por José Augusto Seabra, 3 anos após a adesão ao clube europeu, tornava-se imperativo abrir uma frente inovadora de resposta. (...) Para vincar bem as características “fraturantes” do novo modelo, o nome “escolas profissionais” foi objeto de aturada reflexão... no sentido de significar uma oferta institucional alternativa e completamente independente da tradição do ensino técnico-profissional ou tecnológico, ministrado em escolas secundárias inseridas no sistema estatal de ensino”.

De facto, as escolas profissionais propuseram-se prosseguir, desde a sua conceção, um modelo de ensino profissional capaz de proporcionar aos adolescentes e jovens um desenvolvimento humano global, como pessoas aptas a inserir-se de modo crítico, construtivo e personalizado na sociedade e no mercado de trabalho. As escolas profissionais foram institucionalmente desenhadas para promoverem nos alunos o gosto pelo estudo e pelo trabalho e, desse modo, para alcançarem níveis elevados de sucesso escolar. O currículo foi estruturado não como uma resposta prática e técnica do sistema educativo para jovens oriundos de grupos sociais desfavorecidos ou com “dificuldades de aprendizagem”, mas como uma unidade educativa capaz de integrar teoria e prática, organização por disciplinas e por projeto, formação geral e formação profissional, escola e comunidade envolvente.

Assim, os planos de estudo de todos os cursos contêm três componentes: sociocultural, científica (ambas com 50% da carga horária) e tecnológica e técnica (com outros 50%). A formação

sociocultural é composta por duas disciplinas – Língua Materna e Língua Estrangeira – e por uma área Interdisciplinar – a “Área de Integração”. Esta área, pluridisciplinar e transversal, “de abertura para os problemas do mundo actual e para as condições e oportunidades de construção de identidades e projectos pessoais” (Silva, Silva & Fonseca, 1996:35), reúne saberes ancorados sobretudo na Filosofia, na Geografia, na Sociologia e na História. Para muitos dos investigadores e dos políticos, este foi um dos pilares desta inovação educacional, a par da adoção da organização modular dos programas, que estimulou um “ensino personalizado, diferenciado e apoiado por uma avaliação essencialmente formativa” (Silva, Silva & Fonseca, 1996:35).

A adoção do “sistema modular” nasceu da necessidade de adequar os ritmos de ensino e de aprendizagem às características e capacidades dos diferentes alunos, permitindo desenvolver percursos individuais diversificados, de modo a criar condições para que todos, no final, pudessem vir a obter níveis de desenvolvimento e de qualificação equivalentes e elevados, o sucesso escolar real.

A implementação da Área de Integração e do Sistema Modular recebeu por parte do GETAP, desde 1989, uma atenção muito particular. Foram desencadeados processos formativos em todo o país, quer com os diretores quer com os professores, e foram concebidos vários materiais de apoio e dinâmicas de difusão de boas práticas, alicerçando a inovação pedagógica e favorecendo a sua aplicação em cada escola e em cada turma.

O sistema modular em que se organizaram os cursos profissionais correspondia a uma quádrupla aposta educativa, alicerçada numa perspetiva humanista e construtivista: (i) responsabilizar mais os alunos pelo desenvolvimento dos seus itinerários de aprendizagem e favorecer a aquisição de mais confiança e autonomia pessoal; (ii) inovar pedagogicamente, pois amplia-se imenso o campo de construção criativa de soluções flexíveis e adequadas a cada escola e curso, e a cada caso individual, mobilizando todos os recursos disponíveis, na escola e na comunidade envolvente; (iii) potenciar o sucesso educativo, pois a avaliação e a progressão escolar sustentam-se na clareza das tarefas e na verificação da sua consecução, implicam saberes e competências efetivamente adquiridos, incrementam a recuperação de quaisquer “atrasos” e evitam o arrastamento do insucesso; (iv) desenvolver nas escolas competências e ambientes pedagógicos fundamentados, autónomos, flexíveis e criativos (Orvalho, 2003).

A organização modular representa um dos elementos matriciais do projeto educativo das escolas profissionais: “tratava-se de uma forma de centrar a aprendizagem sobre a pessoa do aluno; cada módulo identifica objetivos, meios e tarefas e propõe a avaliação; não há alunos deixados ‘por conta’, mas a todos se criam condições de progressão de um módulo a outro, reforçando-se de imediato eventuais lacunas; respeita-se a diversidade de ritmos e de situações de ensino-aprendizagem de cada educando; rendibilizam-se todas as aquisições feitas pelo aluno, consagrando tudo o que ele já sabe; desenvolve-se muito o sentido de responsabilidade individual e até a cooperação inter-alunos; perante as tarefas a realizar, o aluno sabe o que fazer e torna-se claro que lhe cabe o principal papel na consecução da aprendizagem.” (GETAP, 1992:15).



Visto o processo a esta distância, sempre terá sido mais fácil implementar a primeira das inovações. A segunda relaciona-se com a maior das dificuldades com que sempre se debateu a escola secundária tradicional e qualquer escola apostada em ser efetivamente aberta a todos: a flexibilização e diversificação dos percursos dos estudantes, o acompanhamento pedagógico personalizado e diferenciado (Perrenoud, 1998) e o primado da dimensão formativa na avaliação<sup>16</sup>. Mais fácil terá sido realizar uma articulação estreita com as organizações sociais e o mundo do trabalho, dados os alicerces territoriais destas escolas, a realização de estágios e contactos permanentes com as comunidades locais e, em particular, a realização das PAP – Provas de Aptidão Profissional, provas finais de conclusão da formação e alicerçadas na realização de projectos educativos intimamente articulados com a realidade sociocultural, económica e profissional envolvente.

Embora este não seja o momento mais adequado para aprofundarmos a questão, é também evidente que esta inovação educacional nasceu e subsistiu ao longo destes anos porque nasceu e foi crescendo nas “fronteiras do sistema”, ou seja, numa zona de risco onde, na verdade, é mais fácil arriscar a inovação e onde é sempre difícil persistir no cumprimento dos objetivos inovadores. Para sobreviverem e manterem estas suas dinâmicas mais inovadoras, estas escolas contaram também com o apoio permanente e personalizado da nova Direção-Geral do Ministério da Educação, criada no Porto, também ela a funcionar nas “fronteiras do sistema”, ou seja, do conjunto do aparelho central do Ministério da Educação. Não foi certamente por acaso que aquele serviço foi extinto, em 1997, e centralizado em Lisboa, em linha com todos os serviços centrais.

Antes de analisarmos as principais fases de evolução do ensino secundário profissional em Portugal, importa sintetizar o arco de reflexão já descrito. Mais do que escolas de tipo diferente, o ensino profissional configura um paradigma inovador de educação e formação, que se rege por uma nova relação entre o Estado, as escolas e os atores sociais locais, que se baseia na confiança entre todos os intervenientes e na cooperação e iniciativa criadora da sociedade civil, que se sustenta na liberdade, autonomia e responsabilidade dos profissionais de educação e formação e de todos os atores localmente implicados, que aposta numa pedagogia de promoção efetiva do sucesso real de todos os jovens, construído sobre trabalho árduo e diário e com esperança no futuro e que ultrapassa a antiga e asfixiante hegemonia do modelo “liceal e académico” que impera no nível secundário e, finalmente, um tipo de escola que se aproxima de cada contexto e de cada aluno, como pessoa em pleno e progressivo *des-envolvimento*.

## **7. As principais fases de evolução das escolas profissionais**

---

<sup>16</sup> Mais difícil se tornou levar por diante esta inovação, com o rigor e a fidelidade iniciais, sobretudo porque a hesitação e o relativo “abandono” a que o ensino profissional foi sendo conduzido fez deixar cair por terra o esforço permanente quer de reflexão conjunta por parte das equipas docentes das escolas quer a formação permanente dos professores e ainda as redes de cooperação existentes inter-escolas. O cuidado em apoiar as dinâmicas escolares mais capazes de promover sucesso escolar destes jovens foi-se transformando em descuido e em desleixo.

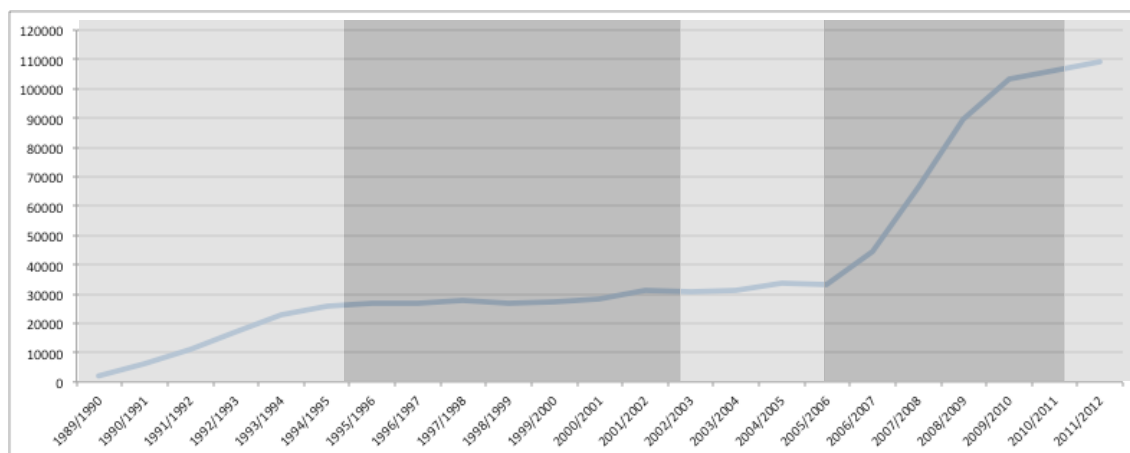
Este projeto socioeducativo passou por um conjunto de vicissitudes, ao longo destes vinte e cinco anos, derivadas, sobretudo, à evolução social, à alternância política e à mudança dos titulares da pasta da educação nos vários governos (e este aspeto distingue-se do anterior, pois houve momentos em que as políticas face ao ensino profissional mudaram pela simples mudança de ministro, dentro de uma mesma legislatura). No quadro de uma administração pública educacional que pautou a sua atuação, ao longo deste quarto de século, pela imposição de um modelo de gestão da *res publica* educacional burocrático, centralista, uniformizante e estatista, a sobrevivência deste projeto de educação e deste modelo de ensino teria de estar sempre ameaçada.

Numa primeira fase (ver Gráfico 1), que decorreu entre 1989 e 1993, o ensino profissional foi lançado “com determinação” (Silva et al., 1996:17), entusiasmo e compromisso social de muitos agentes de desenvolvimento. O compromisso sociocomunitário, interinstitucional e interprofissional é, no nosso entender, a verdadeira alavanca do desenvolvimento pessoal e social e, por isso, também o será da educação. Esta foi a fase, já descrita, de crescimento rápido do número de escolas e de um intenso processo de envolvimento social e participação sociocomunitária.

Gráfico 1

### Evolução do número de alunos do ensino profissional 1989/2012

(coloração clara, governos social-democratas, coloração escura, governos socialistas)



Numa segunda fase, que decorreu entre 1994 e 2005, ocorre “uma clara travagem” no desenvolvimento deste modelo de escolas e de ensino (*ibidem*). É o tempo longo da hesitação política, da travessia do deserto e da provação para a maioria dos promotores das escolas, a braços com complexos problemas de apoio técnico e de financiamento estatal dos projetos. Em 1994, fruto de uma mudança de Governo, ainda na área social-democrata, é travada de imediato a expansão da inovação e, de 1995 a 2002, muda o leme do Governo para a área socialista, a que se segue de novo a orientação social-democrata, entre 2002 e 2005, e de novo a socialista, entre 2005 e 2011 e de

novo social-democrata, entre 2011 e 2014. Durante este longo período, de 1995 a 2002, foi constante a desconfiança política e ideológica com que foi olhado o novo ensino profissional, visto como potencialmente facilitador da reprodução das desigualdades sociais, na esteira de uma histórica e antiga estigmatização social e política a que o “ensino técnico” tinha sido condenado e na sequência da erradicação de qualquer formação deste tipo no sistema de ensino regular, no pós-Abril de 1974. Por outro lado, os “cursos tecnológicos” oferecidos nas escolas secundárias revelavam elevados índices de fracasso escolar e o número de jovens que acedia ao nível secundário de ensino e formação começava a diminuir, fruto de uma quebra demográfica bastante acentuada, circunstâncias estas que levaram vários governantes a hesitar acerca do futuro a dar às escolas profissionais, neste contexto que se complexificava. Uma questão se revelava em privado e não se formulava em público: para quê autorizar o crescimento do número de jovens a frequentar as escolas profissionais, com elevada procura, quando havia uma crescente falta de alunos nas escolas secundárias e o número de professores com horários incompletos e até com horário zero continuava a aumentar? O que é certo é que, de hesitação em hesitação, o número de alunos que frequentou as escolas profissionais variou apenas entre cerca de 26.000, em 1994/1995, e pouco mais de 33.000, no ano letivo de 2004/2005.

Durante o período de vigência de um novo Governo social-democrata, entre 2002 e 2004, prosseguiu, sob o impulso do Ministro David Justino, tanto uma reestruturação curricular do nível secundário de ensino e formação, que fez caminho no sentido da homogeneização e da standardização de todas as modalidades de ensino e formação, sob a matriz do ensino geral e “liceal”, como uma nova tentativa de promover o crescimento do ensino profissional, envolvendo, pela primeira vez, também as escolas secundárias. Procedeu-se a uma drástica redução da carga horária dos cursos profissionais e do número de disciplinas, em nome de uma supostamente importante permeabilidade entre ensino geral e profissional<sup>17</sup>, argumento muito pobre para assinalar quer a redução do investimento no ensino secundário profissional quer uma (nova) subordinação de todos os cursos de nível secundário à velha matriz “liceal”. Ao mesmo tempo, o poder central criava novos tipos de cursos (CEF, EFA, CNO<sup>18</sup>, etc) e novos “dispositivos reguladores” como os Catálogos Nacionais e os “Referenciais de Profissão e de Formação” (CNE, 2004) e reduzia, por uma via administrativa, a margem de liberdade e autonomia pedagógica das escolas profissionais. Teve início, também neste período e na sequência de outras medidas tomadas, um

---

<sup>17</sup> Esta permeabilidade é um argumento político interessante para a lógica do fazer de conta (e que se pode inscrever no quadro teórico da “hipocrisia organizada”, Brunson, 2006), pois é evidente a sua invenção quando confrontado com a realidade. Basta conhecer o quotidiano das escolas para saber que são raríssimos os casos em que esta permeabilidade ocorre e que, sempre que isso acontece, as escolas podem sempre proceder a equivalências de saberes. Por outro lado, este conceito substituiu um outro, educacional e eticamente muito mais relevante, que vinha de 1989, o conceito da equivalência global, escolar e social, dos saberes. Isto é: os saberes (gerais/tecnológicos/profissionais) deixaram de ser equivalentes e recriou-se a subordinação ao referencial do ensino “liceal”.

<sup>18</sup> CEF - Cursos de Educação e Formação; EFA - Cursos de Educação e Formação de Adultos; CNO - Centros Novas Oportunidades.

projeto-piloto de criação lenta e gradual de cursos do ensino secundário profissional em escolas secundárias.

Após o ano 2005, agora sob o impulso e a orientação de novo Governo socialista, tem início uma terceira fase, que toma em consideração este projeto-piloto já realizado em 2004/2005 e 2005/2006. O ensino profissional passa a constituir novamente uma prioridade política e vai expandir-se, mas já não centrado nas escolas profissionais, onde nasceu, mas sobretudo dentro das escolas secundárias<sup>19</sup>, onde tinha sido até então quase ignorado, apesar de a tutela de ambas as “modalidades” ser do mesmo Ministério da Educação.

A esta nova política chamou o Governo “Iniciativa Novas Oportunidades”, programa de ação que apresentaremos pormenorizadamente mais adiante. A expansão do ensino secundário profissional começa a ser de novo muito rápida: o número de cursos e de alunos crescerá mais de 200% entre 1999 e 2011, passando de 33.620 alunos, em 2004/2005, dos quais 1.368 em escolas secundárias, para 89.499 alunos, em 2008/2009, dos quais 51.670 em escolas secundárias e para 109.260 alunos, em 2011/2012, dos quais 66.374 em escolas secundárias (ver quadro 5). Mas este crescimento é fomentado agora fora das escolas profissionais, dentro do “sistema regular de ensino”, como muitos dizem, em escolas secundárias nas quais, em muitos casos, nunca tinha havido ofertas diversificadas de ensino e formação, após o 9.º ano de escolaridade, mas apenas se conhecia e acarinhava a tradição “liceal” do ensino secundário. Nesta fase, os cursos tecnológicos, que englobavam perto de 57.000 jovens, em 2004/2005, são tardia e muito rapidamente substituídos pelos cursos profissionais. Voltaremos à discussão desta fase mais adiante e com mais pormenor.

Em 2009/2010 entra-se numa quarta fase, já dentro do clima de “crise socioeconómica”, em que se inicia uma drástica redução da despesa pública, com incidência muito especial nas áreas da educação e da saúde. Neste ano, termina a operação de substituição dos cursos tecnológicos pelos cursos profissionais, que estava em curso desde 2004/2005. O número de alunos a frequentar os cursos profissionais em escolas secundárias estabiliza um pouco acima dos 66.000, ao mesmo tempo que os que o fazem em escolas profissionais também estabiliza em redor dos 42.000 (ver quadro 5).

---

<sup>19</sup> Importa assinalar aqui um pequeno gesto, revelador de grandes verdades que se teima em esconder. Sempre que a administração educacional fala (e escreve) sobre este lançamento dos cursos profissionais em escolas secundárias, diz que vai incrementar o ensino profissional nas “escolas públicas” (cada vez que peço elementos aos serviços da administração, sempre o Governo fala deste incremento do ensino profissional...). O preconceito é tão claro! É como quem diz: “vamos finalmente instituir o ensino profissional, que é pago ‘pelo Estado’ e se desenvolveu (inadvertência nossa!) em escolas privadas, lá onde ele devia ter sido criado e de onde nunca devia ter saído: nas escolas controladas e diariamente comandadas pelo Estado”. As escolas secundárias são, para este efeito ideológico, rebatizadas agora de “escolas públicas”. Os quadros estatísticos “oficiais”, com as frequências dos alunos, têm duas colunas: uma relativa às escolas profissionais, outra às “escolas públicas”. Até onde chega este preconceito, que até torce e verga os conceitos mais elementares! O diabo está nos pormenores!

Em 1997/1998, o número de jovens em cursos profissionais e tecnológicos no ensino público estatal era de 87.828, a que acresciam 30.379 do ensino particular e cooperativo, num total de 118.207 jovens alunos (integrando as Ilhas), o que equivalia, na época, a 29% da frequência do nível secundário. Ainda não tinham passado dez anos sobre o lançamento das escolas profissionais e nem quinze do lançamento do “ensino técnico-profissional”, e já a frequência dos cursos profissionalizantes atingia o valor de procura que tinha sido por nós identificado nos estudos realizados em 1989 e 1990.

Em 2011/2012, estes valores passaram para 118.239, apenas no ensino público estatal e nas escolas profissionais, o que equivale a 39% da frequência deste tipo e nível de ensino (só Continente). Neste mesmo ano (segundo o GEP-MEC e apenas para o Continente), o número de “estabelecimentos escolares” em que se ofereciam cursos profissionais ascendia a 738, dos quais 233 eram escolas profissionais (entre elas havia 31 ofertas públicas estatais) e 505 escolas secundárias (das quais 39 eram ofertas privadas e cooperativas).

## **8. Os principais elementos críticos de sucesso do ensino profissional**

É evidente que o movimento descrito por esta inovação educacional está ancorado em alguns elementos-chave que explicam o seu sucesso, medido em resultados alcançados. Se a procura destas escolas começou por despertar a atenção de jovens que tinham reprovado nos cursos de ensino secundário das escolas secundárias e até de jovens que já tinham abandonado o sistema, fruto da reprovação sucessiva e da desmotivação<sup>20</sup>, rapidamente as escolas profissionais começaram a ser procuradas como primeira opção por jovens que transitavam do nível básico para o nível secundário de ensino e formação. Esta procura excedeu, durante muitos anos e em muito, a oferta de lugares disponíveis (dados corroborados pela Comissão de Avaliação, em Silva et al., 1996:33), uma vez que o Ministério da Educação limitou drasticamente o crescimento deste tipo de ensino, como referimos, no período entre 1994 e 2005. Um levantamento rigoroso de dados reais à procura, realizado em 2003, evidenciava que, por exemplo, no ano letivo 2002/2003, apenas 43% dos jovens que procuravam as escolas profissionais, no 10º ano de escolaridade, tinham obtido colocação, o que evidencia, por um lado, a elevada e persistente procura social do ensino profissional e, por outro, a política de imposição administrativa de um “*numerus clausus*” por parte do Ministério da Educação (Azevedo, 2004:42). Esta barreira administrativa, fruto de uma travagem de cariz político, impediu um crescimento “natural” do ensino profissional, sustentado na sua procura social e numa cuidada análise das condições do seu exercício, e isso fez com que em muitos locais em que as escolas profissionais eram muito acarinhadas e ativas, se fosse

---

<sup>20</sup> Segundo a Comissão de Avaliação Externa de 1996, esta realidade, que é considerada geralmente de modo negativo e como uma prova de que estas escolas recebem jovens desfavorecidos e promovem a “reprodução das desigualdades sociais, “deve ser colocada a crédito das escolas profissionais”, pois elas cumprem assim um “dever elementar do Estado democrático (de) proporcionar oportunidades alternativas, credíveis e de qualidade” aos jovens que tinham acumulado insucesso escolar (Silva, et al., 1996:30).

instalando a ideia de que o ensino profissional não tinha apoio político nem futuro. Os *media* faziam eco, em notícias muito destacadas, quer da vontade do Governo em fechar escolas profissionais quer de declarações dos sucessivos ministros acerca das dificuldades em assegurar o financiamento do ensino profissional.

Voltando à questão: que sinais públicos havia do sucesso do ensino profissional, que faziam que fosse tão procurado e que o fizeram passar tão velozmente, nos anos dois mil, de um ensino quase “marginal” e tolerado para o topo das prioridades políticas?

O ensino secundário, sobretudo o seu primeiro ano, o 10º ano de escolaridade, continuava a ser uma das principais fontes de problemas da escolarização, em Portugal. Um relatório da Inspeção-Geral de Educação (IGE) sublinhava, em termos gerais, em 2000/2001, as “baixas taxas de conclusão nos cursos gerais e tecnológicos”, no 12º ano de escolaridade, ano terminal do nível secundário. Para uma amostra de 99 escolas secundárias, a IGE afirma que as taxas de transição eram de 62% no 10º ano de escolaridade e 80% no 11º ano de escolaridade; as taxas de abandono eram de 13% no 10º ano de escolaridade e 8% no 11º ano de escolaridade; por seu turno, as taxas de conclusão do 12º ano de escolaridade eram de 51% nos cursos gerais e 36% nos cursos tecnológicos. Segundo este organismo, os dados aqui expressos “põem em evidência o 10º ano como um ano crítico no ensino secundário” (IGE, 2002:28).

Os resultados escolares dos alunos das escolas profissionais revelavam, assim, maiores taxas de transição e conclusão e reduzidas taxas de abandono. Um estudo realizado, em 2003, sobre o rendimento escolar dos alunos das escolas secundárias e das escolas profissionais, permitiu comparar os resultados dos alunos nas três principais vias de realização do nível secundário de ensino e formação. O estudo conclui que os índices de rendimento escolar “são, em geral, muito baixos, confirmando elevados índices de insucesso, com destaque para os cursos tecnológicos e para os cursos gerais, e as disparidades regionais são muito acentuadas” (Azevedo, 2003:18). Tomando como referência um ciclo de estudos de três anos, entre 1998/1999 e 2000/2001, verifica-se que os níveis de conclusão dos cursos são: para os cursos tecnológicos das escolas secundárias, 28%; para os cursos gerais das escolas secundárias, 45%; para os cursos profissionais das escolas profissionais, 63%. As diferenças de rendimento escolar são muito evidentes e, apesar disso, bastante mal estudadas e compreendidas. O nosso sistema de ensino e as políticas que o enformam sempre estiveram muito focadas na equidade e na igualdade de oportunidades e raramente no rendimento escolar dos alunos, na qualidade efetiva dos seus percursos escolares.

Um relatório posterior do GEPE-ME (Guerreiro, M. D. et al., 2009), que analisa as trajetórias escolares e profissionais dos jovens, apresenta o seguinte panorama de taxas de conclusão do ensino secundário, segundo as várias modalidades de ensino e formação, relativo ao ano de 2006 (ver quadro 4): as taxas de conclusão são vinte pontos percentuais superiores nos cursos profissionais, face aos cursos gerais e quase 17 pontos acima das taxas de conclusão dos cursos tecnológicos.

#### Quadro 4

##### Taxa de conclusão, por modalidade de ensino, Portugal, 2006

Nível de ensino	Tipo de curso	Taxa de conclusão
Secundário	Cursos gerais	52,3
	Cursos tecnológicos	55,7
	Artístico especializado	57,9
	Cursos profissionais de nível III	72,5
	CEF (tipos 5 e 6)	40,8

Fonte GEPE, Resultados escolares 2007/2008

Estes estudos vieram corroborar algo que se conhecia muito bem, internamente ao Ministério da Educação, e alertou a sociedade portuguesa para uma situação que urgia ultrapassar, pois muitos milhares de jovens estavam a ser condenados anualmente a seguir vias de ensino e formação, de nível secundário, sem a necessária qualidade. Vários alertas tinham sido já lançados, veementes, mas a inação política face a estes níveis de insucesso mantinha-se<sup>21</sup>. À ineficácia, escandalosa no caso dos cursos tecnológicos das escolas secundárias, que prejudicava direta e gravemente tantos milhares de jovens, havia que adicionar a ineficiência generalizada das escolas secundárias, pois os recursos afetos às escolas e aos alunos eram dimensionados para turmas completas no 10º ano e acabavam por ser desperdiçados ao longo dos três anos de duração dos cursos. O estudo, que comparava os diferentes níveis de rendimento escolar nos vários cursos de nível secundário, terminava com uma interrogação, entre outras: “Como podem a administração educacional, por um lado, e as escolas secundárias, por outro, conviver tão longa e tão pacatamente com estes resultados tão díspares?” (Azevedo, 2003:25). Em 2004 (a 16 de março), o jornal Público intitulava “Resultados na educação continuam a ser *mediócras*”, e referia que “quatro anos depois da “estratégia de Lisboa”, os indicadores educativos do país continuam a ser dos que mais o afastam da Europa”. Outro periódico<sup>22</sup>, já em 2003, fazia eco dos bons resultados dos jovens que frequentavam cursos de formação em alternância ou aprendizagem, mas intitulava assim a sua notícia: “escândalo: escolas profissionais vivem situação de ruptura financeira”. Mais tarde (mas demasiado tarde) esta situação viria a alterar-se, como vimos, tendo prevalecido a opção política de anular a

<sup>21</sup> O autor destas páginas publicou vários artigos, nomeadamente na imprensa diária, procurando chegar junto de públicos mais alargados, alertando para esta situação (por exemplo: “Cursos tecnológicos: a inação gera a degradação”. In *Jornal Público*, 13 de Janeiro de 1999).

<sup>22</sup> O jornal “Euronotícias”, de 3 de Outubro de 2003.

totalidade dos cursos tecnológicos das escolas secundárias e abrir também cursos profissionais em sua substituição, nas mesmas escolas.

No que se refere à capacidade de obtenção e criação de emprego por parte dos jovens oriundos destes cursos, um elemento central do seu sucesso e da sua credibilização social, os estudos existentes apontam para níveis de 50 a 60% de capacidade de obtenção imediata de emprego. A este valor haverá que adicionar os cerca de 25% dos alunos que genericamente prosseguem estudos no ensino superior. Restam cerca de 15 a 25% que se encontram desempregados aquando da realização dos vários inquéritos. Uma pesquisa do Observatório Permanente do Ensino Secundário, do Ministério da Educação (OPES, 2002), realizada em Outubro de 1998, junto de 2.521 alunos diplomados pelo nível secundário em 1997<sup>23</sup>, concluía que 78% dos jovens inquiridos diplomados pelo ensino profissional se encontravam a exercer uma profissão, contra 68% dos diplomados pelo ensino tecnológico e 52% do ensino geral. Este estudo concluía, ainda, que os jovens diplomados pelas escolas profissionais eram os que apresentavam um menor volume de situações de desemprego, os que se encontravam mais bem colocados no mercado de trabalho, seja em termos de níveis de qualificação seja quanto ao nível salarial auferido, bem como os que avaliavam de modo mais positivo os cursos que tinham realizado, a formação que haviam recebido e a “articulação entre formação teórica e prática” (OPES, 2002).

Uma adequada procura social destes novos jovens técnicos, no quadro de uma valorização social e profissional pelo mundo do trabalho, constituía um elemento crucial de credibilização do ensino profissional. Apesar das limitações de um “mundo empresarial” nacional ainda povoado por muitos “mercados locais de trabalho” que continuavam a apostar na mão-de-obra extensiva, nas baixas qualificações e nos baixos salários, era possível verificar um bom nível de inserção socioprofissional dos jovens qualificados por esta modalidade de ensino e formação. Uma coisa é certa e o seu impacto é real (e ainda tão frágil!): em vinte e cinco anos foi possível, mesmo com todos os entraves que o Ministério da Educação colocou ao desenvolvimento do ensino secundário profissional – não foram os empregadores, nem as famílias e os jovens, nem as escolas e os professores, nem as centenas de instituições sociais do país que colocaram entraves –, foi possível, dizia, qualificar do ponto de vista sociocultural e técnicoprofissional perto de um milhão de jovens portugueses.

O sucesso do ensino profissional, a despeito de não estar ampla e sistematicamente investigado (veja-se, apesar disso, Marques, 1994; Alves, 1996b; Vieira, 2007; Orvalho, L. (2010); Rodrigues, 2011, entre outros), pode sustentar-se em cinco elementos centrais:

1. *A dimensão de cada escola e a relação pedagógica que ela potencia*: tal como se deixou claro no quadro 2, a dimensão das escolas profissionais potencia um acompanhamento mais personalizado de cada um dos seus alunos, apoiando-os na sua progressão escolar, no seu desenvolvimento humano e na sua inserção socioprofissional. Este acompanhamento é crucial

---

<sup>23</sup> Uma vez que o ano lectivo termina em Julho de cada ano, este inquérito foi realizado um ano e dois meses após a conclusão dos cursos de nível secundário.



para a prática de uma diferenciação pedagógica capaz de reforçar os princípios da perfectibilidade e educabilidade de cada ser humano;

2. *O modelo pedagógico*: as escolas profissionais adotaram, conseqüentemente, um modelo de progressão por módulos e por ciclos de aprendizagem de três anos (Perrenoud, 2004), modelo este mais adaptado a uma progressão exigente e contínua, proposta em plena adolescência juvenil, com definição de tarefas claras, sequenciais e progressivas, com metas bem identificadas, o que impede um aluno de “cair” no insucesso, como categoria escolar administrativa, ou “arrastar-se” num percurso de insucesso, por três, quatro ou mais anos, e abandonar a escola sem qualquer qualificação;

3. *A ligação à comunidade local*: estas escolas, de iniciativa local e comunitária, têm favorecido uma boa articulação com o contexto social e económico local, integrando os alunos na sociedade e colocando-os em estágios, experiências de trabalho, visitas de estudo, além de facilitarem a construção de projetos que interessam à comunidade, pois são obrigados a realizar Provas de Aptidão Profissional, trabalho de projeto com que todos têm de finalizar os seus cursos, defendendo estes projetos diante de um júri, que contém elementos externos às escolas. A chave de ouro chama-se envolvimento sociocomunitário, compromisso local interinstitucional e interprofissional;

4. *O regime de administração e gestão*: estas escolas funcionam num regime de muito mais liberdade e autonomia do que as escolas secundárias, autonomia pedagógica, administrativa e financeira, a que corresponde uma maior liberdade (incluindo o recrutamento local de docentes) e uma maior responsabilização, além de uma exigência contínua em termos de prestação de contas (basta lembrar a quantidade de vezes que as escolas profissionais têm sido fiscalizadas e auditadas, comparativamente com as escolas secundárias), prestação de contas esta que é realizada imediatamente à comunidade local e mediatamente aos serviços da administração educacional. O princípio básico chama-se confiança nos atores sociais e na sua capacidade de cooperação;

5. *O regime de certificação*: o diploma de técnico atribuído pelas escolas profissionais confere um diploma de nível secundário (e conseqüentemente equivalente ao 12.º ano dos “cursos gerais”) e permite a cada aluno, além da procura imediata de emprego, se o pretender, candidatar-se a prosseguir os seus estudos, realizando para tanto, e adicionalmente, a preparação para os exames nacionais específicos exigidos pelas respetivas universidades/cursos<sup>24</sup>.

A estes elementos podemos acrescentar o fator acompanhamento e monitorização permanentes que o GETAP proporcionou às escolas, nos primeiros seis anos da sua existência. As escolas

---

<sup>24</sup> Após o ano de 2012, o ME quebrou este modelo e voltou ao menosprezo por este tipo de ensino, obrigando estes diplomados pelos cursos profissionais a realizarem sempre os exames nacionais em Português, uma específica e uma outra para poderem concluir o diploma de nível secundário, equivalente aos “cursos gerais”.

profissionais foram organizações que se assumiram não apenas como organizações sociais de ensino, mas também como organizações aprendentes, com necessidades de reflexão-ação, de apoio e reforço de competências, nomeadamente por parte de outras escolas, em dinâmicas de cooperação, e de uma entidade externa e reguladora, que monitorizava permanentemente e de muito perto a evolução do novo sistema de ensino e formação.

Em resumo, foram vários os fatores de sucesso que tornaram possível quer a persistência do modelo pedagógico quer uma aposta política na expansão dos cursos profissionais durante os últimos anos. O essencial terá sido, como assinalámos logo no início, o facto político de se ter desenvolvido um tipo de instituições de ensino e formação dotadas de um enquadramento legal e de um modelo de contratualização claros e alternativos, sustentados em compromissos sociais, com as responsabilidades de todas as partes devidamente esclarecidas, com autonomia e liberdade, e em quem o Estado confiou (inicialmente, sobretudo). A confiança foi sempre um conceito-modo-de-ação política central em todo o processo.

Isto não quer dizer que não tenham existido e que não continuem a existir várias debilidades, algumas das quais já assinaladas: i) a adoção nem sempre rigorosa de uma organização modular dos programas, centrada em torno de uma progressão personalizada e diferenciada, ao longo do ciclo de três anos; ii) a ausência de trabalho em equipa de docentes em torno da progressão personalizada dos alunos; iii) as práticas profissionais e as ligações ao mundo do trabalho foram sempre muito diversificadas, de local para local, e nem sempre suficientemente ricas do ponto de vista educativo; iv) a dificuldade em criar e manter corpos docentes estáveis e dedicados à sua atividade numa só escola, sobretudo de início; as redes de cooperação entre escolas e professores, por áreas disciplinares e de formação, inicialmente muito ativas, mas que foram esmorecendo; o adiamento constante da estabilização dos modelos de financiamento, uma constante estatista da Administração, que deixa escolas públicas de iniciativa não-estatal em permanente sobressalto, prisioneiras de uma “torneira” que nunca se sabe nem como nem quando se abre ou fecha.

## **9. A voz dos alunos e dos diplomados: davam aulas com o coração**

Sempre acreditamos que as escolas serão tanto ou mais capazes de ensinarem e de ensinarem bem quanto mais forem capazes de provocar percursos de desenvolvimento pessoal, incrustados no esforço e na busca contínua de rendimento escolar, trabalhando cada aluno aquilo que mais se coaduna com as suas aptidões e expectativas, no quadro institucional escolar geral e dentro do projeto educativo de cada escola.

É falsa a dicotomia entre instrução e educação, que alguns querem trazer para o debate público, escondendo atrás destes falsos dilemas a incapacidade de focar a educação escolar naquilo que de melhor ela pode ter. Quisémos, por isso, trazer à economia deste texto um conjunto de depoimentos de alunos e ex-alunos, recolhidos em publicações das escolas e em pesquisas académicas.

O que fica claro, ao reler estes depoimentos, em primeiro lugar, é que a edificação curricular escolar ignora, regra geral, a opinião dos alunos. Estas opiniões, entre muitos milhares que foram

recolhidas e que aqui poderiam ser comunicadas, fornecem-nos, se bem escutadas e contempladas, um precioso guia acerca do que deve ser o ensino de nível secundário. Em segundo lugar, estas mesmas opiniões têm mesmo de ser tidas em conta quando pensamos a educação, pela simples razão de que a educação não é para é sempre com. Paulo Freire já dizia que ninguém educa ninguém.

Transcrevemos, por isso, alguns exemplos:

“Esta escola fez parte de uma educação muito importante e criou em mim laços de amizade e companheirismo que ainda hoje existem, foi muito mais do que uma escola, foi o local onde aprendi, crei bases de vida e de maturidade que ainda hoje se manifestam.” *Ana Castro (Lamego)*

“Naquela escola os professores tinham mais paciência para nós, escutavam-nos e também falavam deles, contavam a sua experiência. Eram quase todos especialistas nas suas áreas profissionais e davam aulas com o coração. Estavam ali porque gostavam mesmo de ensinar, de passar a sua experiência. Isso torna tudo diferente. Não faltavam, não havia furos e tempos mortos. Isso habituou-me a um bom ritmo de trabalho... Conseguíamos ser todos muito mais próximos uns dos outros do que eu estava habituada. Quando digo todos, incluem-se professores, funcionários, até a diretora. Na outra escola nem sequer sabia quem ela era. Na [escola profissional] podia falar-lhe, pedir-lhe ajuda ou conselhos, sempre que precisasse (...) as pessoas não se sentem umas estranhas, os professores conseguem dar atenção a cada um, perceber as suas dificuldades e limitações individuais.” *Alexandra Porfrio (Seixal)*

[No ensino básico] “não tinha interesse nenhum pelo que queriam que eu aprendesse. Interessava-me muito mais o que se passava fora da sala de aula. [repetiu o 7º e o 8º anos e depois do 9º ingressou numa escola profissional]. Havia uma componente prática muito forte. Isso motivou-me imenso e mudou completamente a minha forma de encarar a escola. Nem preciso de estudar muito para ter bons resultados. Gostei muito do ambiente. A relação com os professores era diferente e, entre colegas, tornámo-nos muito unidos, porque éramos poucos e passávamos muito tempo juntos... Tornei-me muito mais responsável, ganhei dinamismo, autonomia, vontade de fazer. Muitos traços que estão hoje presentes em mim tiveram origem na experiência daqueles anos, não tenho dúvidas.” *Ana Paula (Vidigueira)*

[No 10º ano geral] “as coisas não correram bem. Eu gosto de estudar, mas não gosto de estudar coisas que para mim não fazem sentido, que não me interessam (...) um dia ouvi na rádio o anúncio de uma escola profissional... [voltou a começar um curso]. A liberdade e metodologia com que a matéria era dada tinham muito mais a ver comigo. Além disso, sentia-me muito apoiado, tanto nas aulas como fora delas. Alguns professores permitiram-me explorar áreas que me interessavam, mesmo não fazendo parte dos programas... A vantagem (...) é que podemos sentar-nos ao lado de um professor, ao almoço, e falarmos do que nos interessa ou perguntar-lhe o que anda a fazer. No

liceu isso era impensável. Por isso é que aqui é muito mais fácil aprender coisas novas e ganhar motivação para as aulas... Os alunos são vistos como pessoas, não como números e sentem a expectativa que os professores criam em torno deles. A responsabilidade numa escola profissional tem outro valor. Aqui temos de ser adultos. Se queremos ser crianças, rapidamente somos apanhados a fazer asneiras. Por isso, crescemos rapidamente.” *Edgar Costa (Vila Nova de Famalicão)*

“Sempre fui daqueles alunos que não estudam... [após um 10º ano numa escola secundária ingressa numa escola profissional]. Não é que a relação com os professores seja mais próxima, penso que é isso sim, de outra índole... A relação era mais parecida com uma relação profissional do que com aquela relação tradicional professor/aluno. Isso para mim foi uma mais-valia tremenda porque, não tenho dúvidas, o meu problema é com a escola-instituição e não com o facto de ter de trabalhar... Ali não somos um número numa turma. Somos um indivíduo, tal como quando entramos numa empresa. E quando a escola põe em evidência o indivíduo – quando o próprio diretor sabe quem eu sou e me diz o que espera de mim – surge a necessidade de corresponder. Não podemos passar despercebidos, não estamos camuflados... Crescemos muito, foram horas e horas de trabalho [na preparação da PAP] e sentimos que só conseguiríamos ter bons resultados se nos uníssemos. Naquele momento estávamos mesmo todos em sintonia.” *João Costa (Lisboa)*

“Agradou-me muito a ideia de um curso profissional por ter uma grande componente prática. Isso era o mais importante para mim... Essa foi outra razão que me levou a optar pelo ensino profissional. Se decidisse não ir para a faculdade, já teria uma formação na área em que queria trabalhar... Eu não tinha a certeza de estar a escolher bem, mas decidi arriscar... Era uma realidade muito diferente. Achava estranhíssimo que toda a gente soubesse o meu nome, por exemplo. Todos, desde empregados, funcionários, professores... A dona Fátima, do bar, sabia o que cada um ia pedir. Eu nunca tinha vivido isso... A carga horária era muito maior, passava o dia na escola, das 9h30 às 18h30, com 1h30 para almoço. Não estava habituado a essa intensidade. Era um ensino muito diferente. E havia uma grande proximidade entre alunos e professores, muito mais do que na outra escola [sobre a preparação da PAP]. Foram quatro meses em que vivemos para aquilo... estávamos o tempo todo dedicados ao trabalho... Onde quer que estivéssemos, em casa, na escola, estávamos a trabalhar. No final tivemos 19 e a escola comprou-nos o projeto. Foi muito compensador e foi o meu ponto de partida para o mundo profissional.” *João Lourenço (Porto)*

“Amizades foram feitas, sorrisos esboçados e lágrimas derramadas. Os dias iam passando e eu ia interiorizando que esta [a escola profissional] tinha sido a melhor escolha para mim. Uma escola que me dava não só um presente, mas mais importante que tudo, um futuro. Foi aqui que aprendi a dar valor ao que tinha e a não esperar que as coisas apareçam por magia. Aprendi, por vezes não da forma mais fácil, que temos de lutar para termos o que queremos, mesmo que nem sempre isso

aconteça.” *Liliana Gouveia (Lamego)*

“Os professores eram impecáveis, nunca nos deixavam ir abaixo. E entre colegas, apesar de haver grandes diferenças de idade – alguns já tinham estado no 12º ano e tinham voltado ao 10º – dávamo-nos todos bem... Na outra escola criticávamos os professores mais rigorosos; ali percebi que quase todos adorávamos os que mais exigiam de nós... Havia muitos trabalhos práticos, que tínhamos de apresentar para a turma. Isso foi fundamental para a minha conquista de confiança, embora eu na altura tremesse imenso. A escola dá-nos muito ao acreditar em nós. Não tinha ninguém que acreditasse em mim e me fizesse acreditar... Procurava-se sempre que os melhores [alunos] ajudassem os mais fracos. Era o professor que decidia a constituição dos grupos e em cada um ficava sempre um aluno dos melhores. A importância de cooperarmos estava sempre presente.”

*Mónica Laranjo (Alhos Vedros)*

“Eu só queria ter um curso profissional para começar a trabalhar, mas ganhei muito mais. Nunca pensei que o nível fosse tão elevado, não esperava evoluir tanto e descobrir coisas como o gosto pela área que agora quero seguir na faculdade. Abriu-me horizontes e deu-me vontade de continuar a estudar... descobri novas capacidades em mim e percebi que posso ser melhor aluno do que pensava. Acho que isso se deve essencialmente à motivação dos professores. Criam uma dinâmica e passam uma ideia daquilo que o curso nos pode vir a trazer. Podemos nem ir para a faculdade, mas só o curso em si pode dar-nos pernas, tem futuro. Isso é muito motivante... Aqui nunca se fecham as portas... aqui acredita-se nas pessoas, dá-se valor ao que a pessoa sabe e investe-se nisso. Dá-se ao aluno a capacidade de acreditar em si próprio. Essa é a grande mais-valia desta escola.” *Tiago Figueiredo (Maia)*

## **10. Os dez anos de “travessia do deserto”.**

Após o ano de 1994, como vimos, inicia-se um período de “travagem” do crescimento das escolas profissionais, isto apesar dos seus vários sucessos e da elevada procura social registada, como já dissemos.

Esta travagem é pública e politicamente fundamentada em três pontos principais: i) face a um rápido crescimento inicial, afirmava-se publicamente a necessidade de o modelo ser devidamente avaliado e consolidado; ii) havia um sistema de “financiamento precário”, nas palavras do Ministro Marçal Grilo (Neto, 2001); iii) constatava-se a necessidade de rever o regime jurídico das escolas, suas entidades proprietárias e suas equipas de gestão pedagógica. No entanto, nenhuma destas razões era substantiva. A sua substância era provocar o enfraquecimento deste tipo de ensino/escolas no espaço público. Outras razões, menos explicitadas publicamente, conduziram ao mesmo resultado, a saber: por um lado, o facto de a grande maioria das escolas profissionais ser de iniciativa autónoma de instituições sociais locais, portanto privadas e, por outro, a sustentação ideológica de que oferecer ensino profissional a jovens, após a escolaridade obrigatória, equivaleria

a cristalizar desigualdades sociais de partida, criando oportunidades educativas de segunda ou terceira escolha para jovens oriundos de grupos sociais desfavorecidos, perpetuando-se, deste modo, as disparidades sociais, agora sob o impulso da educação escolar, agitando o “fantasma” do regresso ao antigo ensino técnico.

Outros elementos podem ser coligidos para clarificar o modo e o sentido desta travagem. Em 1997, no âmbito de uma “revisão participada do currículo”, promovida pelo Ministério da Educação, foram realizados os “encontros no secundário”, estratégia de auscultação da sociedade portuguesa sobre o futuro do ensino secundário. Entre vários atores, foram ouvidas as associações profissionais e alguns parceiros sociais. Num documento publicado posteriormente pelo Ministério da Educação, em que se faz uma “análise das consultas aos parceiros educativos”, afirma-se sobre o ensino profissional o seguinte: “as sugestões recolhidas nos pareceres que apontam para a sua integração no ensino secundário regular situar-se-ão, porventura, mais no plano ideal dos modelos abstractos do que no da utilização de dados empíricos fundamentados.” (Fernandes, Neves, Roque & Pais, 1998:34). Nas poucas linhas que este relatório dedica ao ensino profissional, os autores além de proporem um “reajustamento das redes de formação” em ordem a uma “racionalização da oferta”, recomendam a “consolidação do ensino profissional enquanto modalidade alternativa ao ensino secundário regular, na sua função supletiva da oferta deste.” (idem, 1998:72). Mais uma vez, fica clara a perspectiva com que a direcção política do Ministério, neste período, olhou de soslaio o ensino profissional, atribuindo-lhe uma mera “função supletiva” em relação à oferta das escolas secundárias<sup>25</sup>. O desinvestimento político fica aqui bem evidenciado.

O Conselho Nacional de Educação, estrutura representativa de todos os parceiros sociais da educação, analisando a política destes anos relativa ao ensino profissional, recomendava, em Junho de 1998, “mais confiança institucional” por parte do Estado, além de “um envolvimento mais claro e consistente” no desenvolvimento do ensino profissional e a necessidade de ultrapassagem de um “mero financiamento de conjuntura”, apontando para um “sistema de financiamento coerente”, que apoiasse as famílias e os jovens que optam pelas escolas profissionais, do mesmo modo que “apoia as famílias e os jovens que seguem estudos em escolas secundárias” e para uma reformulação urgente dos “cursos tecnológicos” das escolas secundárias (CNE, 1999:148 e 149).

José Matias Alves (1996a), responsável pela estrutura do Ministério da Educação que tutelava o nível secundário, alertava para a necessidade de se “acabar de vez com o discurso da suspeição e do adiamento, na hora da tomada das decisões estratégicas”, num artigo intitulado “A teia do (des)contentamento”. Em 1998, um dos principais jornais de referência de Portugal, o “Diário de Notícias”<sup>26</sup>, intitulava a sua edição com o grande destaque “Secundário em ruínas”, apontando para um estudo do Conselho Nacional de Educação e para “um mar de erros nos cursos tecnológicos”. As

---

<sup>25</sup> É interessante e oportuno sublinhar que este qualificativo de “função supletiva” que a Administração Educacional usa é o mesmo com que qualifica o ensino particular e cooperativo, considerando-o sempre “supletivo” da rede estatal de ensino e formação.

<sup>26</sup> Diário de Notícias de 12 de Julho de 1998.

vozes dissonantes foram-se manifestando de vários modos ao longo destes anos, mas venceram sempre duas atitudes: não se alterou a situação de insucesso desastroso dos cursos tecnológicos e não se decidiu nada de substancialmente novo sobre o futuro do ensino profissional. Pela voz de vários membros dos governos da época dizia-se que era preciso avaliar, rever, procurar financiamentos mais estáveis, ou seja, lançavam-se publicamente sinais de instabilidade e de dúvida, o bastante para, ao lado de um “*numerus clausus*” socialmente insuportável, fazer arrefecer o entusiasmo que o país tinha colocado neste projeto de ensino e de formação.

Assim se fez e a travagem no crescimento permaneceu ao longo de mais de dez anos (cfr. gráfico 1), fruto de uma incapacidade política mais geral para definir, em dinâmicas de “regulação conjunta”, uma política pública para o ensino e a formação de nível secundário. Lançou-se, em 1996, uma proclamada “reforma do ensino secundário”, processo que nunca mais teria fim e que seria apenas “fechado” em 2004, com medidas concretas de real alcance reformista. Mas nunca foi suficientemente debatido, tendo em vista uma tomada de decisão política, com envolvimento social, tanto o papel das escolas secundárias como o de toda a rede de nível secundário de ensino e formação (que tinha de incluir as escolas profissionais tuteladas pelo mesmo Ministério da Educação), na educação e no desenvolvimento global dos jovens e, em particular, na sua preparação para uma adequada e plurifacetada inserção socioprofissional e para uma cidadania ativa, inserção socioprofissional esta que deveria ter sempre como horizonte a construção solidária do bem comum.

Em todo o caso, é importante verificar que, apesar destas hesitações e destes ventos políticos dominantes, claramente contrários à expansão e consolidação do ensino profissional, a procura social, por parte das famílias e dos jovens, mantinha-se ainda bastante elevada nos anos 2001 e 2003, como acima referimos<sup>27</sup>. Mas, nos anos dois mil, esta narrativa viria a percorrer um caminho bem diferente.

## **11. Um debate político e ideológico sempre aberto**

A criação e o desenvolvimento das escolas profissionais foram marcados pelo já referido debate político e ideológico, que foi sempre um debate substancialmente débil e pouco generalizado. O foco incidiu sobre as diferentes perspetivas existentes acerca do contributo desta inovação para a democratização da educação e para o reforço da igualdade de oportunidades. Dois principais olhares estiveram em confronto. Procuraremos sintetizá-los em poucas palavras, tomando como referência, para a perspetiva dita “igualitária”, os trabalhos da investigadora Fátima Antunes e, para a perspetiva dita, pelos primeiros, como sendo “meritocrática” e “vocacionalista”, a nossa própria

---

<sup>27</sup> Não deixa de ser curioso verificar que num país onde tanto se lamenta a falta de técnicos devidamente qualificados, seja o próprio Ministério da Educação a travar, anos a fio, uma procura contínua e elevada de cursos que conferem estas qualificações, sem que tal facto tenha gerado também grandes lamentações no espaço público. A não ser o infeliz lamento de uma elite bem-pensante que continua a proclamar a desgraça de sermos um “país de doutores”... Ora, isto mesmo revela também o débil nível cultural das nossas elites empresariais e políticas, elites que tornam fracas as fortes gentes.

argumentação.

A primeira radica na defesa, para o nível secundário como para o nível básico do ensino, de um “currículo comum capaz de incluir e generalizar, sem hierarquizar, a aquisição de competências, disposições e conhecimentos essenciais à produção e reprodução da vida social, incorporando concepção e execução, as dimensões mental e manual das actividades humanas, as aprendizagens ligadas ao corpo (ao sentimento) e ao intelecto numa mesma concepção de educação para todos. Neste contexto, o princípio da igualdade de oportunidades em educação só adquire sentido como igualdade de oportunidades face à vida, o que implica garantir a preparação para o futuro através de uma formação de igual valor para todos os grupos sociais” (Antunes, 1998:154). Este currículo comum é assumido como “desafio ao currículo académico hegemónico e recusando a subordinação dos currículos alternativos, que sempre ocorre quando estes são definidos como percursos paralelos às vias orientadas para o prosseguimento de estudos” (idem, ibidem).

Nesta perspetiva, “a escola pode tornar-se mais responsável face às realidades portuguesas através de um programa que passa pela inversão do seu papel na produção das desigualdades sociais” (Antunes, 1998:153). Para concluir que “em educação [,] a igualdade de oportunidades (face à vida) depende da igualdade que, em termos de recursos educativos, culturais e políticos (e benefícios materiais e simbólicos), a escola for capaz de proporcionar e garantir” (Antunes, 1998:146), ou seja, a “igualdade em educação é uma condição de igualdade de oportunidades” (idem, ibidem).

A segunda terá sido a que prevaleceu na criação e no desenvolvimento das escolas profissionais. Expliquemo-nos: o modelo de “ensino secundário unificado” sempre significou, na prática e contrariamente ao que procuraram argumentar os seus defensores, a eleição do “ensino liceal” e do “currículo académico hegemónico”, ao longo de várias décadas, como um caminho único e um fato “pronto-a-vestir de tamanho único”, para retomar a expressão de João Formosinho (1985). Face a este tipo de ensino, incapaz de acolher e atender as desigualdades pessoais e sociais sem as transformar em idênticas desigualdades no percurso escolar, levando ao insucesso e ao abandono de enormes caudais de adolescentes e jovens, sobretudo dos meios cultural e economicamente mais desfavorecidos, teria sido preferível agir oportunamente e procurar estancar esta desigualdade social gritante ou esperar pela “auto-regeneração” do “currículo académico hegemónico”? Nós preferimos agir, com todos os riscos inerentes, recusando ao mesmo tempo quer este modelo hegemónico de ensino quer um modelo de ensino secundário subordinado aos interesses imediatos dos mercados de trabalho, que o tornariam refém de um funcionalismo técnico-profissional anacrónico em termos educativos e que tornaria os jovens acríticos e incapazes de se interrogarem face à natureza do trabalho e da sua profissão (e das profissões), face à organização do trabalho e à própria economia dominante. O insucesso institucional da gramática escolar da escola secundária era a principal explicação para o insucesso de cada aluno e eram muitos milhares os que reprovavam no ensino secundário, como vimos antes. Isto não quiseram ver os nossos governantes ao longo de muitos anos, mas era sobretudo isto que estava e que está em causa.

A opção consistiu, pois, em formular uma política educacional capaz de (i) recusar o modelo de



ensino geral e liceal como devendo ser o paradigma de um “ensino secundário” capaz de proporcionar o desenvolvimento humano de todos e de cada um dos jovens e de os preparar para usufruir de diferentes oportunidades face à vida; (ii) proporcionar uma melhor combinação entre uma formação sociocultural e científica e uma formação tecnológica e técnica, na perspetiva de que todos os jovens devem aceder a um currículo mais rico, mais polivalente, mais teórico-prático e aberto à integração da e na comunidade envolvente (a matriz curricular que vigorou após 1989, como ficou dito antes, tinha estas características, pois a intervenção realizada em 1989 não se quedou pelo ensino profissional, mas reordenou, como já dissemos, todo o nível secundário de ensino e formação) (cf. Azevedo, 2001); (iii) centrar as aprendizagens nos alunos e nas salas de aula, como locais de intenso e contínuo trabalho, e impedir que continuasse a florescer um modelo de ensino livresco e académico que deixava por conta, fracassados e em abandono precoce, mais de 50% dos jovens do respetivo grupo etário; (iv) combinar a iniciativa e a regulação de controlo do Estado com a intervenção de atores sociais relevantes e com a sua capacidade de regulação autónoma, num esforço (que deveria ser prioritário, como diz o Relatório do Debate Nacional sobre a Educação) de envolver toda a sociedade portuguesa na construção de mais e melhor educação para todos os portugueses; (v) combater a política educacional como política do simulacro, do faz de conta que se cumprem as normas que se decretam, mas que assim, não se cumprindo, todos agem salvaguardando, sem colocar em causa, o modelo vigente e que não serve ninguém, agindo de encontro às necessidades concretas dos jovens, comunidade local a comunidade local.

Era urgente curar esta chaga social que consistia em deixar fora dos “herdeiros” da nossa democracia um em cada três jovens (agora que a escolaridade é obrigatória até aos 18 anos e até ao 12º ano, esta responsabilidade redobra de pertinência). Adiar a ação política em nome de princípios como o da inversão do papel da escola na produção das desigualdades sociais, corresponderia a fazer perdurar um sistema de ensino fortemente reprodutor e produtor de desigualdades sociais.

Deveríamos esperar calmamente pelo dia em que o novo “currículo comum” já não fosse mais o dito “currículo académico hegemónico” ou pela crescente degradação deste, crescentemente corroído pelas lógicas do acesso ao ensino superior? Entendemos que era urgente conceber outro modelo de ensino secundário, bem mais capaz de acolher todos os jovens e de lhes proporcionar maior realização pessoal e socioprofissional, constituindo uma alternativa a essa hegemonia de um modelo “académico” anacrónico, quer através da instituição de uma nova matriz curricular para todos os cursos de nível secundário (em 1989), quer criando percursos diferenciados e alternativos. Apesar das múltiplas dificuldades encontradas e da destruição da matriz comum de nível secundário, realizada em 2001 (nomeadamente através da publicação do Decreto-Lei nº7/2001, de 18 de Janeiro), na sequência da chamada “revisão participada do currículo”<sup>28</sup>, que

---

<sup>28</sup> Nesta revisão curricular do ensino secundário geral (e não do ensino secundário) foi destruída a matriz de 1989, que continha em todos os cursos as três componentes de formação – sociocultural, científica e tecnológica/técnica –, foi eliminada a componente tecnológica dos cursos gerais, foi eliminado o conceito de equivalência global de saberes,

relegou o ensino secundário geral para uma ainda maior “licealização” que nunca defendemos, bastou e basta percorrer as escolas profissionais e falar com os alunos para constatar a realização pessoal e a alegria que a grande maioria sente dentro desta “nova” proposta educativa. Talvez ela possa constituir hoje, quem sabe, o embrião de um novo tipo de ensino secundário e até de organizações escolares para Portugal, tal é o impasse em que vivemos.

Além disso, a Lei de Bases do Sistema Educativo era e é clara: o ensino secundário visa “assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa” (Art. 9º) e “organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos” (Art. 10º).

Nada disto pretende fazer desmerecer o lugar e o papel das perspetivas críticas, muito menos o lugar e o papel da investigação científica. Outra coisa são as posições políticas, e sobretudo ideológicas, que se esgrimem e que, no caso das escolas profissionais, como já se disse, sempre estiveram em confronto (um confronto, apesar de tudo, débil no espaço público).

## **12. Anos dois mil: de oferta marginal a elemento estrutural do sistema de ensino**

No ano letivo de 2004/2005 inicia-se, como vimos, um novo processo: as escolas secundárias da rede estatal começam a oferecer cursos profissionais, idênticos aos desenvolvidos pelas escolas profissionais. Durante esse ano e o seguinte, a iniciativa manteve-se muito controlada, em experiência e avaliação, mas após o ano letivo 2006/2007 dá-se um crescimento muito rápido, de tal modo que, em 2008/2009, pela primeira vez, o número de alunos matriculados em cursos profissionais nas escolas secundárias é superior ao dos alunos das escolas profissionais, onde se mantém num crescimento lento e gradual (cf. Quadro 5).

Esta mudança de orientação política é considerada como “uma estratégia de aceleração da qualificação dos portugueses”, no âmbito da “Iniciativa Novas Oportunidades”, sustentada, deste modo, pelo novo Governo (2005-2009): (i) porque é necessário aumentar a escolarização da população com o nível secundário superior (“a melhor resposta para os inaceitáveis níveis de insucesso e de abandono escolares que ainda temos”) e isso só se consegue diversificando as oportunidades de formação das escolas secundárias; (ii) por uma necessidade de qualificar

---

independentemente dos percursos de formação, e foi instalado esse conceito hipócrita de permeabilidade entre cursos, de que acima falámos. Este normativo seria suspenso em junho de 2002 e viria a ser publicado um novo normativo, que herda grande parte das mesmas perspetivas políticas.

profissionalmente os jovens e prepará-los para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo; (iii) porque o Governo pretende que “as vias profissionalizantes representem, em 2010, metade do total de vagas ao nível do ensino secundário<sup>29</sup>” (Governo, s.d.).

Mas esta mudança teve antecedentes vários, que importa recordar, ainda que brevemente. Já em 1996, a Comissão de Avaliação, nomeada pelo Governo para avaliar o subsistema das escolas profissionais, referia que “o modelo institucional seguido no desenvolvimento do ensino profissional – as parcerias locais, a territorialização e autonomização das escolas, a estrutura modular – representa uma inovação que, no limite, desafia todo o modelo escolar convencional” (Silva et al., 1996:18) e rematava afirmando que “nada impede, em teoria, que se generalize o modelo a todo o ensino secundário” (Silva et al., 1996:18). Em 2000, o Ministro da Educação do período de 1998-1999, Guilherme d’Oliveira Martins, dizia que o ensino profissional é “um caso de sucesso” e que “ganhou uma nova importância, sendo considerado como matricial na revisão curricular do ensino secundário nas vias tecnológicas e na sua ligação à vida activa” (Público, 2000:4). Em 2002, Augusto Santos Silva, novo Ministro da Educação, no período 2001-2002, e um dos mais relevantes membros da referida Comissão de Avaliação Externa, afirmava que “a presença e a contribuição deste subsistema é, pois, incontornável e a influência ultrapassa as suas fronteiras para se projectar sobre todo o ensino regular” e que “os cursos profissionais constituíram uma boa fonte de inspiração para a refundação dos cursos tecnológicos, não “por mimetismo”, mas “sim para aplicação adaptada da inovação que trouxeram, em matéria de diálogo entre educação, formação e mercado de emprego.” (Silva, 2002).

No ano de 2003, o Ministério da Educação daria mais um passo para “preservar e valorizar” o “capital de bons resultados” atingidos pelas escolas profissionais (Ministério da Educação, 2003) e afirma a necessidade de levar os cursos profissionais para dentro das escolas secundárias, tendo em vista estancar o insucesso escolar e proporcionar uma qualificação profissional para um maior número de jovens.

Em 2004, num relatório elaborado para a SEDES (Azevedo, 2004:91), de novo recomendávamos a “introdução de um novo tipo de flexibilidade na oferta de formação tecnológica e profissional”, criando também cursos profissionais em centros de formação e em escolas secundárias, tanto na perspectiva social de se alargarem os horizontes aos jovens, como na perspectiva política da universalização do acesso e do sucesso dos jovens no nível secundário.

No ano letivo 2004/2005, na sequência de uma dinâmica política denominada de “reforma do ensino secundário”, dirigida pelo Ministro da Educação David Justino<sup>30</sup>, que se seguiu à “revisão participada do currículo”, surgem os primeiros cursos profissionais nas escolas secundárias, “em

---

<sup>29</sup> O mesmo objetivo havia sido enunciado pelo Ministro Guilherme d’Oliveira Martins, em 1999, noutro Governo do partido socialista, prometendo atingir a mesma meta no ano de 2006.

<sup>30</sup> Aplicada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, na sequência da suspensão da anterior “Reforma do ensino secundário” (em 2002) e da criação dos “Documentos Orientadores”, neste caso, da “Revisão Curricular do Ensino Profissional”.

regime de experiência, mas apenas nas famílias profissionais da Mecânica e Química” (Orvalho & Silva, 2008).

Pela via legislativa (Decreto-Lei 74/2004, de 26 de março), o Ministério da Educação inicia um processo, inicialmente lento, de migração dos cursos profissionais para as escolas secundárias. Primeiramente, estabeleceu algumas alterações ao modelo curricular de 1998, aplicado ao ensino secundário, e determinou uma nova matriz para os cursos profissionais, em que reduz 500h à carga horária da formação trienal. Esta redução foi muito criticada, porque retirou boa parte da capacidade formativa destes cursos, quer pelas escolas, quer pelos sindicatos, quer ainda pelo Conselho Nacional de Educação. Na sequência destas mudanças, surgem a Portaria 550-C/2004, de 21 de maio e o Despacho 14758/2004, de 30 de junho, que definem o modo como os cursos profissionais devem ser oferecidos nas escolas secundárias, para já experimentalmente, para os anos de 2004/2005 a 2006/2007, nomeadamente as condições em que tal pode ocorrer, desde as pedagógicas às socioeconómicas, estabelecendo exaustivamente as funções dos órgãos de gestão pedagógica dos “novos” cursos.

Nesta fase, o Conselho Nacional de Educação “aplaude” genericamente a iniciativa e recomenda que se inicie o processo “experimentalmente e de modo muito controlado” e que se deem às escolas secundárias “com perfil para a promoção de cursos profissionais, condições idênticas às atribuídas às escolas profissionais para o lançamento, o desenvolvimento, a gestão e a execução dos seus cursos.” (CNE, 2004:6)

Ora, o que a “Iniciativa Novas Oportunidades” (2006-2010) vem introduzir de novo corresponde a uma alteração profunda, face a estas perspetivas de alteração gradual da situação. O novo Governo (2005-2009) afirma de modo inequívoco, pela nova Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, que pretende “alargar o ensino profissional às escolas secundárias integradas na rede pública de estabelecimentos de ensino (...) prevendo-se uma expansão gradual desta oferta (...) e em 2010 todas as escolas secundárias públicas<sup>31</sup> deverão integrar na sua oferta cursos profissionais” (Governo, s.d., p. 17). Além disso, propõe “uma gestão integrada da rede de estabelecimentos de ensino e de formação”, de modo a garantir a “eficácia” e uma maior “racionalização na utilização dos recursos” (Governo, s.d., p. 18).

O crescimento efetivo foi o que consta do Quadro 5. Em 2011/2012, a relação entre as ofertas de ensino profissional, dentro do nível secundário, é já muito mais desequilibrada: cerca de 66.000 nas escolas secundárias e cerca de 43.000 nas escolas profissionais.

A mudança foi, pois, profunda e rápida. Ela não teve tanto que ver com o número de jovens que passam a frequentar as vias profissionalizantes, após o 9º ano de escolaridade, que pouco se alterou globalmente, em relação a dez anos antes (havia 57.000 jovens a frequentar cursos tecnológicos, em 2004/2005); esteve sobretudo relacionada com um processo de gradual substituição dos cursos tecnológicos pelos cursos profissionais nas escolas secundárias, encaminhando a procura para estes cursos que eram agora uma novidade nas escolas secundárias.

---

<sup>31</sup> Estas escolas são cerca de quinhentas (em Portugal continental e apenas de iniciativa estatal).

Podemos e devemos perguntar: que significado tem esta viagem dos cursos profissionais, tão rapidamente descrita, da margem para o centro? Em que moldes é realizada e com que custos e proveitos, quer para as escolas secundárias quer para as escolas profissionais, quer para a imagem social da “marca” ensino profissional, quer, ainda e sobretudo, para os adolescentes e jovens portugueses? Ao centrar deste modo tão avassalador o ensino profissional nas escolas secundárias (sobretudo estatais), não estarão as escolas profissionais (sobretudo não-estatais) em risco de uma maior marginalização política e social nos próximos anos? E com que custos para o próprio futuro do ensino profissional, uma modalidade nascida e alimentada em escolas específicas, com logicas de organização e ação muito claras e distintas? O ensino profissional, no seu melhor, como proposta socioeducativa, foi preservado nesta tão rápida trasladação de contexto institucional?

### **13. Riscos da importação de modelos sem a inovação dos processos**

Descrita a enorme discrepância institucional que existe entre as escolas profissionais e as escolas secundárias (cf. quadro 3), é mister procurar compreender o que se passou e ainda hoje se passa (em 2014) na sequência da abertura repentina e massiva de cursos profissionais em escolas secundárias e num contexto de crise económica e social profunda.

Importa salientar, em primeiro lugar, que a decisão política que subjaz a esta “explosão” do ensino profissional está imbuída de forte determinação política e abre inúmeros campos de possibilidades e novos horizontes de ação às escolas secundárias, circunstâncias que muitas delas estão a aproveitar, mudando lentamente o seu tradicional perfil institucional (que mais não fosse, pelo menos do ponto de vista da oferta educativa e das oportunidades educativas que oferecem aos jovens das áreas onde estão implantadas). Este enriquecimento institucional pode ser e já é uma importante mais-valia para as escolas secundárias, resgatando-as (normativamente) de um perfil licealista e tornando-as mais próximas de todos os alunos e das complexidades sociais envolventes, constituindo ao mesmo tempo uma ocasião soberana quer para se rever e ultrapassar o desaire dos cursos tecnológicos<sup>32</sup>, quer para se reequacionarem e articularem redes locais de ensino e formação de nível secundário, acessíveis e atrativas para todos os jovens. Acolher todos os jovens e construir, com cada um e com qualidade, caminhos de desenvolvimento e de sucesso, esse deveria continuar a ser o horizonte de atuação de cada escola, seja secundária seja profissional, fazendo do currículo um campo de oportunidades educacionais e não apenas um círculo de prescrições a cumprir ou até uma mera hierarquização social a certificar.

Também é verdade que a abertura torrencial de cursos do ensino profissional nas escolas secundárias não foi precedida nem acompanhada de um plano de acolhimento e desenvolvimento eficaz, pois tratou-se, regra geral, de uma decisão política comunicada administrativamente à

---

<sup>32</sup> O desaire, como sabemos, podia ter sido, em boa medida, evitado desde 1995. Além disso, havia muitas escolas secundárias que tinham reconstruído e desenvolvido modelos de cursos tecnológicos com amplo sucesso local, circunstância que devia ter sido ponderada na hora da mudança de política (e não foi).

grande maioria das escolas.

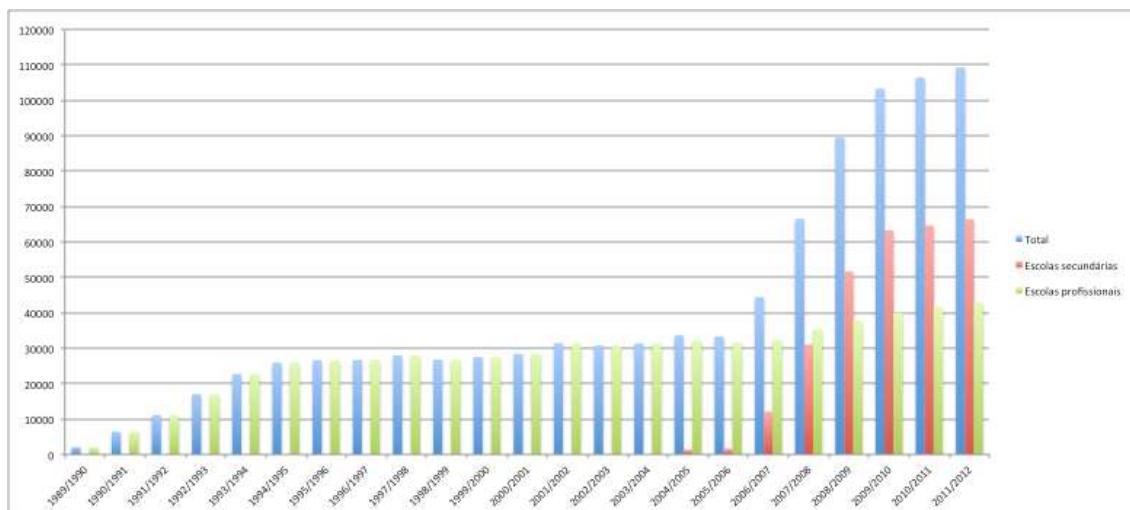
Esta não é uma questão menor, como ficou claro ao longo desta reflexão. A maioria destas escolas secundárias está longe de ter fomentado uma “cultura de ensino profissional” como a que habita as escolas profissionais, pois desenvolvem há décadas, como atividade nuclear, um ensino secundário geral, de “matriz liceal”, propedêutico de estudos superiores, com toda a carga simbólica e cultural que isso significa: relação de ensino-aprendizagem, massificação, seletividade escolar, preparação para a realização dos exames nacionais, hipervalorização do referencial universitário, encerramento dentro do “enclave escolar”, ausência de “cultura profissional” e de ligação à sociedade e ao mundo do trabalho.

#### Quadro 5

#### **Evolução da frequência do ensino profissional em Portugal (1989-2012)**

<b>Ano lectivo</b>	<b>Total</b>	<b>Escolas secundárias</b>	<b>Escolas profissionais</b>
1989/1990	2088	-	2088
1990/1991	6439	-	6439
1991/1992	11116	-	11116
1992/1993	17045	-	17045
1993/1994	22727	-	22727
1994/1995	25932	-	25932
1995/1996	26627	-	26627
1996/1997	26686	-	26686
1997/1998	27922	-	27922
1998/1999	26775	-	26775
1999/2000	27501	-	27501
2000/2001	28464	-	28464
2001/2002	31418	-	31418
2002/2003	30792	-	30792
2003/2004	31346	-	31346
2004/2005	33620	1368	32252
2005/2006	33341	1670	31671
2006/2007	44466	12110	32356
2007/2008	66494	31044	35450
2008/2009	89499	51670	37829
2009/2010	103250	63259	39991
2010/2011	106381	64659	41722
2011/2012	109260	66374	42886

Fonte: Estatísticas da Educação (2014)



Nota: Os dados apenas se referem a Portugal continental.

Fontes: Até 2007/2008, inclusive: GEPE-ME e ANQ; após este ano: DGEEC-MEC, Estatísticas da Educação (estes últimos fornecidos em março de 2014).

Além disso, o ensino secundário ainda gera enormes caudais de insucesso e de abandono escolar; persistem, aliás, e como vimos, nos finais da primeira década do século XXI, os baixos níveis de escolarização da população com o nível secundário. Se era importante proceder a uma reorientação política que pudesse ajudar a ultrapassar este quadro socialmente lamentável, também era e é verdade que só as escolas, os professores nas suas salas de aula, em cooperação com os pais e as comunidades locais, podem fazer o que é necessário que se faça para que o drama seja realmente debelado. Por isso, muito para além do quadro normativo, é essencial que se alterem as práticas pedagógicas e as decisões institucionais escolares que conduzem àqueles níveis de insucesso e de abandono.

Neste contexto, a criação administrativa desenfreada de cursos de ensino profissional nas escolas secundárias também comporta um risco muito elevado de desvirtuar e descapitalizar o sucesso educativo alcançado pelo alunos do ensino profissional nas escolas profissionais. Se há escolas secundárias que se prepararam e continuam a preparar devidamente para responder a este novo desafio, com um enorme esforço e com qualidade, já é muito visível, em muitas escolas secundárias, a marca liceal da sua matriz: a canalização fácil dos “meninos do insucesso” para os cursos profissionais, criando assim um novo tipo de “guetização” e uma nova “solução educativa” para os jovens que reprovam até ao 9º ano e que “não estão preparados para prosseguir estudos superiores”. Isto era obviamente expectável, conhecendo-se o sistema de ensino português e o quadro institucional em que o ensino “liceal” é hegemónico. Para que um caminho diferente fosse percorrido era necessário incutir isso mesmo em todas as escolas e incentivar todos os docentes a fazê-lo diferentemente.

De modo aparentemente paradoxal, o momento em que o ensino profissional atinge o auge do seu

desenvolvimento, chegando agora a todo o tipo de escolas, deixando a sua “marginalidade”, pois está agora em 738 estabelecimentos diferentes, ao longo do pequeno país que somos, é o mesmo momento em que o ensino profissional corre mais riscos de desaparecer como referencial positivo, como atenção à progressão de cada aluno, como oportunidade educativa alternativa e de sucesso, como construção local e autónoma de propostas educativas promotoras de boa inserção socioprofissional, como dinâmica socioeducativa sustentada na confiança social, como boa preparação de técnicos para as necessidades do desenvolvimento do país.

O importante, ainda hoje, é evitar o risco de estarmos a alimentar uma fonte de retrocesso cultural, recuando até meados do século XX, em que o “ensino técnico” era estigmatizado, uma fonte de reprodução de desigualdades sociais e uma “condenação” para os alunos que obtinham insucesso na “via nobre” do ensino geral, essa sim, a eleita.

Transferir uma inovação educacional de um tipo de escolas para outro, de escolas criadas especificamente para desenvolverem ensino profissional para escolas criadas especificamente para não o desenvolverem, sem que, além disto, tivesse sido posto de pé um plano ousado de acolhimento e desenvolvimento dos cursos profissionais nas escolas secundárias, corresponde ao drama que consiste na transferência dos modelos sem cuidar de transferir os processos, ou seja, os “caldos de cultura” apropriados à germinação das iniciativas educacionais bem sucedidas.

Como fica claro nesta análise, a criação e o desenvolvimento das escolas profissionais não corresponderam à mera criação e desenvolvimento de uma nova modalidade de educação e formação. Esta é parte integrante de um novo paradigma de educação que ainda precisa de fazer muito caminho entre nós. Estamos ainda no início da sua concretização, ao fim de um quarto de século, e corremos riscos de perder de vista o mais importante, ou seja, o referencial político e educacional em que se inscreveu o ensino profissional no espaço público, em Portugal.

Vemos este novo quadro, ao mesmo tempo, como um elemento de esperança, desde que haja coragem para se proceder a uma rigorosa avaliação das condições em que as escolas secundárias estão a oferecer estes cursos profissionais e se haja em consonância com os resultados daí decorrentes. Chegamos a 2014, volvidos os anos mais duros de redução dos recursos afetos à educação escolar e diante de um quadro de dramática redução da natalidade, é pouco provável que haja coragem política para fazer esta avaliação e corrigir as trajetórias erradas, em nome dos jovens alunos, pois isso pode ir contra os interesses mais corporativos das escolas. Num contexto seja de disputa interescolas e intermunicípios pelo bem mais escasso, crianças e jovens, seja de cortes drásticos na despesa em educação, mantendo-se a centralização administrativa vigente e a crise social e de emprego, o mais certo é que se cristalizem as boas iniciativas das escolas tão fortemente como as más.

A pergunta fica: ainda será possível introduzir medidas corretivas que permitam superar alguns destes dilemas e vir a oferecer reais oportunidades de desenvolvimento humano aos jovens, a todos os jovens, e de inserção socioprofissional ou prosseguimento de estudos, independentemente da sua origem sociocultural? A tarefa ainda é imensa e urge, isso é o que mais importa reter nesta



hora. As questões que o país enfrenta não são abstratas, por isso nunca foram nem serão simples, são apenas o que temos que enfrentar, em cada momento da história, com esperança e determinação, esclarecendo o horizonte para onde nos queremos mover.

Desde 2011, o governo (2011-2015) nunca procedeu a qualquer correção séria desta trajetória e nunca esclareceu o que pretende fazer a este propósito, de modo integrado e a prazo, englobando escolas secundárias e escolas profissionais, tendo apenas afirmado que pretende atingir a “nova meta” dos 50% de alunos do nível secundário a frequentar cursos profissionais. É mesmo muito pouco e até este pouco tinha sido recorrentemente afirmado e está a caminho de ser alcançado, como se pode ver no quadro 6. A questão agora é outra, dando continuidade ao esforço de uma geração de portugueses.

#### Quadro 6

Evolução das taxas de frequência do ensino secundário, segundo a modalidade de ensino (2001-2011)

Ano letivo	Total		Tipo de Curso						Informação complementar	
			Científico-humanísticos e Cursos gerais <sup>33</sup>		Cursos Tecnológicos		Cursos Profissionais <sup>34</sup>		Cursos de Educação e Formação	Cursos de Ensino Artístico Especializado
2001/2002	100%	298.547	70,6%	210.894	18,8%	56.235	10,5%	31.418	-	(1.022)
2002/2003	100%	283.790	70,9%	201.158	18,3%	51.840	10,9%	30.792	-	(1.002)
2003/2004	100%	286.323	70,9%	199.880	18,0%	50.837	11,1%	31.346	-	(981)
2004/2005	100%	287.955	68,1%	193.085	20,1%	56.996	11,9%	33.620	(2.569)	(1.223)
2005/2006	100%	262.858	67,8%	175.154	19,3%	49.800	12,9%	33.341	(3.103)	(1.156)
2006/2007	100%	276.908	68,6%	185.309	15,0%	40.397	16,5%	44.466	(4.898)	(1.712)
2007/2008	100%	282.951	67,4%	185.555	8,4%	23.075	24,2%	66.494	(7.827)	(1.688)
2008/2009	100%	294.969	63,3%	184.532	6,0%	17.547	30,7%	89.499	(3.391)	(1.827)
2009/2010	100%	302.886	61,9%	186.526	3,9%	11.658	34,3%	103.250	(1.452)	(1.966)
2010/2011	100%	305.204	61,5%	186.859	3,4%	10.377	35,0%	106.381	(1.587)	(1.973)
2011/2012	100%	306.119	61,7%	187.880	2,4%	7.404	35,9%	109.260	(1.575)	(2.151)

Fonte: Estatísticas da Educação (2014)

O governo tem pautado as suas iniciativas neste campo, até ao fim de 2013, pela criação de um novo tipo de ensino, uma “terceira via”, o chamado “ensino vocacional”, que irá do 3º ciclo do ensino básico até ao ensino superior curto, passando pelo novo tipo de “ensino secundário profissional dual”. Este ensino foi lançado específica e propositadamente para os alunos que, no arranque do 3º ciclo, tivessem acumulado duas reprovações ao longo dos primeiros seis anos de escolaridade. Por isso, é um ensino que promete!

Ora, em educação, os percursos-não são o pior caminho para se concretizar o que quer que seja, pela simples razão de que em educação não pode haver percursos-não. Se estes conduzem ao fracasso, pior ainda quando colocados em cima do fracasso (escolar anterior). Entretanto, nem uma só medida de política tem sido concretizada nestes anos, tanto no sentido de se avaliar e rever a rede atualmente existente, retirando os cursos profissionais das escolas que não os promovem positivamente, como no sentido de se criar um quadro mais claro de escolha segura e serena, por parte dos alunos e das famílias, tanto de um curso profissional de uma escola profissional como de uma escola secundária.

O que sabemos que acontece, com base na investigação que realizamos nas universidades e com base na nossa própria observação, é uma depauperação da qualidade do ensino profissional, seja nas escolas secundárias, onde muitas olímpicamente ignoram as exigências de aplicação do modelo pedagógico do ensino profissional, seja nas escolas profissionais, politicamente desincentivadas a fazer o seu trabalho com qualidade e rigor e tantas vezes condenadas à asfixia económica quotidiana, pois, na hora de definir a rede escolar, a escola secundária (estatal) é colocada acima da

<sup>33</sup> Sem ensino recorrente

<sup>34</sup> Só ensino secundário, sem os alunos dos cursos profissionais que se incluem no ensino básico.

escola profissional (privada), ficando esta com as migalhas que caem da mesa do senhor (Estado). Há municípios onde não é assim, mas como ainda são tão poucos, a exceção confirma a regra.

#### **14. Reflexão final: esta viagem é uma fonte de aprendizagem**

Em síntese, a sobrevivência desta inovação social e educacional deve-se a vários fatores, que retomamos muito sinteticamente:

(i) a inovação educacional, que consistiu na criação de um novo tipo de escolas para desenvolver um novo tipo de ensino, cresceu rapidamente e sustentou esse crescimento na participação e implicação de centenas de instituições sociais, com destaque para o poder autárquico e associativo, e não nas tradicionais estruturas do Ministério da Educação (foi, alias, criada uma nova estrutura e fora de Lisboa, que alimentou o projeto nascente). O arranque da inovação foi feito com “determinação”;

(ii) a inovação acreditou mais nas virtualidades da regulação sociocomunitária (incentivando escolas nascidas de redes locais de cooperação) e de uma regulação conjunta, do que na mera e isolada regulação de controlo, estatista, uniformizante e burocrática, exercida isoladamente pela Administração Central;

(iii) a inovação sobreviveu estes vinte e cinco anos e foi assumida pelo “sistema educativo” devido aos seus sucessos, sobretudo ao elevado sucesso escolar dos seus alunos, em lugar de muito destaque, à boa inserção socioprofissional proporcionada aos jovens diplomados (essa era a sua prova de fogo social) e à abertura permanente ao prosseguimento de estudos (embora atropelada pela obrigatoriedade de realização anacrónica e antieducacional dos exames finais do ensino “geral”);

(iv) a inovação respondeu, ao longo deste arco temporal, a duas necessidades reais das famílias e dos adolescentes e jovens, necessidades prementes, ainda não satisfeitas e inadiáveis da sociedade portuguesa: por um lado, a de proporcionar caminhos educativos de qualidade e capazes de promover a realização de todos os adolescentes que terminam a sua escolaridade básica e obrigatória e querem frequentar o nível secundário e, por outro, a de qualificar, profissionalmente e com qualidade, jovens que querem inserir-se na sociedade e na vida profissional. Não foi porque queria muito promover a igualdade de oportunidades e combater o insucesso e o abandono que a inovação sobreviveu, mas porque realmente facultou caminhos sérios e exigentes de aprendizagem e de realização pessoal aos alunos;

(v) a inovação mantém-se viva porque houve muitos milhares de portugueses, organizados em várias centenas de instituições, que resistiram a muitas adversidades e tudo fizeram para manter de pé projetos educativos de qualidade, animados, entre outros objetivos, pela promoção do bem comum das suas comunidades (os heróis de que falámos no início), isto apesar dos muitos e persistentes obstáculos colocados pela administração educacional, seja quanto ao financiamento seja no que toca ao modelo pedagógico;

(vi) a inovação está viva porque houve sempre quem acreditasse, vários governos passados, nos

atores sociais, nas suas inteligências, memórias, experiências, expectativas e esperanças, promovendo um ensino profissional de qualidade, com autonomia e integrado nas comunidades locais e nos seus melhores projetos de futuro.

Além destes seis pontos, regista-se o facto (que importaria estudar) de esta inovação, ao longo dos seus vinte e cinco anos de existência, ter sido impulsionada e travada, tanto por governos sociais-democratas como por governos socialistas, o que chama a atenção para a relevância das pessoas dos governantes (dos Ministros e das equipas governativas), que tantas vezes se sobrepõe à dos governos e das suas ideologias dominantes<sup>35</sup>.

Permanece, no entanto, no atual crescimento acelerado do ensino profissional, quer uma desconfiança ideológica face ao facto de as escolas profissionais não serem apenas um fruto da *regulação de controlo* do Estado, mas fruto também de uma nova *regulação conjunta* (iniciativas locais e privadas e cooperativas apoiadas pelo Estado, através de uma adequada contratualização), quer uma verdadeira dificuldade em integrar localmente os dois tipos de escolas e de ensino, numa profícua articulação e fecundação mútua, o que gera um real divórcio e até confronto entre escolas secundárias e escolas profissionais, o que não só não é feito em nome dos jovens, mas de interesses instalados, como também os vai prejudicar seriamente, dispersando recursos locais e diminuindo a qualidade do serviço público de educação que ambas as escolas promovem.

O balanço que fazemos é bastante positivo. O momento é, no entanto, crítico e de enorme expectativa. Nunca o ensino profissional alcançou tanto sucesso político, nunca ele esteve tão próximo de poder vir a ser um referente para a organização pedagógica de todo o nível secundário de ensino e formação e, no entanto, nunca teremos estado tão perto do princípio do fim do ensino profissional, tal como foi criado, desenvolvido e bem sucedido. O que se ganha e o que se perde nesta viagem, tendo como referencial o sucesso educativo, pessoal e socioprofissional de tantos milhares de jovens portugueses? Ainda não o sabemos, mas não podemos nunca deixar de o procurar saber. Com todas as nossas forças!

Espero que esta viagem pessoal pelos anos passados na aventura de construir mais e melhor educação para todos os portugueses tenha sido de alguma utilidade para todos os que hoje são professores do ensino profissional, seja em escolas profissionais seja em escolas secundárias, e para a generalidade dos que empreendem um país melhor, incluindo os governantes. Que sirva de alento para proporcionarmos a todos e a cada um dos jovens portugueses as melhores condições de aprendizagem e de conquista do sucesso escolar que o campo educativo pode proporcionar, sempre em ampla articulação sociocomunitária. Que nunca um dos nossos jovens, sequer, fique para trás.

---

<sup>35</sup> O que revela um problema dramático que assenta na fragilidade da reflexão e das propostas políticas dos principais partidos políticos portugueses, que não estudam nem fazem estudar, ao longo das décadas, os problemas que dizem querer enfrentar.

Deixamos duas notas finais: (i) seria bom que os que querem pensar sobre o presente e o futuro da educação escolar em Portugal pudessem conhecer melhor os contornos do potencial inovador do projeto das escolas profissionais, não apenas no objetivo educacional a que nos dedicámos, tantos portugueses, mas também no modo como o fizemos. Como dizemos muitas vezes, a propósito da educação, o processo é o resultado. Estas escolas, na sua matriz de “regulação conjunta” e sociocomunitária (Azevedo, 2011), no seu modelo de autonomia alargada, na sua capacidade de gestão autónoma de recursos, incluindo a contratação dos docentes, apresenta um leque de ensinamentos muito mais vasto e, em grande parte explicativos do seu sucesso e durabilidade, da sua expansão nacional e dos seus vinte e cinco anos; (ii) por outro lado, já começa a ser tempo de o ensino e a formação de nível secundário darem outro salto, antes que a sua irrelevância pessoal e social aumente assustadoramente. Há uma história para contar e outra para continuar a escrever, mas o passado aqui refletido revela, ou melhor, continua a revelar debilidades há muito detetadas no ensino secundário.

Este nível de ensino nunca deixou de ser o “menino da sua mãe”, o filho do liceu; tudo o que a ele não se foi assemelhando tem vivido sempre o anátema de enteado. Além disso, também nunca deixou de ser o “netinho da sua avó”, a universidade. É caso para dizermos: tal mãe, tal filho. Ora, é esta relação entre a universidade e o ensino secundário, este que começou por ser a antecâmara daquele, que faz com que o ensino secundário viva sob o efeito permanente da “sequencialidade regressiva” de que fala Eurico Lemos Pires. Quantas reformazinhas se promovem no secundário apenas porque se vive nesta dependência absoluta e irrefletida! E o tanto que fica por fazer!

Os níveis de insucesso e abandono do nível secundário, (des)qualificando jovens sem qualquer possibilidade para entrar no mercado de trabalho, são ainda muito preocupantes e abarcam quase um em cada quatro jovens. Ou seja, o sistema atual aceita e é aceite, e com muitas debilidades, apenas por 75% dos jovens. Sabemos bem, por outro lado, as fragilidades com que estes jovens chegam às universidades e aos empregos, não já apenas, nem sobretudo, nas áreas de especialização, mas na sua capacidade para escrever, comunicar, serem autónomos e serem capazes de pesquisar adequadamente as múltiplas fontes de informação disponíveis, recolhendo o que é útil e pertinente, distanciando-se do consumismo que tudo corrói, com capacidade crítica e tomando a iniciativa, num contexto que nunca mais deixará de ser difícil e bastante adverso para quem cresce. Ou investimos aprofundadamente em reconstruir o modelo escolar do ensino secundário, qualquer que seja a sua modalidade, reconstruindo relevância escolar e social, ou então ele irá evoluindo até se transformar num imenso parque de entretenimento e de consumo, escolar e juvenil.

Porto, Março de 2014

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alter, N. (2003). Régulation sociale et déficit de régulation. In G. Terssac (Ed.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud* (77-88). Paris: La Découverte.
- Alves, J. M. (1996a). *Escolas Profissionais: a teia do (des)contentamento*. [Texto policopiado.]
- Alves, J. M. (1996b). *Modos de organização, direcção e gestão das escolas profissionais. Um estudo de quatro situações*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, F. (1998). *Políticas educativas para Portugal, anos 80-90. O debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional; ASA.
- Azevedo, J. (1992). *Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9.º ano*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade. Questões de política educativa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (1999). *Sair do impasse. Os ensinos tecnológico e profissional em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2001). Continuities and discontinuities in secondary education in western europe. *Prospects*, vol. XXXI, 1, 87-102.
- Azevedo, J. (2003). Rendimento escolar nas escolas secundárias e nas escolas profissionais: resultados de uma amostragem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2, 5-32.
- Azevedo, J. (2008). Aprendizagem ao longo de toda a vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7-40.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. et al. (2004). *Que estratégia para o ensino tecnológico e profissional em Portugal?* Lisboa: SEDES.
- Baptista, I. (2008). Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Pedagogia Social*, vol. 2, 7-30.
- Barroso, J. (Org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Brunson, N. (2006). *A organização da Hipocrisia. Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições Asa.
- Canário, B. & Canário, R. (1997). Les écoles professionnelles au Portugal: une expérience de partenariat. *Éducation Permanente*, 131, 151-160.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Conselho Nacional de Educação (1999). *Pareceres e recomendações 1998*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação (2004). *Pareceres e recomendações 2003*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- Correia, J. A., Stoleroff, A. D. & Stoer, S. R. (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, 25-51.

- Fernandes, D., Neves, D., Roque, H. & Pais, P. (1998). *Análise das consultas aos parceiros sociais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.
- Fonseca, A. M. (1993). *Um sabor diferente. Uma avaliação das escolas profissionais*. Porto: GETAP/Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (1985). Currículo pronto-a-vestir de tamanho único. In *Jornal de Notícias*, de 2 de Abril de 1985.
- Formosinho, J. (1988). *Organizar a escola para o sucesso educativo*. Medidas que promovam o sucesso educativo. Lisboa: GEP/ME, pp 105-136.
- GEPE (2008). *Estatísticas da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GETAP – Orvalho, L., Graça, M., Leite, E., Marçal, C., Silva, A. & Teixeira, A. (1992). *A estrutura modular nas escolas profissionais. Quadro de inteligibilidade*. Porto: GETAP-ME.
- Governo de Portugal (s.d.). *Novas Oportunidades. Aprender compensa* [Em linha.]. Disponível em: [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt) [Consultado em 02/09/2008.]
- Inspecção-Geral de Educação (2002). *Avaliação integrada das escolas. Relatório Nacional. Ano lectivo 2000/01*. Lisboa: IGE.
- Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marques, M. (1994). *A decisão política em educação. O partenariado [socioeducativo] como modelo decisional*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ministério da Educação (2003). *Documento orientador da revisão curricular do ensino profissional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neto, D. (2001). *Difícil é sentá-los. A educação de Marçal Grilo*. Lisboa: Oficina do Livro.
- OECD (2008). *Education at a glance 2008*. Paris: OECD.
- Oldenburg, R. (2001). *Celebrating the third place. Inspiring stories about the “Great good places” at the heart of our communities*. New York: Marlowe & Company.
- OPES (2002). *A formação de nível secundário e a inserção profissional*. Lisboa: Observatório Permanente do Ensino Secundário/Ministério da Educação.
- Orvalho, L. (2003). *As exigências dos modelos de currículos por competências. O projecto educativo das escolas profissionais em Portugal*. Santiago de Compostela: V Congresso Internacional Galiza e Norte de Portugal.
- ORVALHO, L. (2010). *A estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Dois estudos de caso*. Dissertação de Doutoramento apresentada na Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa, em 2 de junho de 2011. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Orvalho, L. e Silva, R. (2008). *O desafio dos cursos profissionalmente qualificantes nas escolas públicas*. [Comunicação apresentada no V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Trabalho Docente e Organização Educativa, no tema “O trabalho docente e a organização pedagógica da escola”, na Universidade de Aveiro, dias 2 e 3 de Maio de 2008 (edição das Actas no prelo).]

- Perrenoud, P. (1998). *Adonde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos* [Em linha]. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_42.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_42.html). Consultado em 11/2008.]
- Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Público (2000). *Ensino Profissional*. Suplemento ao Jornal Público de 26.05.2000. Lisboa.
- Reynaud, J.-D. (2003). *Reflexion: regulation de controle, regulation autonome, regulation conjointe*. In G. Terssac (Ed.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. (pp. 103-113). Paris: La Découverte.
- Reynaud, J.-D. (2004). *Les règles du jeu: l'action collective et la régulation sociale*. Paris: Armand Colin.
- Silva, A. S. (2002). *Ensino Profissional: o caminho percorrido e o caminho a percorrer*. Sindicato dos Professores do Norte, Encontro Nacional de 2002 [Em linha]. Disponível em: [www.spn.pt](http://www.spn.pt) [Consultado em 02/09/2008.]
- Silva, J. M. (Coord.), Silva, A. S. & Fonseca, J. M. (1996). *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Stoer, S. R. & Araújo, H. C. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher.
- Terssac, G. (Ed.) (2003). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris: La Découverte.
- UNESCO (1988). *Rapport National du Portugal*. Genève: UNESCO/Ministério da Educação.
- Vieira, I. (2007). *Factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.