

Joaquim Azevedo

Ensino Tecnológico e Profissional, Uma Evolução Rápida

Separata "Cadernos de Consulta Psicológica N.ºs 15/16"

Ensino Tecnológico e Profissional, uma Evolução Rápida

Joaquim Azevedo*

Apresenta-se o fenómeno da emergência e desenvolvimento do ensino tecnológico e profissional a partir da década de 90, bem como os constrangimentos políticos e sociais para o reconhecimento e validação desta formação por parte dos empregadores, decisores políticos e comunidade no contexto português.

Os anos oitenta foram anos de grande investimento na reorientação do ensino tecnológico e profissional em Portugal. No entanto, os resultados só se começaram a tornar visíveis na década de 90, tendo-se registado um rápido crescimento das frequências destes tipos de ensino (ver Quadro 1).

Se, como diz, Sérgio Grácio (1999), Portugal é um país em que a escolarização de massas é recente, a oferta/procura do ensino tecnológico e profissional de nível secundário, no período posterior a 1974, só descolou verdadeiramente nos anos 90, após a generalização dos cursos tecnológicos do ensino secundário e o arranque e a consolidação das escolas profissionais (realizado entre 1989 e 1993).

Em 1985, havia apenas uma pequeníssima parcela de jovens que, no nível secundário, frequentava estas vias de ensino e formação, na sequência do desmantelamento do "ensino técnico", que ocorreu ao longo dos anos 70, com particular ênfase em 1975 e 1976. No entanto, em 1998, esta parcela já tinha subido para cerca de 28% (ver de novo Quadro 1).

O crescimento foi muito rápido, o que certamente, a par de outros factores de ordem interna e externa, terá prejudicado a qualidade da oferta, ainda para mais num país em que a memória do "ensino técnico" remonta ou aos anos cinquenta e a um contexto social ultrapassado, ou à decisão política de extinguir este tipo de formações, por serem socialmente discriminatórias.

Crescimento rápido, contexto adverso

No fim dos anos 90, apesar deste crescimento rápido, o ensino tecnológico e profissional continua, em boa medida, prisioneiro de uma herança que lhe tolhe a procura e a expansão. Sitiam-no o tipo de escolas secundárias que se fomentaram nos anos 80 e 90, desenvolvidas sob orientação da matriz liceal, a cultura profissional da grande maioria dos docentes, as debilidades dos recursos que lhe estão afectos, o facto de constituírem um percurso escolar não directamente conducente às mais altas credenciais escolares e ainda o marasmo da Administração Pública, e do Ministério da Educação em particular, que deixou de divulgar com qualidade e empenhada e entusiasticamente esta oferta junto da população (contrariamente ao que se fez, durante vários anos seguidos, entre 1990 e 1996).

A palavra de ordem parece ser "seguir em frente". Para os jovens pertencentes aos grupos sociais mais favorecidos, o prosseguimento de estudos no ensino superior parece ser o único caminho a que conduz o ensino secundário. Para muitas famílias e para muitos adolescentes e jovens oriundos de grupos sociais pouco escolarizados e de baixo nível socioeconómico, a única saída parece ser não sair, prosseguir estudos. E esta opção passa, para uma boa parte delas e deles, pela frequência das vias gerais e pela obtenção de um diploma de ensino superior. E percebe-se bem porquê, em termos de concretização de expectativas de mobilidade social.

Desde a precarização dos vínculos contratuais, lesivos sobretudo da população operária e pouco escolarizada, até à forte

* Investigador em Ciências da Educação

Quadro I
Evolução da distribuição da frequência do ensino secundário entre 1980 e 1997/98

	Antiga via de ensino ou cursos gerais (CSPOPE) *	Ensino técnico- profissional* e cursos tecnológicos** (CSPOVA)	Escolas Profissionais***	TOTAL
	%	%	%	%
1980				
1984/85 (só público)	160.680 98,6	2.328 1,4		163.008 100,0
1988/89 (só público)	181.000 90,1	19.974 9,9		200.974 100,0
1992/93 (só público)	277.628 85,8	29.152 9,0	16.711 5,2	323.491 100,0
1994/95	280.900 74,9	67.713 18,1	26.198 7,0	374.811 100,0
1997/98	266.209 71,8	76.441 20,7	27.870 7,5	370.520 100,0

Fonte: DAPP

crença no valor e legitimidade das credenciais escolares, desde a necessidade de fugir à condição sociocultural de onde se parte até à desqualificação do trabalho, aprendida ao longo do ensino básico e secundário licealizados, desde a "leitura" que estas famílias fazem

* Criado em 1983/84

** Generalizados em todas as escolas em 1993/94

*** Criadas em 1989/90

(1) Outra parte destes adolescentes e jovens, oriundos de famílias de baixo nível socioeconómico, abandona a escola ao longo do ensino básico e integra-se no mercado de trabalho, nos seus segmentos secundários. Como vários estudos evidenciam (Grácio, 1997: AIP, 1997), estes segmentos do mercado de trabalho atraem muita mão-de-obra pouco ou nada qualificada, constituindo uma alternativa de inserção socio-profissional a que muitos portugueses continuam a recorrer.

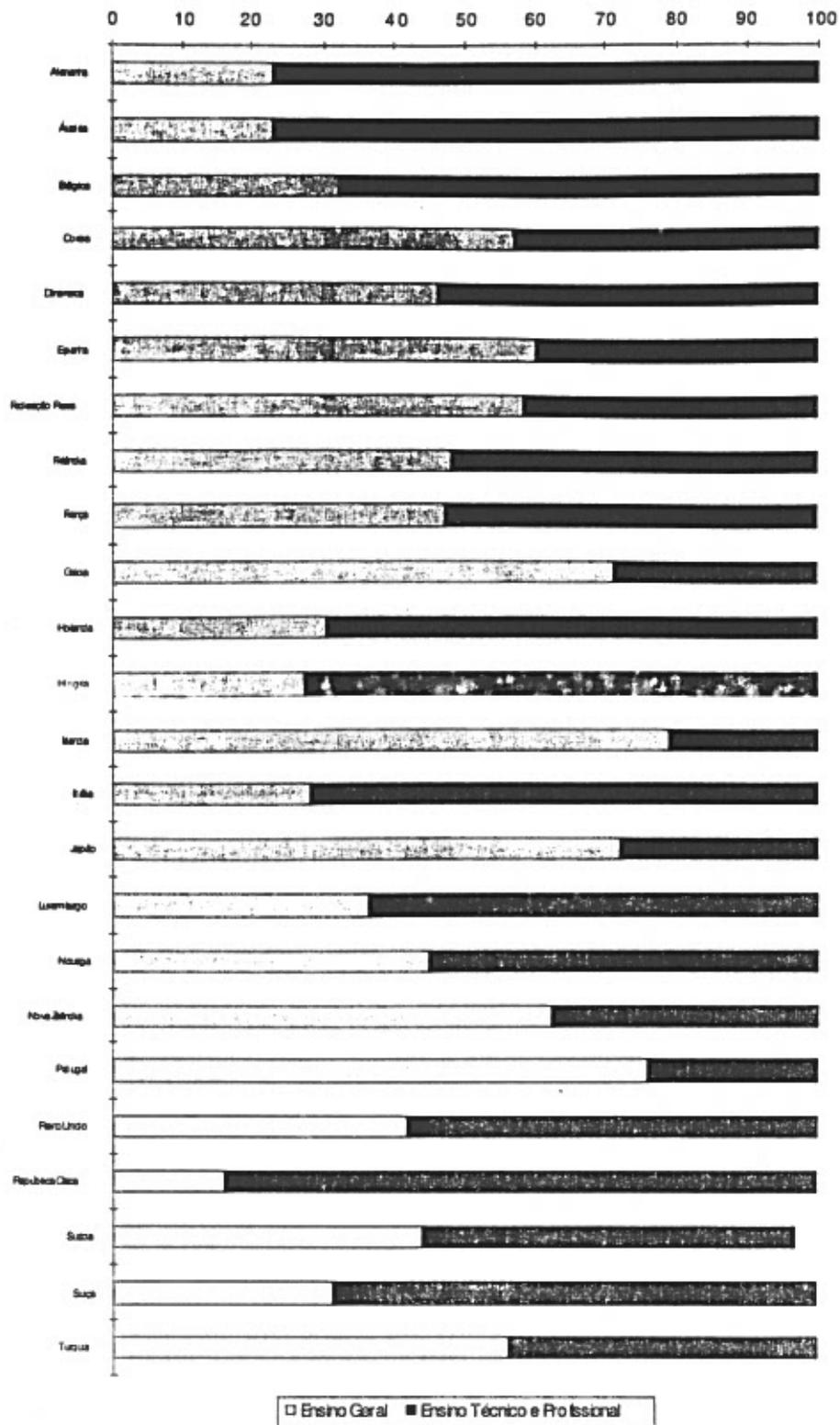
acerca do valor dos mais altos diplomas como protecção contra o desemprego, até à preferência de muitos empregadores pelos títulos escolares e não pelas competências técnicas e profissionais, há um vasto mundo de efeitos cruzados que encaminham muitos jovens, ainda que sem gosto e sem determinação, a continuar em frente. Mas, interroguemo-nos, fazem-no como quem constroi um projecto pessoal de vida ou como quem foge, numa procura desorientada e desencantada de mais escolarização? ¹

Mesmo quando realizam um curso tecnológico e profissional, uma boa parte destes jovens, mais na primeira do que na segunda situação, também o faz para prosseguir estudos superiores. O mercado de trabalho continua como uma realidade longínqua, que há que evitar até ao máximo nível escolar possível.

O ensino superior erigiu-se, com particular ênfase desde o fim da década de oitenta, como

Gráfico 1

Distribuição das frequências do ensino e da formação de nível secundário, segundo o tipo de formação (tempo inteiro + tempo parcial), 1995



Fonte: OCDE. Regards sur l'Education, 1997

a "grande miragem", o ouro que há que alcançar através deste ou daquele percurso escolar. Todos estes percursos de ensino e de formação de nível secundário (cursos gerais, cursos tecnológicos, cursos profissionais, cursos de aprendizagem) se organizaram como vias que não impediam o prosseguimento de estudos de nível superior (Azevedo, 1994), embora os cursos gerais do ensino secundário continuem, a ser os preferidos na consecução de tal objectivo. Eles agrupam, na realidade, ainda mais de 70% das preferências dos jovens.

Um panorama internacional

Com todas as cautelas que importa sempre colocar nas comparações internacionais, é interessante olhar o panorama da distribuição das frequências no ensino e na formação de nível secundário, em vários países do mundo, uns mais próximos, outros mais afastados da nossa própria realidade social (Gráfico 1). No contexto europeu, só a Irlanda e a Grécia apresentam valores próximos dos de Portugal; na generalidade dos países é maioritária a frequência dos ensinos técnico e profissional (que inclui a formação em alternância). A frequência do ensino geral de nível secundário é historicamente maioritária no Japão e nos EUA e tem vindo a aumentar em muitos países europeus, ainda que lentamente. Alguns exemplos deste aumento, entre 1992 e 1995: na Alemanha, de 20 para 23; na Dinamarca de 43 para 46; na Finlândia de 45 para 48; na Grécia de 66 para 71; na Noruega de 40 para 45; na Suécia de 35 para 44; na Suíça de 27 para 31.

O caso português é singular no panorama internacional: é aquele em que a frequência do ensino técnico profissional mais sobe desde os anos oitenta e, ao mesmo tempo, é um daqueles em que essa frequência apresenta valores mais baixos. E tudo isto porque, em 1982, o valor de partida era de 2%, situação ímpar em todo o mundo desenvolvido.

A decisão de banir o ensino técnico profissional do nível secundário, como já se referiu, remonta aos anos setenta (em 1977 a estrutura do ensino secundário diurno ficou unificada), momento em que se confundiu a sua inadiável revisão com a sua eliminação e, por força de um encadeado ideológico, se fez

a opção política de "deitar fora a criança com a água do banho".

O erro foi fatal, mas a nossa história é esta e é ela, as opções e as atitudes concretas que sucessivamente empreendemos, que marca o nosso presente e futuro colectivos.

O acesso ao mercado de trabalho

O crescimento suave da procura e da oferta de ensino superior (universitário e politécnico) e o seu aumento repentino após 1989 estão a produzir alterações estruturais no mercado de emprego, já visíveis no fim da década de noventa. Como se pode constatar pela leitura do Quadro nº 2, a principal alteração que ocorreu, nos últimos trinta anos, na estrutura das qualificações de mão-de-obra, residiu na passagem da importância relativa dos quadros superiores, de 1% para 10%. O peso relativo dos quadros médios passou de 1.8% para 3.2% e o dos profissionais altamente qualificados evoluiu de 4.0% para 5.3%, o que configura alterações muito menos significativas.

A explosão dos diplomados pelo ensino superior e a retracção do mercado de emprego, que tornam a oferta de diplomados muito superior à procura, estará a provocar, muito provavelmente, uma aceleração da contratação de jovens detentores de cursos superiores, inclusive para o exercício de funções antes desempenhadas por quadros médios e trabalhadores altamente qualificados. Esta opção pela "sobrequificação", num contexto de excesso de oferta e de precarização dos vínculos contratuais, pode estar a actuar como tampão à entrada no mercado de emprego de jovens diplomados com o nível III de qualificação profissional.

É muito provável (ainda que não haja estudos que o verifiquem e expliquem) que o efeito de desvalorização dos diplomas escolares, mesmo dos mais elevados, se repercute negativamente sobre os jovens que possuem um diploma de nível III, de um curso tecnológico ou de uma escola profissional, seja porque a estrutura do mercado faz com que haja demasiados diplomados pelo ensino superior à procura de emprego, seja porque a generalidade dos empresários prefere atender mais ao sinal diploma do que a dignificar o

sinal competência profissional ou a adequação formação-posto de trabalho. De facto, a "sobrecertificação" ou a "desqualificação" não são alheias à estrutura produtiva, ao comportamento dos empregadores e às suas opções quotidianas de recrutamento. Também entre estes a diversidade é enorme, há segmentos bem distintos e são muito fortes as contradições entre uma retórica dominante sobre as qualificações e as práticas reais de recrutamento de novos empregados (AIP, 1997; Grácio, 1997).

Seria interessante que os responsáveis políticos procurassem incentivar a entrada no mercado de emprego dos jovens diplomados com o nível III. Por várias razões: (i) porque as qualificações profissionais que obtêm são as mais adequadas para o exercício de muitas profissões; (ii) porque a qualificação de quadros superiores é muito mais cara para o país e o número de licenciados desempregados é cada vez maior, para além da existência de um elevado grau de desajustamento entre a formação inicial dos diplomados pelo ensino superior e o emprego que se obtém; (iii) porque os jovens detentores do nível III adquirem experiência profissional, podendo, de seguida, regressar às instituições do ensino pós-secundário, seja para realizar especializações, seja para obter outras qualificações, agora mais apropriadas tanto às necessidades de cada um e à procura do mercado, como para sustentar outros projectos de vida.

Dezasseis anos depois do tímido reaparecimento do "ensino técnico-profissional" (em 1983/84), dez anos depois da implantação de uma nova rede de escolas profissionais (com início em 1989) e seis anos após a generalização dos novos cursos tecnológicos do ensino secundário (1993/94), o impacto socio-profissional do acréscimo da oferta e da procura destes novos percursos de formação é ainda escasso, no final dos anos noventa.

Mas, a esta debilidade há que associar o efeito, poucas vezes aduzido, da imposição do crescimento zero às escolas profissionais, durante cinco anos consecutivos, nos seus dez anos de existência. Esta travagem da procura, que quase sempre excedia a oferta de lugares e, em alguns casos, a triplicava, será também responsável pelo menor impacto dos diplomados de nível III no mercado de trabalho local. Além

disso, a ausência de correcções nos "desvios" ocorridos na generalização dos cursos tecnológicos provocou também um ligeiro decréscimo da sua procura, no final dos anos noventa. Vejamos ambos os casos.

Cursos tecnológicos: correcções adiadas desde 1995

O relativo fracasso que hoje envolve os cursos tecnológicos (sempre em termos genéricos) advém de uma série de múltiplos factores cruzados: a inadaptação de muitos ex-liceus a este tipo de oferta educacional, que permanece como um corpo estranho na cultura destas escolas secundárias; a dificuldade de promover uma capacitação profissional em cursos onde é deficiente a combinação entre a formação geral, científica e técnica; o desinvestimento na qualificação de professores, após um investimento que tinha sido realizado durante o período experimental da reforma do secundário, a que acresce o facto das escolas terem mobilizado para a leccionação dos cursos tecnológicos os professores "sem horário lectivo", fruto da alteração global dos currículos do ensino secundário; o desinvestimento em equipamentos e instalações, que também ocorreu após o período experimental, período durante o qual se fizeram os maiores investimentos de sempre no ensino técnico-profissional (entre 1990, primeiro ano de reinvestimento, e 1994, este investimento em apetrechamento do ensino técnico público foi de mais de onze milhões de contos, segundo os dados do DAPP provenientes da análise à execução do Prodep I e II); a deficiente articulação entre as escolas secundárias e o tecido socioeconómico local, o que seria inevitável, caso não fossem desencadeadas acções precisas para a favorecer e incrementar; o desajustamento entre as expectativas de muitos alunos que procuram estes cursos e o tipo concreto de cursos que eles encontram; deficiente actuação dos mecanismos de orientação escolar e profissional.

Embora as situações sejam muito díspares, havendo escolas onde há bastante sucesso educativo nos cursos tecnológicos e onde os processos de inserção socioprofissional revelam índices de empregabilidade da ordem dos 100%, a regra geral é a de um insucesso

Quadro 2

Taxa de conclusão nos Cursos Tecnológicos, no termo dos três anos de duração de cada curso (Início 1994/95, termo 1996/97)

Escola A - Meio urbano, litoral, ex-escola industrial							
<i>Curso Tecnológico de Química</i>		<i>Curso Tecnológico de Electrotecnia</i>		<i>Curso Tecnológico de Mecânica</i>		<i>Curso Tecnológico de Construção Civil</i>	
10º ano -	26	10º ano -	51	10º ano -	22	10º ano -	19
Conclusão -	5	Conclusão -	5	Conclusão -	2	Conclusão -	2
Taxa -	19,2%	Taxa -	9,8%	Taxa -	9,0%	Taxa -	10,5%
Escola B - Meio urbano, interior, escola secundária							
<i>Curso Tecnológico de Arte e Design</i>		<i>Curso Tecnológico de Electrotecnia</i>		<i>Curso Tecnológico de Administração</i>			
10º ano -	15	10º ano -	44	10º ano -	37		
Conclusão -	5	Conclusão -	14	Conclusão -	7		
Taxa -	33,3%	Taxa -	31,8%	Taxa -	18,9%		
Escola C - Meio urbano, litoral, ex-escola comercial							
<i>Curso Tecnológico de Informática</i>		<i>Curso Tecnológico de Comunicação</i>		<i>Curso Tecnológico de Administração</i>		<i>Curso Tecnológico de Artes e Ofícios</i>	
10º ano -	18	10º ano -	25	10º ano -	26	10º ano -	29
Conclusão -	3	Conclusão -	10	Conclusão -	9	Conclusão -	7
Taxa -	16,6%	Taxa -	40,0%	Taxa -	34,6%	Taxa -	24,1%

elevado, repercutido sobretudo no 10º ano de escolaridade.

Dados que recolhi em três escolas secundárias públicas (Quadro nº 3) evidenciam este insucesso e os enormes desperdícios a ele associados.

De facto, os cursos tecnológicos, na sua maioria, não corresponderam a alguma das expectativas neles depositadas: proporcionar uma real qualificação técnico-profissional, preparar os jovens para o ingresso na "vida activa" e assegurar-lhes, ao mesmo tempo, a possibilidade de prosseguir estudos (exactamente o que a maioria dos jovens que frequenta estes cursos deseja vir a fazer).

Desde 1995/96 (ainda no decurso da generalização dos novos cursos do ensino secun-

dário) que o DES havia identificado uma série de "derrapagens" na evolução destes cursos, tendo solicitado à tutela política uma série de medidas. Até hoje nunca foram tomadas. E agora, em 1999, quatro anos volvidos sobre a sua tomada de posse, como que inocentemente, os responsáveis pelo ME vêm comunicar à sociedade portuguesa que os cursos tecnológicos estão a produzir resultados muito diferentes dos esperados. E, ainda mais inocentemente, vêm anunciar medidas que serão tomadas em 2001 e 2002. A estratégia do adiamento e da não-decisão triunfou em pleno, alimentada por auscultações, debates, encontros, relatórios, seminários e publicações.

É certo que se pretendeu fazer uma espécie de "quadratura do círculo" ao atribuir, ao mesmo tempo, aos cursos tecnológicos finali-

dades sociais e educacionais tão díspares. Mas, não foi apenas isto que sucedeu: muitas outras correcções de trajectória poderiam (deveriam) e podem (devem) ser realizadas. Entre elas posso destacar:

- investir fortemente, em termos de diálogo social, na definição de uma estratégia para a valorização social e profissional dos ensinos técnico e profissional, de modo a estabelecer compromissos sociais concretos, de actores sociais concretos;
- criar a função de professor coordenador do curso tecnológico, na expectativa de criar um trabalho de equipa de docentes e de estabelecer melhores articulações permanentes com o trabalho e o emprego;
- reforçar, apenas onde houvesse condições concretas para tal, as componentes técnico-profissional dos cursos e a sua ligação ao tecido socioeconómico local;
- impedir a criação de cursos tecnológicos só porque há professores sem horário atribuído, como sucedeu em muitos casos, deturpando totalmente a lógica instituinte;
- rever (e se necessário encerrar) a oferta de cursos tecnológicos em "ex-liceus", escolas onde não se fomentou qualquer cultura profissional de formação profissional e onde estes cursos foram transformados numa válvula de escape para os casos de insucesso escolar;
- flexibilizar o modelo curricular destes cursos, possibilitando o desfasamento entre titulações profissionais e académicas (para efeitos de prosseguimento de estudos), de modo a permitir uma diversificação dos momentos de conclusão dos cursos e dos seus diplomas.

Mas, por mais insistências que tivessem sido feitas, nenhuma medida de política consistente foi aplicada.

A estratégia (a tática) governativa do adiamento das soluções resultou em pleno. Todos foram chamados a participar em encontros, seminários e debates que, durante meses e meses, se sucederam em todo o país. Criou-se a ilusão de que, agora, a participação de cada um se iria transformar realmente em acção renovada. Muitos milhares de professores fo-

ram efectivamente mobilizados. A encenação foi eficiente. O engano foi imenso. As instituições que representam os docentes entraram no "esquema", salvo raríssimas excepções, não tendo sido capazes do necessário distanciamento crítico.

No início do ano lectivo 1999/2000, para além de uns ténues anúncios públicos de umas medidas de revisão do currículo dos cursos tecnológicos, continuamos sem um diagnóstico exaustivo, sem uma terapêutica adequada e inequívoca e sem acção política.

No entanto, em escolas secundárias onde tenho participado em colóquios e debates, constato que, entre os professores, há bastante confusão e muita insatisfação. Ouço enunciar-se as mais desencontradas hipóteses: acabar com os cursos tecnológicos, passar os cursos profissionais para as escolas secundárias, substituir-se os cursos tecnológicos por cursos profissionais, ajustar apenas umas cargas horárias dos cursos tecnológicos.

Pode ser muito perigoso deixar vogar sem rumo este "mercado" transaccional ligeiro entre as escolas profissionais e as escolas secundárias/cursos tecnológicos. Importaria sublinhar que estamos perante quadros institucionais bastante diferentes (apesar das semelhanças). Não basta reforçar a componente curricular técnica e profissional para tornar a formação efectivamente mais profissionalizante; a instituição escolar em questão pode não possuir nem textura organizacional nem recursos devidamente preparados para promover tal mudança, em termos práticos, para além do plano dos enunciados normativos (mais uma vez a doença curricularista!). Pode ser (por isto e por muito mais) um grande engano tentar promover cursos das escolas profissionais nas escolas secundárias ou apenas rever as cargas horárias dos cursos tecnológicos e pensar que assim se reorienta a oferta formativa destes cursos.

As escolas profissionais nasceram com uma matriz específica, promovidas por agentes locais em parceria (Canário e Canário, 1997), com forte ligação ao tecido económico local e aos seus mercados de trabalho, com cursos eminentemente profissionalizantes e dirigidos prioritariamente ao ingresso no mercado de trabalho, com uma tecitura curricular muito

específica (que inclui, p.ex., estrutura modular e provas de aptidão profissional), com um regime próprio de contratação de docentes e de formadores.

Os transplantes anacrónicos não terão qualquer possibilidade de vingar. Seria mais útil estudar com os responsáveis locais, caso a caso, na rede da oferta de ensino e formação técnica e profissional, o que é que faz mais sentido realizar, para além das medidas gerais, para melhor benefício dos jovens e da comunidade local.

Nas escolas que qualificam profissionalmente é muito importante que se criem culturas profissionais e de trabalho e que se estabeleçam fortes articulações com o meio económico envolvente. De outro modo, os cursos técnicos e profissionais tenderão a ser sempre remendos. E como se criam e fomentam esses ambientes? De muitos modos, como já se pode verificar em muitas escolas que o fazem, como por exemplo:

- forte ligação entre teoria e prática, sala de aula e oficina/contexto de trabalho;
- abertura das escolas não só à formação inicial de jovens, mas também à formação contínua de adultos, profissionais que muito podem contribuir para criar estes ambientes profissionais, realistas e positivos;
- interligação entre disciplina(s) e projecto profissional, combinando aprendizagens escolares tradicionais com o desenvolvimento de projectos profissionais multidisciplinares, a testar e defender perante júris compostos também por profissionais;
- organização de visitas de estudo, estágios profissionais e contactos regulares com empresários e profissionais dos diferentes ramos de actividade;
- revisão curricular contínua, realizada em diálogo social entre escolas, empresários e profissionais do respectivo sector.

Escolas profissionais: uma promessa travada

Dez anos volvidos (escassos dez anos), cinco dos quais em regime de travagem forçada, as escolas profissionais demonstraram algumas coisas bem importantes na sociedade

portuguesa: (i) que são uma ocasião de realização pessoal e de inclusão social para muitos adolescentes e jovens, uma boa parte deles "perdidos" no enredo dos modelos únicos do ensino regular; (ii) que constituem uma oportunidade de qualificação profissional para muitos milhares de jovens, qualificação esta que representa um verdadeiro passaporte para o emprego; (iii) que é possível juntar vontades de instituições locais, públicas e privadas, estabelecer parcerias activas e duradouras, mobilizar recursos e energias não estimadas, em prol do bem comum, de uma formação ao serviço de dinâmicas sociais locais de desenvolvimento; (iv) que, para uma instituição ser educativa, humanamente educativa, não precisa de ser pública e estatal, nem carece de ser dirigida exclusivamente por professores; (v) que a procura social não está "totalmente" dominada pelos mitos subjacentes às formações liceais e universitárias, havendo muitos milhares de famílias que preferem investir na via profissional da educação; (vi) que a inscrição local dos projectos educativos das escolas profissionais lhes conferem congruência com o tecido social local e potenciam o grau de adequabilidade dos seus diplomados; (vii) que não há qualquer evidência de que os modelos de avaliação e progressão praticados no ensino regular geral sejam os mais eficientes e que o "sistema modular" pode ser tão ou mais formativo, devidamente enquadrado numa certa (re)organização pedagógica das escolas; (viii) que a dimensão é uma característica fundamental nas instituições educativas, não devendo nunca exceder uma escala que viabilize o relacionamento humano entre formadores e formandos e entre os formando.

No entanto, as escolas profissionais (existem mais de cento e sessenta) não são a panaceia para coisa nenhuma: são um projecto educativo válido para jovens que desejam obter uma qualificação profissional e aceder mais rapidamente ao mercado de trabalho. São instituições educativas que devem ser capazes de criar elites profissionais altamente competentes, bem inseridas no seu contexto social e económico, capazes de inovar. E é como instituições inovadoras que são, que representam uma esperança no panorama educativo e formativo do país.

A travagem que estas escolas foram forçadas a fazer, entre 1994 e 2000, na expansão da sua oferta, quando a procura sempre a excedeu, não teve qualquer benefício nem para os jovens, nem para as próprias escolas, nem para a sociedade portuguesa. O argumento da debilidade das dotações financeiras não tem a mínima pertinência, sobretudo quanto é esgrimido pelos mesmos governantes que podem afectar e reafectar os recursos financeiros e que, além disso, dispunham, para o período de 1995-1999, de mais 1% do PIB para investir na educação. O sol não se tapa com uma peneira e quando é isso que se pretende fazer ... fica bem à vista que foram razões de ordem ideológica que sustentaram esta travagem forçada.

A correcção das insuficiências e das derivas de qualquer dinâmica social inovadora e de qualquer medida de política com real impacto social é uma incumbência da administração e um imperativo das políticas públicas. Só uma governação sem finalidade social, encerrada tecnocraticamente sobre si mesma, perdida em defensivas ideológicas que nem sequer se verbalizam nem discutem, pode sustentar esta política de crescimento zero e de desvalorização social em relação às escolas profissionais.

Escolas demasiado sós

Dez anos depois do reordenamento do ensino secundário e do lançamento das escolas profissionais, a principal debilidade do subsistema criado é o do relativo isolamento das instituições de formação.

Por um lado, porque apesar dos esforços desenvolvidos para criar uma nova oferta de qualificação de técnicos intermédios em cooperação com o mundo profissional, esta cooperação ficou muito restringida à componente técnica da arquitectura de disciplinas e conteúdos disciplinares. De facto, antes destas modalidades terem sido lançadas procedeu-se a uma série de reuniões sectoriais com profissionais para estabelecer o perfil profissional desejável para cada curso.

Por outro lado, porque subsiste a incapacidade estrutural e política de submeter o subsistema de formação técnica e profissional

inicial à orientação e organização geral de uma dinâmica social tripartida, que reuna os principais actores sociais em jogo, Estado/escolas-empresários-trabalhadores/sectores profissionais. O sistema de ensino e de formação continua enredado sobre si mesmo, dormente face às suas finalidades sociais.

Por outro ainda e em ligação com o anterior, porque a definição de níveis de qualificação profissional e de correspondentes escalas de níveis profissionais (ex-nível III / 12º ano + formação técnica/técnico altamente qualificado/técnico intermédio) permanece uma decisão tecnocrática, com difícil conexão com a realidade do recrutamento e do emprego. Os empregadores, na sua maioria, estão longe destas orientações políticas "internas". No entanto, só eles recrutam os novos empregados e fazem-no, as mais das vezes, à revelia destas medidas de política.

Quem paga a factura deste isolamento das escolas são os jovens. É certo e evidente que as escolas profissionais, pela sua natureza e pelo modo como desenvolvem a sua actividade, reúnem à partida, mais possibilidades de escapar a este isolamento, sobretudo pelo estabelecimento de redes locais de articulação com as empresas e com profissionais. Mas também elas carecem de um quadro político mais global de valorização social e profissional dos ensinamentos técnico e profissional.

Ao promover esta análise, não fundamento o desajustamento das medidas de relançamento do ensino tecnológico e profissional que tiveram lugar em Portugal, mas sublinho a sua insuficiência e os riscos que se correm quando uma problemática socialmente tão vasta como a da qualificação profissional inicial dos cidadãos é deixada, sob o ponto de vista político, nas mãos ténues das escolas e do aparelho do Ministério da Educação.

O repto lança-nos para uma construção social certamente difícil e porventura longa. Mas não há outro caminho. Para já, as escolas, em geral, estão sós. Para já, a articulação entre formação inicial, formação contínua e promoção interna nas empresas permanece uma miragem (a não ser em casos muito excepcionais). Para já, são os jovens que estão a ser prejudicados, para mais num tempo de grande adversidade do mercado do primeiro emprego.

Definir um rumo

Além de não se agir, corrigindo os desvios, e de se estar a contribuir para a degradação desta oferta educacional, também não sabemos para onde vamos, a médio prazo. Quais as orientações políticas? Após tantos encontros e tantos meses de discussão, continuamos sem saber como vão evoluir as escolas secundárias, que tipo de cursos terão, como vão articular-se com as escolas profissionais e os centros de formação profissional para criar uma oferta harmoniosa, adequada aos contextos locais e de qualidade, para a população que procura o nível secundário de ensino e de formação.

No entanto, sem a sustentação em qualquer processo de participação social, empresarial ou sindical, já se estabelecem metas de crescimento do ensino tecnológico e profissional e já se apontam novas taxas de frequência destes tipos de ensino, no termo do QCA III (p. ex. 50%, contra os actuais 28%). A incongruência e a fundamentação tecnocrática são demasiado evidentes para não serem notadas.

Seria fundamental estabelecerem-se não só novas metas, mas também os novos parceiros, os seus compromissos concretos, os recursos disponíveis e as suas fontes, os actores que se disponibilizam a mobilizar o conjunto da sociedade para os novos objectivos, acções e resultados.

Haverá, no futuro próximo, isso é certo, fortes pressões sobre a mão-de-obra portuguesa em ordem à elevação do nível das suas competências e ao aumento da sua flexibilidade. O emprego desqualificado tenderá a diminuir, ainda que sem quedas rápidas e acompanhadas por desemprego massivo, e os empregos mais qualificados crescerão, tanto nos sectores tradicionais como em novas áreas de actividade. Todos os sectores, pressionados a obter constantemente ganhos de competitividade, carecerão de enriquecimentos inadiáveis em intangíveis como o conhecimento e as competências. É provável que o terciário se desenvolva bastante mais do que até aqui, nomeadamente nos serviços às empresas, em novos domínios de serviços pessoais e sociais e no chamado "novo terciário", que engloba os novos serviços de informação e de comunicação.

Ora, o nosso perfil de competências está longe de satisfazer os requisitos da sociedade da informação e do conhecimento, em parte visíveis, em parte emergentes e em acelerada mutação, pelo que só um forte e intencional investimento político pode acelerar o processo de mudança e de qualificação generalizada dos portugueses. O sistema educativo nacional carece de reorientações fundamentais e de ser alvo de prioridades irrevogáveis e duradouras. Orientado nos últimos decénios para satisfazer uma procura crescente por parte das novas gerações, ele tem de ser inequivocamente reorientado para estimular novas procuras.

O papel central do poder político, neste quadro, é o de, na expressão de Joaquim Aguiar, conduzir a "sociedade educativa" (sociedades onde a acção educativa se torna central, hegemónica e norteadora, o eixo estratégico e condutor principal das acções políticas, dos programas de desenvolvimento e dos investimentos, um intangível de primordial importância nas cadeias de valor) ao estatuto de "principal reivindicação social". A descontinuidade inerente a este ensejo apela, mais do que a uma mera regulação do mercado, a uma intervenção inequívoca e prolongada do poder político, capaz de actuar profundamente sobre o próprio imaginário colectivo (representações, expectativas, mitos). Se tal não suceder, e para tal bastará prosseguir as actuais tendências e opções políticas, crescerá uma sociedade dualizada, naturalmente mais conflituosa e violenta. Num contexto de mudança tão vasta e acelerada, como são justamente os tempos da "grande transição" cultural em que estamos mergulhados, o sistema educativo desempenha assim um papel central de estabilidade e de securização social.

Em 1996, segundo o INE - Inquérito ao Emprego, entre a população activa portuguesa havia ainda 46% que possuía apenas a 4ª classe ou menos e 27% que apenas tinha completado no máximo o 9º ano, o que corresponde à escolaridade obrigatória na actualidade.

Os cenários de evolução previsível são três: no primeiro, em que ganham as forças da inércia, opta-se por qualificar a população jovem, mantendo os níveis de investimento dos últimos anos no sistema de ensino, o que

significa que há-de ser o factor tempo a recompor a moldura das qualificações, sendo necessário esperar o tempo de uma geração (cerca de 35 anos) para que Portugal possua uma mão-de-obra muito mais qualificada e competente; no segundo, a opção vai para canalizar uma grande parte dos recursos disponíveis para a formação contínua dos activos, na tentativa de recuperar os enormes défices de escolarização e qualificação da população activa, uma vez que é impossível modernizar a economia e tornar as empresas mais competitivas ficando à espera que cheguem ao mercado de trabalho novas gerações muito qualificadas; no terceiro, além do investimento muito mais acelerado e intensivo no ensino e na formação profissional inicial, Portugal opta também por requalificar uma parte muito significativa dos seus activos.

Seguindo o primeiro e pressupondo a qualidade e a generalização de uma formação de base longa (no mínimo equivalente ao 12º ano), a substituição dos activos com baixo nível de escolarização por activos altamente qualificados decorreria, idealmente, ao ritmo de 20% por década, uma vez que o mercado de trabalho se renova em 2% ao ano, com a entrada de 100.000 novos activos (CEPCEP, 1999). A evolução será muito lenta e insuficientemente significativa, uma vez que a renovação do stock de qualificações ao nível do secundário – não é viável mantendo o actual volume e tipo de investimentos no sistema de ensino.

O segundo cenário, o que leva à concentração de avultados recursos na formação permanente dos activos, será o único que pode realmente minorar os efeitos negativos e pesados de Portugal possuir uma população activa com muito baixos níveis de escolarização. No entanto, se esta concentração impedir ou desviar a aposta num forte investimento no sistema de ensino (cenário anterior), o país reproduzirá no futuro um perfil estrutural de qualificações da mão-de-obra muito idêntico ao actual.

No terceiro cenário, sublinhe-se, não só está em questão um muito maior investimento na qualificação dos activos e na formação permanente dos portugueses adultos, mas está em causa sobretudo um investimento sem precedentes na qualificação geral e profissional das

crianças e dos jovens, pois só este tipo de aposta pode fazer inflectir a curva da desqualificação que teima em qualificar a mão-de-obra do país.

Para fundamentar e ilustrar esta perspectiva, porventura pessimista para alguns observadores, basta atender aos valores expressos no Quadro 4. Para atingirmos de imediato um volume de saídas pouco qualificadas do sistema de ensino (mínimo 9º ano de escolaridade, o que é manifestamente pouco exigente) próximo da média europeia (e não do de países europeus mais desenvolvidos) teríamos de melhorar mais de trinta pontos percentuais (passar dos 79% de 1996 para 49%). Ora, entre 1992 e 1996, período que é geralmente considerado de forte investimento no sistema de ensino, os nossos ganhos situaram-se em cerca de oito pontos percentuais. Mantendo este ritmo, em 2006 as saídas pouco qualificadas (nessa altura, com o mesmo 9º ano, serão ainda menos qualificadas) rondarão os 60%, ou seja, um valor que já hoje é dos piores da União Europeia. Se a isto adicionarmos os dados realistas que consistem em primeiro lugar, em considerar o nível do 9º ano como insuficiente, dada a marcha veloz e imparável da instalação da sociedade da informação e do conhecimento, e, em segundo lugar, em tomar a média europeia actual como uma referência pouco exigente, podemos constatar quão precário e insustentável é o padrão de qualificação da mão-de-obra portuguesa e quão difícil se torna alterar esta situação, no cenário temporal 2000-2006, o do III Quadro Comunitário de Apoio.

Efectivamente só um cenário de ruptura com as tendências do passado e com as opções políticas dos últimos vinte e cinco anos pode vir a colocar Portugal na rota da competitividade internacional, sem criar uma muito acentuada dualização social. Esta ruptura traduz-se em muito maiores e melhores investimentos na educação e formação iniciais, das crianças e dos jovens, e na formação profissional contínua dos activos portugueses. No centro nevrálgico desta re-orientação está o investimento sem precedentes na diversificação dos modos de conclusão da escolaridade obrigatória (9º ano) e na qualificação técnica e profissional dos jovens ao nível secundário.

Quadro 4

Saídas pouco qualificadas do sistema educativo. Percentagem do grupo etário 15-24 anos que sai do sistema educativo com pelo menos o primeiro nível do ensino secundário (9º ano, do sistema educativo português)

PAÍSES	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS	% Variação entre 1996/1992
Europa 15	46	49	44	—
Alemanha	26	25	27	2,9
Austria	23	19	26	—
Bélgica	28	31	24	-7,2
Dinamarca	38	40	37	2,9
Espanha	66	71	60	-7,2
Finlândia	31	31	30	—
França	34	37	31	-2,0
Grécia	40	46	34	6,6
Holanda	44	50	39	—
Irlanda	35	42	27	-10,8
Itália	59	63	55	-2,3
Luxemburgo	63	61	66	-4,3
Portugal	79	83	74	-7,8
Reino Unido	50	49	51	-3,4
Suécia	27	26	27	—

Fonte: Eurostat (www.business.com/employ/table4)

O cumprimento deste grande objectivo nacional vai requerer também o lançamento de uma vasta oferta da formação pós-secundária, na linha do que tenho vindo a defender (Azevedo, 1994; Azevedo, 1999), ou seja um conjunto diversificado de oportunidades de especialização profissional/transição socioprofissional. Estas compreendem sobretudo especializações de curta duração que incluam estágios profissionais ou formações em alternância, incluídas ambas em ofertas que funcionam como contrabalanço face à banda larga das formações técnicas e profissionais iniciais e como factores de inserção directa nas empresas.

Bibliografia

Arroteia, J. (1999). O ensino secundário: modelos institucionais e evolução. *Colóquio Educação e Sociedade*, 5.

Associação Industrial Portuense (1998). *Os empresários e o mercado do primeiro emprego. Estratégias de recrutamento*. Porto, Associação Industrial Portuense.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas da liberdade. Questões de política educativa*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (1999). O que ensinar no ensino secundário? O primado ao fazer saber-ser. *Colóquio Educação e Sociedade*, 5, 126-142.

Canário, B. & Canário, R. (1997). Écoles professionnelles au Portugal: une expérience de partenariat. *Education Permanente*, 131, 151-159.

CEPCEP. *Estudo sobre as tendências de evolução da procura e da oferta de mão-de-obra qualificada em Portugal. Sumário Executivo*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Policopiado.

Grácio, S. (1997). *Dinâmicas de escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa, 1997.

Abstract

Azevedo, J, Technological and professional teaching, a fast evolution, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15-16, 1999/2000, 89-101. The author refers the phenomenon of the emergence and development of the technological and professional teaching since 1990 as well as the political and social constraints regarding the approach and validation of this formation by the employers, the politicians and the community in portuguese context.

Résumé

Azevedo, J. L'enseignement technologique et professionnel, une évolution rapide. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15-16, 1999/2000, 89-101. On présente le phénomène de l'occurrence et développement de l'enseignement technologique et professionnel dès la décenni 90, ainsi que les contraintes politiques et sociales pour obtenir la reconnaissance et la validation de cette formation par les employeurs, les décideurs politiques et la communauté dans le contexte portugais.