

Escolas Profissionais: uma inovação educacional que viajou da margem para o centro

JOAQUIM AZEVEDO *1

Introdução

Este texto descreve e analisa, num arco temporal de vinte anos, o movimento descrito por uma inovação educacional, as escolas profissionais em Portugal, desde a sua criação, em 1989, até à sua institucionalização no conjunto do sistema educativo, após o ano 2005. Embora criadas sob o impulso do Estado, através de uma iniciativa dos Ministérios da Educação e do Trabalho, este tipo de escolas permaneceu, durante quinze anos, como uma importante inovação 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 projecto-piloto, e ao longo dos últimos quatro anos (2005-2008), este modelo de educação e formação, de novo por iniciativa política do Ministério da Educação, foi introduzido nas escolas secundárias, tornando-se um elemento central de uma nova política educativa, vinte 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.



1. Anos oitenta: as expectativas sociais e escolares dos adolescentes

Os anos oitenta do século XX foram anos de intenso debate na sociedade portuguesa acerca da necessidade de qualificar profissionalmente os jovens e a população activa. A tentativa de relançar o “ensino técnico-profissional”, em 1983, tinha colocado na agenda sociopolítica a questão do lugar e do papel deste tipo de ensino no seio das políticas de educação e formação. Vários actores sociais, com destaque para os empresários, e várias forças políticas manifestavam-se 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 1985/86, a taxa real de escolarização no nível secundário, era de 17,6%, contra taxas médias dos países da OCDE superiores a 60,00%.

Apesar de uma rápida recuperação realizada nos anos oitenta e noventa (em 1991/92 a taxa já era de 40,3%, em 1995/96 era de 59,2%, em 1998/99 era de 62,5%), nunca a escolarização a este



Prof. Catedrático da Universidade Católica Portuguesa e membro do Conselho Nacional de Educação. E-mail: jazevedo@porto.ucp.pt

2008
Maestro comunitario: una forma de re-pensar lo escolar.
Por Joaquim Azevedo,
Propuesta Educativa Número 30 – Año 15 – Nov. 2008 – Vol 2 – Págs. 37 a 55

nível, em Portugal, deixou de estar muito afastada da média europeia e dos países mais desenvolvidos. Assim, a percentagem da população de 25-64 anos que atingiu pelo menos o nível secundário superior 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).

Esta situação tinha de ser ultrapassada sob o impulso dos novos princípios da democracia, da equidade e da igualdade de oportunidades, igualdade esta que teimava em não florescer entre nós, mormente à medida que caminhamos de níveis elementares para níveis superiores de escolarização, do ensino primário para o ensino superior. O modo, ou melhor, os modos ou caminhos mais humanos, adequados, pertinentes, eficazes e eficientes, a percorrer continuavam a ser objecto de fortes divergências ideológicas. Importa anotar que em Portugal, após 1974, tinham sido eliminadas as formações técnicas e profissionais do sistema escolar, até ao 12º ano, uma vez que este tipo de ensino era fortemente estigmatizado e perdera capacidade de regeneração.

Após 1986, ano da adesão de Portugal à União Europeia, e com a entrada de grandes e inusitados caudais de financiamento 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 apara 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 que aduzir ainda as expectativas dos adolescentes quanto ao tipo de percurso escolar desejado. 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 9ºano), para conhecer estas expectativas. Em 1989, foram inquiridos cerca de seis mil adolescentes (num universo de perto de 100.000), dos quais 85% afirma querer continuar a estudar e 5% declara querer procurar emprego ou abandonar os estudos. Entre os primeiros, 30% afirma pretender prosseguir estudos em vias técnicas e profissionais, após a conclusão do ensino básico (Azevedo, 1992, p.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, p.157).

Assim, e 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 actores sociais e políticos, a convicção de que a diversificação pós-básica se impunha, em nome de uma maior democraticidade e igualdade de oportunidades, como acontecia aliás 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 educativo, 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, 1996, p.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, p.131).

2. A criação das escolas profissionais: um novo tipo de oferta educativa

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 24/89, de 21 de Janeiro) e na mobilização simultânea de actores sociais da sociedade portuguesa, públicos e privados. O normativo 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 1988², procurava suscitar a adesão da sociedade, uma vez que estas escolas deveriam ser criadas não directamente pelos Ministérios (pelo Estado), mas nasceriam sempre como o resultado de um contrato-programa entre o Estado e um conjunto de parceiros locais.

Vários foram os elementos inovadores que esta iniciativa política encerrou. Vejamos muito sinteticamente alguns deles de carácter mais institucional³: (i) quebrou-se a perspectiva do monopólio estatal na oferta pública e institucional de ensino e investiu-se numa nova via de parceria entre Estado-Sociedade Civil, capaz de mobilizar muitos actores 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, sem prejuízo da natureza pública da sua actividade, natureza esta inequivocamente inscrita na matriz normativa que criou as escolas profissionais; (iii) muitas instituições e competências 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 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 (de doze anos, sem incluir para já o acesso ao ensino superior), mais prático e articulado com os seus contextos de vida e capaz de os levar mais rapidamente e melhor ao mercado de trabalho.



Efectivamente, 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 (Azevedo, 1994, p.119) surgiram logo inicialmente envolvidos na criação e 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 1).

Quadro 1- Escolas Profissionais e Tipo de Promotores

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

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, p. 50). Desde o início que se procurou incentivar a participação de actores sociais em redes locais de contactos, de solidariedades e cumplicidades, de investimentos e sonhos de desenvolvimento e de um futuro melhor. Estas redes surgiram efectivamente na maioria dos casos e os promotores das escolas profissionais acabaram por ser, ao longo destes vinte anos, o principal esteio da sua sobrevivência, lutando, por vezes em circunstâncias adversas, pela manutenção destas novas instituições dinamizadoras do desenvolvimento social.

As autarquias municipais, apoiadas por vários tipos de associações locais, foram as instituições que mais profundamente se comprometeram neste processo, 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 aos esforços das populações locais em prol do seu desenvolvimento.

Com o apoio do referido serviço central, o GETAP, e fruto desta forte mobilização social, o número de escolas expandiu-se muito rapidamente nos três primeiros anos, o que correspondeu também a uma estratégia de sobrevivência de uma inovação que, se fosse promovida em pequena escala e apenas sustentada nos serviços da administração educacional, correria sérios riscos de ser aniquilada por qualquer administração ou Governo subsequente. Esse tinha sido o destino (e continua a ser) de muitas outras importantes inovações introduzidas sob o impulso de cada novo governo.

3. 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 (1986), com grande consenso no Parlamento⁴, e os trabalhos preparatórios realizados por uma 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 eram, por volta de 1988: as escolas secundárias, que reuniam nesta altura 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”; os centros de formação profissional, uma rede dependente do Ministério do Trabalho e que oferecia também, desde 1985, novos cursos de “formação em alternância” ou de “aprendizagem”, seguindo o modelo dual de formação, típico da Alemanha.

Em 1989, surgiu um novo modelo de ensino secundário para reordenar as escolas secundárias (Decreto-lei 286/89), inicialmente em regime experimental, que passou a vigorar em regime definitivo, em todas as unidades de ensino, com pequenas alterações, em 1993/94. Com a criação, em Janeiro de 1989, das escolas profissionais, ficou completo o quadro da oferta educativa, o mesmo que vigora ainda, globalmente, em 2008.

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

- após os nove anos de escolaridade básica (três ciclos de 4+2+3) a oferta concentrava-se em três tipos de instituições, as escolas secundárias (com cursos gerais e cursos tecnológicos), as escolas profissionais (cursos profissionais) e os centros de formação profissional (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 teriam três componentes formativas (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 superior⁵.

Sendo Portugal um país de escolarização tardia, no contexto europeu, os anos oitenta e noventa 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 1992/93, para 72%, em 1997/98, e para 69%, em 2006/07 (GEPE, 2008).

Para a economia desta reflexão importa sobretudo, neste momento, distinguir os modelos, historicamente muito distintos, o da tradicional escola secundária e o da nova escola profissional. O Quadro 2 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 análise, pois permitem enquadrar vários elementos de análise comparativa que iremos realizar.

Quadro 2 - Características das escolas secundárias e das escolas profissionais

Tipo de Escolas Parâmetros	Escolas Secundárias	Escolas Profissionais
Promotores das escolas	Estado	Instituições da sociedade civil e privados ⁶
Modelo de administração e gestão	Directa do Estado	Autónoma
Administração do currículo	Centralizada	Descentralizada
Tipologias curriculares	Uniformes	Diversificadas
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)
Dimensão		
Número médio de alunos matriculados por escola, pela 1ª vez, no 10º ano ⁷	265	65
Número médio de alunos matriculados no ensino secundário, por escola ⁸	565	134
Financiamento	Estatal e directo	Estatal + FSE (mediante candidatura anual)

4. O ensino profissional enquanto inovação educacional

No contexto da teoria da regulação social (Reynaud, 2003 e 2004; Terssac, 2003; Barroso, 2006; Maroy, 2006), esta inovação educacional situa-se no quadro do exercício da “regulação conjunta” ou da “multiregulação”, 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. Por isso, defendemos que a regulação sociocomunitária da educação (Azevedo, 2008) 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 acção e na cooperação e o compromisso mútuo. Se a “lassidão do actor” social, as acções de descompromisso, o ritualismo e a burocracia predominam tantas vezes

na regulação social da educação, o caso das escolas profissionais veio provar que essa lassidão e descompromisso resultam mais de situações de autismo da regulação de controlo, de défice de regulação conjunta e ainda de impasses políticos, do que realmente de uma situação de renúncia e incapacidade dos actores sociais.

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 país⁹. Estas escolas foram dotadas de autonomia pedagógica, administrativa e financeira e de personalidade jurídica própria.

No que se refere à vertente pedagógica, as escolas profissionais inauguraram, em Portugal, um novo tipo de ensino secundário. 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 et al., 1996, p. 35).

Após ter concluído que estamos diante de uma inovação educacional positiva e alternativa, a Comissão reconhece ainda que estamos diante de um desenho pedagógico que compatibiliza 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” (idem, ibidem).

De facto, as escolas profissionais propuseram-se prosseguir, desde a sua concepção, 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 no mercado de trabalho. O currículo foi estruturado não como uma resposta prática e técnica do sistema educativo para jovens com “dificuldades de aprendizagem”, mas como uma unidade capaz de integrar teoria e prática, organização por disciplinas e por projecto, formação geral e formação profissional, escola e comunidade envolvente.

Assim, os planos de estudo de todos os cursos contêm três componentes: sociocultural (com 50% da carga horária), científica 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 et al., 1996, pág. 35), reúne saberes ancorados sobretudo na Filosofia, na Geografia, na Sociologia e na História. Para muitos dos analistas e dos políticos, este foi um dos pilares desta inovação educacional, a par da adopção da estrutura modular dos programas, que estimulou um “ensino personalizado, diferenciado e apoiado por uma avaliação essencialmente formativa” (Silva et al., 1996, p.35).

A adopção 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.

A implementação da Área de Integração e do Sistema Modular recebeu por parte do GETAP, o novo serviço central do ME, desde 1989, uma atenção muito particular. Foram desencadeados processos formativos em todo o país, quer com os directores 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 perspectiva humanista e construtivista: (i) responsabilizar mais os alunos no 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, nas escolas e na comunidade envolvente; (iii) potenciar o sucesso educativo, pois a avaliação e a progressão escolar sustentam-se em saberes e competências efectivamente 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).

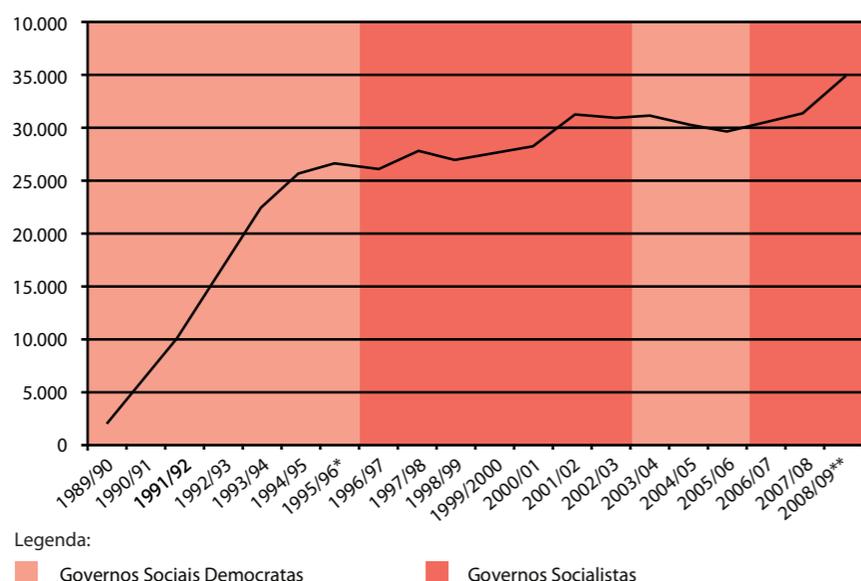
Visto o processo à distância de vinte anos, sempre terá sido mais fácil implementar a primeira das inovações. A segunda relaciona-se com a maior das dificuldades com que sempre se debateu a escola secundária tradicional e qualquer escola apostada em ser efectivamente aberta a todos: a flexibilização e diversificação dos percursos dos estudantes, o acompanhamento pedagógico personalizado e o primado da dimensão formativa na avaliação. Mais fácil terá sido realizar uma articulação estreita com o mundo do trabalho e das organizações, 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 socioeconómica e profissional envolvente.

5. As principais fases de evolução das escolas profissionais

Quando dizemos que se tratou de uma inovação que permaneceu relativamente marginal no conjunto do sistema educativo, falamos também de um conjunto de vicissitudes por que passou este tipo de escolas ao longo de vinte anos, sobretudo se atentarmos no facto de que elas são criadas e tuteladas pelo mesmo Ministério da Educação que gere o conjunto do sistema educativo, sob uma matriz administrativa fortemente centralista, característica reconhecida do modelo de administração pública em Portugal.

Numa primeira fase (ver Gráfico 1), que decorreu entre 1989 e 1993, o ensino profissional foi lançado “com determinação” (Silva et al. 1996, p.17), entusiasmo e compromisso social de muitos agentes de desenvolvimento. Foi a fase de crescimento rápido do número de escolas e de um intenso processo de envolvimento social e participação sociocomunitária (fase já anteriormente apresentada).

Gráfico 1- Evolução do Número de Alunos do Ensino Profissional 1989/ 2009¹⁰



Numa segunda fase, que ocorreu entre 1994 e 2004, ocorre “uma clara travagem” no desenvolvimento deste modelo de escolas e de ensino (idem, ibidem). É o tempo longo da hesitação política, da travessia do deserto e de difícil provação para a maioria dos promotores das escolas, a braços com complexos problemas de apoio técnico e de financiamento estatal dos projectos. 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, após 2005 (cfr. Gráfico 1). 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 que levaram vários governantes a hesitar acerca do futuro a dar às escolas profissionais, neste contexto que se complexificava. O que é certo é que o número de alunos que frequentou as escolas profissionais variou entre cerca de 26.000, em 1994/95, e pouco mais de 30.000, no ano lectivo de 2004/2005. A travagem no crescimento permaneceu ao longo de mais de dez anos (cfr. o mesmo Gráfico).

Durante o período de vigência de um novo Governo social-democrata, entre 2002 e 2004, iniciou-se, 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 estandardização 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. Teve início neste período um projecto-piloto de criação lenta e gradual de cursos profissionais 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 um projecto-piloto já realizado em 2004/05: o ensino profissional passa a constituir novamente uma prioridade política e vai expandir-se, mas não já nas escolas profissionais, mas sobretudo dentro das escolas secundárias. A esta nova política chamou o Governo “Iniciativa Novas Oportunidades”, programa de acção que apresentaremos pormenorizadamente mais adiante. A expansão do ensino profissional começa a ser de novo muito rápida, mas fomentada agora fora das escolas profissionais, dentro do “sistema regular de ensino”.

6. Os principais elementos críticos de sucesso e de insucesso

É evidente que o movimento descrito por esta inovação educacional está ancorado em alguns elementos-chave do seu sucesso, ou seja, em resultados realmente 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 desmotivação¹¹, 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, a oferta de lugares disponíveis (dados corroborados pela Comissão de Avaliação, em Silva et al., 1996, p.33), uma vez que o Ministério da Educação limitou drasticamente o crescimento deste tipo de ensino, como referimos, no período entre 1995 e 2005. Um levantamento de dados realizado em 2003, evidenciava que, no ano lectivo de 2002/03, apenas 43% dos jovens que procuravam as escolas profissionais 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, p.42).

Contextualizando: o ensino secundário, sobretudo o seu primeiro ano, o 10º ano de escolaridade, continuava a ser uma das principais fontes de problemas da política educativa, em Portugal.

Um relatório da Inspeção-Geral de Educação-IGE, sublinhava, ainda em 2000/01, as “*baixas taxas de conclusão nos cursos gerais e tecnológicos*”, no 12º ano, 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 e 80% no 11º ano, as taxas de abandono eram de 13% no 10º ano e 8% no 11º ano e as taxas de conclusão do 12º ano eram de 51% nos cursos gerais e 36% nos cursos tecnológicos. Segundo este organismo, estes dados “*põem em evidência o 10º ano como um ano crítico no ensino secundário*” (IGE, 2002, p.28).

Os resultados escolares dos alunos das escolas profissionais revelavam maiores taxas de transição e conclusão e débeis 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 os cursos gerais, e as disparidades regionais são muito acentuadas*” (Azevedo, 2003, p.18). Tomando como referência um ciclo de estudos de três anos, entre 1998/99 e 2000/01, 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%.

Este estudo veio corroborar algo que se conhecia, ainda que vagamente, 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 sem a necessária qualidade. Vários alertas tinham sido já lançados, mas a inação política face a estes níveis de insucesso mantinha-se. À ineficácia, escandalosa no caso dos cursos tecnológicos das escolas secundárias, que prejudicava directa e gravemente os jovens, havia que adicionar a ineficiência generalizada das escolas secundárias, pois os recursos afectos 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 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?*” (Ibidem, 2003, p.25). Mais tarde, esta situação viria a alterar-se, como vimos, tendo prevalecido a opção política de anular a quase totalidade dos cursos tecnológicos das escolas secundárias e criar 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 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, p. 2002), realizada em Outubro de 1998, junto de 2.521 alunos diplomados pelo nível secundário em 1997¹², 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 conclui ainda que os jovens diplomados pelas escolas profissionais são os que apresentam um menor volume de situações de desemprego, são os que se encontram melhor colocados no mercado de trabalho, seja em termos de níveis de qualificação, seja em termos de nível salarial auferido, são os que avaliam de modo mais positivo os cursos que realizaram, a formação que “*receberam*” e a “*articulação entre formação teórica e prática*” (idem, ibidem).

O sucesso do ensino profissional, apesar de não estar amplamente investigado (veja-se, apesar disso, Marques (1994), Alves (1996), Vieira, (2007), 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;

2. *O modelo pedagógico*: entre outros aspectos, as escolas profissionais adoptaram 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, com definição de tarefas claras, sequenciais e progressivas, que impede um aluno de “*cair*” 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 projectos que interessam à comunidade, pois são obrigados a realizar Provas de Aptidão Profissional, trabalho de projecto com que todos têm de finalizar os seus cursos, defendendo estes projectos diante de um júri, que contém elementos externos às escolas;
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 responsabilização e uma exigência contínua em termos de prestação de contas (basta lembrar a quantidade de vezes que as escolas profissionais são 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;
5. *O regime de certificação*: o diploma de técnico atribuído pelas escolas profissionais confere uma equivalência ao nível secundário (e conseqüentemente ao 12º ano) e permite a cada aluno, se o pretender, candidatar-se a prosseguir os seus estudos, realizando para tanto e adicionalmente, a preparação para os exames nacionais (aqui reside uma diferença importante face aos cursos tecnológicos, pois os alunos destes cursos têm sempre de realizar estes exames nacionais para concluírem os seus cursos técnicos de ensino secundário, numa espécie de dupla titulação).

Os alunos são geralmente os primeiros a exprimir o seu contentamento com este tipo de cursos profissionais. Com base num estudo de Fonseca (1993), os jovens exprimem-se do seguinte modo:

“Ao longo deste ano tive uma experiência maravilhosa, de convívio e de aprendizagem, como nunca tive.”

“Ao contrário de outras escolas, sendo este um lugar pequeno, sou respeitado, dão-me atenção.”

“Nesta escola o contacto com os professores é muito aberto, o que facilita a aprendizagem e danos segurança.”

“Este curso vai dar-me a oportunidade de tentar algo de melhor na minha vida.”

Em resumo, foram vários os factores de sucesso que tornaram possível quer a persistência do modelo quer uma nova aposta política na expansão dos cursos profissionais durante os últimos anos.

7. 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.

Esta travagem é pública e politicamente fundamentada em três pontos principais: face a um rápido crescimento inicial, afirmava-se a necessidade do modelo ser devidamente avaliado e consolidado; havia um sistema de “*financiamento precário*”, nas palavras do Ministro Marçal Grilo (Neto, 2001); constatava-se a necessidade de rever o regime jurídico das escolas, suas entidades proprietárias e suas equipas de gestão pedagógica. No entanto, outra razão, menos explicitada publicamente, conduziu ao mesmo resultado, a saber, 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.

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 actores, 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 et al., 1998, p. 34). Nas poucas linhas que este relatório dedica ao ensino profissional, os autores, além de proporem uma “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.” (ibidem, p.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. O desinvestimento político fica bem esclarecido.

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 apoie 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, p.148 e 149).

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”¹³, 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 vozes dissonantes foram-se manifestando de vários modos ao longo deste anos, mas venceram sempre duas atitudes: não se alterou a situação de insucesso desastroso dos cursos tecnológicos nem se decidiu nada de substancialmente novo sobre o futuro do ensino profissional.

Em todo o caso, é importante verificar que, apesar destas hesitações e 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 muito elevada nos anos 2001 e 2003, como acima referimos.

8. Anos dois mil: de iniciativa marginal a elemento estrutural

No ano lectivo de 2004/05 inicia-se, como vimos acima, um processo que, poucos anos antes, era impensável: 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, mas após 2006/07, dá-se um crescimento muito rápido, de tal modo que, em 2008/09, o número de alunos matriculados em cursos profissionais nas escolas secundárias já é superior ao dos alunos das escolas profissionais, onde se mantém relativamente estável.

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 actual Governo socialista (2005-2009): (i) porque é necessário aumentar a escolarização da população com o nível secundário superior (“a melhor resposta para os ina-

ceitáveis 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 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” (Governo, 2005).

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, p.18),

e rematava afirmando que “nada impede, em teoria, que se generalize o modelo a todo o ensino secundário” (idem, ibidem).

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, p. 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 dá 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, p. 91), 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 as perspectivas aos jovens, como na perspectiva política da universalização do acesso e do sucesso dos jovens ao nível secundário.

Mas, o que a “Iniciativa Novas Oportunidades” (2006-2010) vem introduzir de novo corresponde a uma alteração profunda, face a estas perspectivas anteriormente focadas. O Governo afirma inequivocamente 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 deverão integrar na sua oferta cursos profissionais” (Governo, 2005, 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” (idem, p. 18). Em 2010, nestes termos, o número de alunos a frequentar cursos profissionais em escolas secundárias será sensivelmente o dobro do número de alunos a frequentar estes cursos em escolas profissionais. Em seis anos, tudo leva a crer que se operará uma mudança profunda e rápida.

Podemos e devemos perguntar: que significado tem esta viagem dos cursos profissionais, tão rapidamente descrita, nos últimos anos, 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, ainda e sobretudo, para os adolescentes e jovens portugueses? Ao centrar deste modo tão avassalador o ensino profissional nas escolas secundárias não estarão as escolas profissionais em risco de uma maior marginalização política e social, nos próximos anos? E com que custos para o próprio futuro do ensino profissional, nascido e alimentado em escolas profissionais?

9. Riscos da importação de um modelo sem a inovação dos processos

Descrita a enorme discrepância institucional que existe entre as escolas profissionais e as escolas secundárias (cfr. Quadro 2), é mister procurar compreender o que se passa hoje com a abertura repentina e massiva de cursos profissionais em escolas secundárias. Esta abertura torrencial de

cursos profissionais não foi precedida de qualquer plano de acolhimento e desenvolvimento, pois tratou-se, regra geral, de uma medida política comunicada administrativamente à grande maioria das escolas. Esta é a questão central. 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 actividade nuclear, um ensino secundário geral, de "matriz liceal", propedêutico de estudos superiores, com toda a carga simbólica que isso significa: relação de ensino-aprendizagem, massificação, selectividade escolar, preparação para a realização dos exames nacionais, hipervalorização do referencial universitário.

Além disso, como vimos antes, as escolas secundárias geram enormes caudais de insucesso e de abandono escolar. Persistem, aliás, como vimos, nos finais da primeira década do século XXI, os baixos níveis de escolarização da população com o nível secundário. Ora, neste contexto, a criação administrativa de cursos profissionais nas escolas secundárias comporta um risco muito elevado de desvirtuar e descapitalizar o sucesso educativo alcançado pelo ensino

profissional nas escolas profissionais. Já é visível, em muitas escolas secundárias, a afectação dos "meninos do insucesso" aos cursos profissionais, criando assim um novo tipo de guetização e uma nova "solução educativa" para os jovens que reprovam e que "não estão preparados para prosseguir estudos superiores".

Deste modo, 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", é o momento em que corre mais riscos de desaparecer como referencial positivo, oportunidade educativa alternativa e de sucesso, construção local de propostas educativas promotoras de boa inserção socioprofissional.



Este passo agora dado, vinte anos depois da criação das escolas profissionais, pode constituir uma fonte de retrocesso até meados do século XX, em que o "ensino técnico" era estigmatizado, uma autêntica fonte de reprodução de desigualdades sociais e uma condenação para os alunos que obtinham insucesso na "via nobre" do ensino geral.

Transferir uma inovação educacional de um tipo de escolas para outro, de escolas criadas especificamente para o desenvolverem 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 de transferir os modelos sem cuidar de transferir os processos, os "caldos de cultura" apropriados à germinação destas iniciativas educacionais.

O momento é, contudo, simultaneamente, um momento de enorme esperança. Ainda estamos a tempo de introduzir medidas correctivas que permitam superar estes dilemas e vir a oferecer reais oportunidades de desenvolvimento humano aos jovens, a todos os jovens, e de inserção socioprofissional, independentemente da sua origem sociocultural. A tarefa é imensa.

10. Reflexão final: porquê esta viagem?

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

1. 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 no envolvimento de centenas de instituições sociais, com destaque para o poder autárquico e associativo, e não nas tradicionais estruturas do ME. O arranque da inovação foi feito com "determinação".
2. A inovação acreditou mais nas virtualidades da regulação sociocomunitária (incentivando escolas nascidas fruto de redes locais de cooperação) e de uma regulação conjunta, do que na mera e isolada regulação de controlo, exercida pela Administração Central.
3. A inovação sobreviveu estes vinte anos e foi assumida pelo "sistema educativo" devido aos seus sucessos, sobretudo o seu elevado sucesso escolar e a boa inserção socioprofissional proporcionada aos jovens diplomados.
4. A inovação sobreviveu e é actual porque respondeu, ao longo deste arco temporal, a duas necessidades reais, 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 exercer uma actividade técnico-profissional, ao fim de doze anos de escolaridade.
5. 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 projectos educativos de qualidade, em prol do bem comum das suas comunidades.
6. A inovação está viva, vinte anos depois, porque sempre se acreditou nos actores 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 projectos de futuro.

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

A actual integração do ensino profissional nas escolas secundárias, que ocorre hoje a um ritmo avassalador, também se pode ler à luz de várias razões, que se sintetizam:

1. O tempo é de “racionalização” de recursos e o ME, que gere os dois tipos de escolas, decidiu articular mais estreitamente as redes de instituições educativas que oferecem o nível secundário de ensino e formação, uma vez que atendem o mesmo tipo de público-alvo, o que, nesta fase de recessão demográfica, parece permitir gerir mais eficaz e eficientemente os professores disponíveis nas escolas secundárias estatais.
2. O sucesso do ensino profissional, lentamente reafirmado e reconhecido, é razão mais do que suficiente para sustentar, vinte anos volvidos, uma substituição completa dos cursos tecnológicos, terminando assim com uma oferta educativa com elevado fracasso pessoal e escolar e social associado.
3. Para se conseguir lançar com sucesso uma dinâmica muito mais acelerada de crescimento da qualificação dos jovens e uma vez que se recusou durante mais de dez anos que as escolas profissionais acolhessem uma procura social crescente, o melhor instrumento seriam exactamente expandir a oferta de ensino profissional.

Permanece, no entanto, neste crescimento acelerado do ensino profissional, quer uma desconfiança face ao facto de as escolas profissionais não serem um fruto da regulação de controlo do Estado, quer uma verdadeira dificuldade em integrar localmente os dois tipos de escolas e de ensino, o que gera um real divórcio e até confronto entre escolas secundárias e escolas profissionais, no exacto momento em que se pretende expandir rapidamente o ensino profissional. Além disso, permanece o equívoco político que consiste em pensar que basta “decretar” a criação de cursos profissionais em escolas secundárias para que estas reproduzam o “caldo institucional” existente nas escolas profissionais e que alicerçaram o seu relativo sucesso.

O momento é, no entanto, de enorme expectativa. Nunca o ensino profissional alcançou tanto sucesso político, nunca terá estado tão perto o 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 e socioprofissional de tantos milhares de jovens portugueses? Ainda não o sabemos, mas não podemos nunca deixar de o procurar saber.

Bibliografia

- ALTER, N., « Régulation sociale et deficit de régulation » in TERSSAC, G. (Ed.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*, Paris, La Découverte, (pp. 77-88), 2003.
- ALVES, José Matias, *Modos de organização, direcção e gestão das escolas profissionais. Um estudo de quatro situações*, Porto, Porto Editora, 1996.
- ,(1996a), *Escolas Profissionais: a teia do (des)contentamento*. Texto policopiado, 1996.
- AZEVEDO, Joaquim, *Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano*. Porto, Edições Asa, 1992.
- , *Avenidas de Liberdade, Reflexões sobre Política Educativa*. Porto, Edições ASA, 1994 (1ª edição).
- , “Rendimento escolar nas escolas secundárias e nas escolas profissionais: resultados de uma amostragem” em *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Lisboa, Universidade Católica Editora, 2003.

- (Coord.), *Que estratégia para o ensino tecnológico e profissional em Portugal*, Lisboa, SEDES, 2004.
- , *A educação de todos ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação*, Comunicação ao 2º, Encontro de Pedagogia Social. Porto, Universidade Católica Portuguesa, 2008.
- BARROSO, João (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*, Lisboa, Educa, 2006.
- CARNEIRO, Roberto, *A educação primeiro*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, 2004.
- CNE - Conselho Nacional de Educação, *Pareceres e recomendações 1998*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, 1999.
- FERNANDES, Domingos; NEVES, Dulce; ROQUE, Helena; PAIS, Paulo, *Análise das consultas aos parceiros sociais*, Lisboa, Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário, 1998.
- FONSECA, António Manuel, *Um sabor diferente. Uma avaliação das escolas profissionais*, Porto, Ministério da Educação/GETAP, 1993.
- GEPE *Estatísticas da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.
- Governo de Portugal, “Novas Oportunidades. Aprender compensa”, 2005, em www.novasoportunidades.gov.pt (consultado em 02/09/2008).
- Inspeção-Geral de Educação, *Avaliação integrada das escolas. Relatório Nacional. Ano lectivo 2000/01*, Lisboa, IGE, 2002.
- MAROY, C. *École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006.
- MARQUES, Margarida, *A decisão política em educação, O partenariat sócio-educativo como modelo decisional*, Porto, Edições Afrontamento, 1994.
- Ministério da Educação, *Documento orientador da revisão curricular do ensino profissional*, Lisboa, Ministério da Educação, 2003.
- NETO, Dulce, *Difícil é sentá-los. A educação de Marçal Grilo*, Lisboa, Oficina do Livro, 2001.
- OECD, *Education at a glance 2008*, Paris, OECD, 2008.
- OLDENBURG, Ray, *Celebrating the third place. Inspiring stories about the “Great good places” at the heart of our communities*, New York, Marlowe & Company, 2001.
- OPEs, *A formação de nível secundário e a inserção profissional*, Lisboa, Observatório Permanente do Ensino Secundário/Ministério da Educação, 2002.
- ORVALHO, Luísa, *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, 2003.
- PERRENOUD, P., *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*, Porto Alegre, Artmed Editora, 2004.
- Público, *Ensino Profissional*, Suplemento ao Jornal Público, de 26.05.2000, Lisboa, 2000.
- REYNAUD, Jean-Daniel, « Reflexion: regulation de controle, regulation autonome, regulation conjointe » in *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris, La Découverte., 2003, pp. 103-113.
- , *Les règles du jeu: l'action collective et la régulation sociale*, Paris, Armand Colin, 2004.
- SILVA, Augusto Santos, *Ensino Profissional: o caminho percorrido e o caminho a percorrer*, Sindicato dos Professores do Norte, Encontro Nacional de 2002, www.spsn.pt (consultado em 02/09/2008).
- SILVA, J.M (Coord.), SILVA, A.S.; FONSECA, J.M.P, *Avaliação do Sistema das escolas Profissionais*, Lisboa, Editorial Ministério da Educação, 1996.
- TERSSAC, Gilbert (Ed.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*, Paris, La Découverte, 2003.
- UNESCO, *Rapport National du Portugal*, Geneve, UNESCO/Ministério da Educação, 1988.

- VIEIRA, Ilídi, *Factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais*, Porto, Universidade Católica Portuguesa, Dissertação de mestrado, 2007.

Notas

¹ O autor deste texto foi um actor fortemente implicado em todo este processo, como se verá melhor mais adiante.

² O novo serviço central foi criado em Novembro de 1988, era Ministro da Educação Roberto Carneiro, e chamou-se GETAP- Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional. Esta nova Direcção-Geral, que ficou sediada no Porto, foi também o único serviço central sediado fora da capital, Lisboa. Esclareça-se, antes de mais por uma questão de transparência, que o autor deste texto foi o Director-Geral deste novo serviço central, durante 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.

³ Retomaremos esta problemática da inovação mais adiante e de modo mais amplo.

⁴ Esta lei ainda se mantém em vigor, em 2008, com duas pequenas alterações, entretanto introduzidas.

⁵ 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, mas esta abertura formal transformou-se sempre em abertura real pois, por exemplo, sempre houve um caudal de jovens das escolas profissionais (entre 20% e 25%) que prosseguiu estudos no ensino superior (universitário e politécnico).

⁶ Com algumas excepções. As escolas profissionais agrícolas são, em geral, estatais e resultam de uma reconversão de anteriores escolas secundárias agrícolas.

⁷ O número médio de alunos matriculados pela primeira vez no 10º ano é calculado com base na amostra de escolas incluída no estudo referenciado.

⁸ Fonte DAPP (www.dapp.min.edu.pt). Resultados do ano 1999/2000.

⁹ 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.

¹⁰ *Números somente ao relativos ao Continente. Faltam os arquipélagos da Madeira e dos Açores, que contam com 6% da população global do nível secundário do país.

**Número não confirmado, por estarmos no início do ano lectivo

¹¹ Segundo a Comissão de Avaliação de 1996, esta realidade “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, 1996, p.30).

¹² 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.

¹³ Diário de Notícias de 12 de Julho de 1998.

Resumo

Este texto descreve e analisa, num arco temporal de vinte anos, o movimento descrito por uma inovação educacional, as escolas profissionais em Portugal, desde a sua criação, em 1989, até à sua institucionalização no conjunto do sistema educativo, após o ano 2005. Embora criadas sob o impulso do Estado, através de uma iniciativa dos Ministérios da Educação e do Trabalho, este tipo de escolas permaneceu, durante quinze anos, como uma importante inovação 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 projecto-piloto, e ao longo dos anos 2005 a 2008, este modelo de educação e formação, de novo por iniciativa política do Ministério da Educação, foi introduzido nas escolas secundárias de ensino regular, tornando-se um elemento central de uma nova política educativa, vinte 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. Será que esta passagem da margem para o centro corresponderá a um ganho ou a uma corrosão da inovação? 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.

Palavras chave

Ensino profissional - Inovação educacional - Política educativa - Portugal

Resumen

Este texto describe y analiza, en un arco temporal de veinte años, el movimiento descrito por una innovación educativa, las escuelas profesionales en Portugal, desde su creación, en 1989, hasta su institucionalización en el conjunto del sistema educativo, después del año 2005. Aunque creadas bajo el impulso del Estado, a través de una iniciativa de los Ministerios de la Educación y de Trabajo, este tipo de escuelas permaneció, durante quince años, como una importante innovación educativa y, al mismo tiempo, un modelo bastante marginal, al lado de las tradicionales ofertas educativas proporcionadas por las escuelas secundarias. Después del año de 2004, todavía como proyecto-piloto, y a lo largo de los años 2005 a 2008, este modelo de educación y formación, de nuevo por iniciativa política del Ministerio de la Educación, fue introducido en las escuelas secundarias de enseñanza regular, tornándose un elemento central de una nueva política educativa, veinte años después. Describir y buscar comprender el recorrido descrito por esta innovación, del margen hacia el centro, y no, como habitualmente, del margen para el hipermargem o para la nada, es el objetivo principal de este texto. ¿Será que este pasaje del margen hacia el centro corresponderá a una ganancia o a una corrosión de la innovación? Los interrogantes que subsisten son varios y la interpretación de este movimiento quedará en gran medida por hacer. Por un lado, porque el recorrido todavía transcurre delante de nuestros ojos y el movimiento es aún veloz. Por otro, porque otros mejor y más distanciados que nosotros podrán y sabrán leer este viaje.

Palabras clave:

Enseñanza profesional - Innovación educativa - Política educativa - Portugal

Abstract

This article describes and analyzes, in a period of twenty years, the movement described as educational innovation, like the professional schools in Portugal, since their creation in 1989 till their institutionalization in the educational system, after 2005. Created by the state impulse, through the initiative of the Ministry of Education and Work, this type of school remained, for fifteen years, as a very important educational innovation and, at the same time, as a very marginal compared with the traditional educational offers of the secondary schools. After the year 2004, as a pilot project, and through the last 4 years (2005-2008) this model of education and training, again as an initiative of the Ministry of Education, was introduced in the secondary schools, becoming a central element of a new educative policy. Describes and try to understand the journey described by this innovation, gives us a margin to the center, and not, as always, gives margin to the hyper margin or for nothing, and is this the main intention of this article. The question that we can do is huge and the interpretation of this movement will remain as a thing to do. On one hand, because of the journey that it's still taking place in front of us, and the movement it's getting faster. On the other hand, because others know better and more than what we can know in this journey.

Key words

Education offices - Educational Innovation - Education Policy - Portugal