

(NOVAS?) PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO PROFISSIONAL

ou

ENSINO PROFISSIONAL, equidade e qualidade

Joaquim Azevedo

INTRODUÇÃO

Ensino Profissional hoje

Diversificação, equidade e qualidade no ensino secundário na União Europeia.

Comunicação ao Seminário IPEE-UNESCO sobre

“Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativa”, Buenos Aires, 4 e 5 de Outubro de 2007.

Joaquim Azevedo¹

5 de Outubro de 2007

¹ Professor da Universidade Católica Portuguesa e membro do Conselho Nacional de Educação de Portugal

Este texto serviu de base à apresentação de uma comunicação ao Seminário sobre “Diversidade cultural, desigualdade social e estratégias de política educativa”, promovido pela IPE-UNESCO, em Buenos Aires, em 4 e 5 de Outubro de 2007². Nele procura-se apresentar e discutir uma questão de grande actualidade no debate sobre as políticas educativas, a saber, a base cultural comum e a diversidade institucional e curricular no ensino secundário, inferior e superior (genericamente, 13-18 anos de idade). Ao autor coube, neste Seminário, a apresentação de uma síntese acerca do debate em curso na União Europeia (UE). Trata-se de uma leitura pessoal que foca as problemáticas da equidade e da qualidade, aqui tomadas como valores de referência para olhar a diversificação escolar e institucional do ensino secundário que existe na União.

A escolaridade obrigatória na União Europeia

A obrigatoriedade de frequência do sistema escolar tem constituído um instrumento de política social e educacional a que todos os países da União recorrem para, entre outros objectivos, promover e prolongar a escolarização universal dos cidadãos europeus e favorecer a democratização das sociedades. A duração da escolaridade obrigatória tem vindo a aumentar, estendendo-se actualmente por um período que, genericamente, varia entre os nove e os doze anos de frequência escolar compulsiva, entre os 6 e os 18 anos de idade. O Quadro 1 dá conta da informação mais actualizada disponível na Rede *Eurydice* sobre esta matéria.

As variações intracontinentais são significativas. Como se pode ver, as situações são diversas e várias notas de leitura devem ser discutidas. Apenas a Itália apresenta uma situação de transição entre oito e dez anos de escolaridade obrigatória, com medidas legislativas recentes que se contradizem quanto a esta questão (como se referirá adiante). Nos restantes casos, a escolaridade obrigatória tem nove, dez ou onze anos de duração, excepto em cinco países. Nestes, a Hungria prolonga a escolaridade obrigatória entre os 5 e os 18 anos (com 13 anos, é o período mais longo de escolaridade obrigatória “a tempo inteiro” no espaço da UE 27), enquanto a Alemanha, a Bélgica, os Países Baixos e a Polónia criaram, para além de uma escolaridade obrigatória “a tempo inteiro” (de nove/dez/onze anos), um período adicional de escolaridade obrigatória “a tempo parcial” (de um/dois/três anos).

A tendência para prolongar a escolaridade obrigatória para o período correspondente ao ensino secundário superior (16, 17, 18 anos) está na agenda política de vários países. Verifica-se um debate político, em alguns casos muito aceso, em torno dos benefícios e das desvantagens desta possibilidade. Em alguns países, tende a prevalecer a perspectiva de que é ao Estado e às autoridades educativas locais que cabe a obrigatoriedade de criar as condições para que todos os jovens possam realizar um percurso de educação e formação para além da tradicional escolaridade obrigatória. Tal compulsividade, nesta óptica, não deve ser colocada sobre os cidadãos, pois, além do mais, agrava-se a possibilidade de ampliar a selectividade escolar, cavando um novo fosso entre os cidadãos que possuem e os que não possuem a “nova” escolaridade obrigatória (patamar mínimo, em muitos casos, para se aceder a benefícios sociais

² Agradeço a José Pedro Amorim a pesquisa quantitativa e a revisão bibliográfica.

e a instrumentos elementares de exercício da cidadania). Para outros, o prolongamento da obrigatoriedade escolar faz todo o sentido, pois tal iniciativa legislativa corresponde a uma decisão política que visa promover o acesso de todos os cidadãos a um benefício social elementar nas novas “sociedades do conhecimento”.

A amplitude do leque de situações na Europa Ocidental pode ser explicitada com a breve apresentação de dois casos quase “extremos”, o da Itália e o da Noruega (ainda que não fazendo parte da União, o exemplo da Noruega é muito significativo das tendências que são seguidas, sobretudo por alguns países do Norte da Europa). Em Itália, em 2005, uma reforma educativa consagrava o direito à educação e formação durante, pelo menos, doze anos ou até os jovens obterem uma qualificação, durante os primeiros 18 anos de vida. Em Dezembro de 2006, uma lei consagrava a possibilidade de alargar a escolaridade obrigatória para os 16 anos (10 anos de escolarização), o que se tornaria prática efectiva no ano lectivo de 2007/08. O novo quadro legislativo introduz também uma mudança na estrutura do ensino secundário superior, ao criar um período inicial comum de dois anos de duração, tanto nos *licei*, nos *istituti tecnici*, como nos *istituti professionali*. No entanto, as mudanças de Governo, em 2006, estão a provocar alterações no conteúdo e no calendário destas mudanças (Eurydice, 2007).

Na Noruega, em 1994, o Parlamento decidiu que as autoridades locais, as escolas e os centros de formação eram obrigados a criar todas as condições para universalizar o acesso de todos os jovens noruegueses a uma formação de qualidade, até aos 19 anos. A *obrigatoriedade* de que aqui se fala é antes de mais a do Estado e da sociedade, pois não se trata de uma mera imposição autoritária do Estado sobre os cidadãos. Toda a sociedade e o Estado se devem unir para criar as condições locais, em cada município, para que cada jovem possa prosseguir a sua formação, independentemente do percurso que escolha realizar. Em termos de política educativa, neste caso, a perspectiva da *universalidade* parece ganhar a dianteira à perspectiva da *obrigatoriedade*.

Quadro 1

Escolaridade obrigatória (a tempo inteiro e parcial) nos 27 estados-membros da UE e na Noruega

	Escolaridade obrigatória a tempo inteiro (anos)	Escolaridade obrigatória a tempo parcial (anos)
Alemanha (2007)	6-15/16 ^a	15/16-18/19
Áustria (2007)	6-15	

Bélgica (francófona) (2006)	6-15/16 ^b	15/16-18
Bulgária (2005)	6/7 ^c -16	
Chipre (2007)	4 anos e 8 meses ^d -15	
Dinamarca ^e (2006)	7-16	
Eslováquia (2005)	6-16	
Eslovénia (2007)	6-15	
Espanha (2006)	6-16	
Estónia (2007)	7-16 ^f	
Finlândia (2006)	7-16	
França (2007)	6-16	
Grécia (2007)	6-15	
Hungria (2005)	5-18 ^g	
Irlanda (2005)	6-16	
Itália (2007)	6-16 ^h	
Letónia (2007)	5-16 ⁱ	
Lituânia (2007)	7-16	
Luxemburgo (2005)	4-15	
Malta (2006)	5-16	
Países Baixos (2005)	5-16	16-17
Polónia (2005)	6-16	16-18 ^j
Portugal (2007)	6-15	
Reino Unido ^k (2007)	5-16	

República Checa (2006)	6-15
Roménia (2005)	6-16
Suécia (2007)	6/7-15/16
Noruega (2007)	6-16

Fonte: *Eurydice (National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms)*

^aDepende da *Land*. ^bÉ obrigatória a tempo inteiro até aos 16 anos se o aluno não completar (ainda que não necessariamente com sucesso) dois anos de ensino secundário. ^cAo critério dos pais. ^dDesde 1/9/2004. ^eÉ a educação e não a escolarização que é obrigatória. Pode acontecer em casa. ^fNa Estónia, a educação é obrigatória até ao completamento da educação básica ou até aos 17 anos. ^gA escolaridade obrigatória pode terminar aos 16 anos se o aluno realizar com sucesso o exame de maturidade (“*érettségi vizsga*”), obtiver um certificado estatal (vocacional), for considerado maior de idade após contracção de matrimónio ou cuidar dos próprios filhos. Em qualquer caso, não é um processo automático. Exige requerimento escrito do aluno, deferido (ou não) pelo director da escola. (*Eurydice*, 2004/05a) ^hDe acordo com lei de Dezembro de 2006, a ser aplicada a partir do ano lectivo de 2007/08. Existe um assim designado “direito-dever” que garante o direito à educação e formação durante, pelo menos, 12 anos ou à obtenção de uma qualificação até aos 18 anos de idade. ⁱDebata a possibilidade de tornar obrigatório todo o secundário. Nesse caso, o limite máximo passariam a ser os 19 anos de idade. ^jDe acordo com *Eurydice* (2004/05b) e *Eurydice* (2005b), também da *Eurydice*. ^kNa Irlanda do Norte é de 4-16.

Escolarizar todos os cidadãos até aos 18 anos

O esforço de prolongamento da educação e formação dos jovens para o nível secundário superior conheceu, após o ano 2000, um forte impulso, na sequência de deliberações políticas e da adopção de uma estratégia comum a todos os países da União. A chamada “Estratégia de Lisboa” (decisão dos Presidentes e dos Primeiros-Ministros dos países da União Europeia, reunidos no Conselho Europeu de Lisboa, no ano 2000) fixou o “novo objectivo estratégico” para o próximo decénio: “tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Conselho Europeu, 2000, p. 2). Nesta importante decisão do Conselho Europeu de Lisboa refere-se que as “pessoas são o principal trunfo da Europa e deverão constituir o ponto de referência das políticas da União.” (p. 9) e convidam-se os Estados-membros a concretizar uma série de objectivos e metas no campo da educação e da formação, no horizonte de 2010. Na sequência desta decisão, foram adoptados três grandes objectivos estratégicos para o período 2001-2010, a saber: (i) aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia, (ii) facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação e (iii) abrir os sistemas de educação e formação ao mundo exterior (Conselho da União Europeia, 2001). Estes objectivos genéricos seriam depois traduzidos em objectivos concretos e num Programa de Trabalho, publicado no Jornal Oficial, em Junho de 2002, intitulado “Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa” (Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 2002). Estes objectivos, a concretizar até 2010, passaram a ter duas definições, uma mais geral e outra mais concreta, bem como, de forma inédita e muito significativa, um

calendário de execução e uma metodologia de trabalho comuns a todos os países. A definição mais geral consiste em prosseguir cinco objectivos centrais:

- 1) Atingir a máxima qualidade na educação e na formação e assegurar que a Europa seja reconhecida, à escala mundial, como referência pela qualidade e relevância dos seus sistemas e instituições de educação e formação;
- 2) Garantir que os sistemas de educação e de formação na Europa sejam suficientemente compatíveis para permitir que os cidadãos transitem de um sistema para outro e tirem partido da sua diversidade;
- 3) Assegurar que os detentores de qualificações, conhecimentos e competências adquiridos em qualquer parte da UE tenham a oportunidade de obter o seu reconhecimento efectivo em todos os Estados-Membros para efeitos de carreira e de prosseguimento da aprendizagem;
- 4) Garantir que os europeus de todas as idades tenham acesso à aprendizagem ao longo da vida;
- 5) Abrir a Europa à cooperação, reciprocamente benéfica, com todas as outras regiões e assegurar que ela seja o destino preferido dos estudantes, académicos e investigadores de outras regiões do mundo.

A mais concreta das definições aponta metas mais precisas, após comparação com a situação nos EUA e no Japão, tais como:

- todas as escolas devem ter acesso à Internet e aos recursos multimédia até finais de 2001;
- todos os professores devem saber utilizar estas tecnologias até finais de 2002, a fim de proporcionar aos alunos uma ampla literacia digital;
- reduzir para metade, até 2010, o número de jovens entre os 18 e os 24 anos que apenas frequentaram a educação básica e que não participam em acções de educação e formação complementares;
- garantir que pelo menos 85% dos jovens de 22 anos da União Europeia tenham concluído o ensino secundário (são 74% em 2001 e 76% em 2002);
- reduzir significativamente o número de cidadãos com mais de 15 anos que só falam a sua própria língua;
- aumentar para 12,5% a taxa de participação de adultos em acções posteriores de ensino e formação (taxa de 8,4% em 2001 e 8,5% em 2002). (Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 2002)

As avaliações entretanto realizadas ciclicamente têm evidenciado que, apesar dos progressos realizados, “existem ainda lacunas em áreas importantes, nomeadamente a limitada participação na aprendizagem ao longo da vida” (Conselho da União Europeia, 2004, p. 5), recomendando-se a aceleração do ritmo das reformas dos sistemas de ensino e de formação,

pois “subsistem ainda demasiados pontos fracos, que limitam as potencialidades de desenvolvimento da União.” (Conselho da União Europeia, 2004, p. 10). As metas concretas foram revistas, em 2007, e transformadas em “cinco valores de referência europeus para 2010”, em educação e formação, adoptados pelo Conselho Europeu (Comissão das Comunidades Europeias, 2007, p. 9). Eles são:

1. Uma taxa média de abandono escolar precoce (antes dos 18 anos e do termo do ensino secundário superior) não superior a 10%.
2. Redução de pelo menos 20% na percentagem de alunos com baixos resultados na literacia em leitura.
3. Conclusão do ensino secundário por pelo menos 85% dos jovens.
4. Aumento de pelo menos 15% no número de licenciados em matemática, ciências e tecnologias, e uma redução simultânea da desigualdade entre os sexos.
5. Participação de 12,5% de toda a população adulta na aprendizagem ao longo da vida.

Apesar das dificuldades evidenciadas nas avaliações intercalares, é bem provável que estes valores de referência venham a ser atingidos, no horizonte do ano 2010. A conclusão do ensino secundário superior por pelo menos 85% dos jovens da União encontra-se entre as metas que se prevê sejam alcançadas ou até ultrapassadas. Mas o que significa prosseguir este esforço de educação e formação de todos os jovens até ao termo do ensino secundário superior? Com que propostas educativas e com que objectivos e práticas de equidade e qualidade? Qual o lugar e o papel da diversificação escolar dos diferentes percursos de educação e formação dos jovens?

Existe, de facto, uma magna questão política que consiste na relação que se estabelece entre obrigatoriedade escolar e currículo comum para todos os cidadãos. A tradição na maioria dos países, enquanto a escolaridade obrigatória se mantém nos nove e dez anos, consiste em fazer coincidir escolaridade obrigatória com compreensividade escolar – escola unificada (Benavot, 2006). Outros há em que a diversificação se inicia antes do termo da escolaridade obrigatória, como veremos de seguida. No actual debate, é bastante consensual que o prolongamento da escolaridade obrigatória para o ensino secundário superior, segmento por tradição institucionalmente diversificado, tem de ser concomitante com a persistência de uma (por vezes) grande diversidade institucional de percursos e de escolas/centros de formação. O que equivale a dizer que, novamente, qualidade e equidade surgem no âmago do debate político.

A diversidade institucional no ensino secundário

Com o acesso generalizado de toda a população aos níveis de escolaridade elementares, isto é, a democratização do acesso à escola, tornou-se mais evidente tanto a heterogeneidade social como a acção permanente de uma inequívoca selectividade escolar. As crianças oriundas de

meios mais pobres e de famílias com diminutos rendimentos e baixo nível de escolarização tendem a abandonar precocemente o sistema escolar, com todas as consequências pessoais e sociais que daí advêm, que se repercutem ao longo de toda a sua vida.³ Ora, uma escolarização de sucesso para todos e para cada cidadão tornou-se um objectivo prioritário das políticas nacionais na UE. Com o prolongamento da obrigatoriedade escolar para os 16/17/18 anos de idade, este objectivo já não é apenas prioritário, passou a ser nevrálgico para a coesão social, a justiça e a qualidade das próprias democracias.

No contexto deste Seminário, importa perceber que políticas educacionais são adoptadas para fazer face à desigualdade presente nas escolas, desde logo a desigualdade social, mas também a desigualdade pessoal, pois os seres humanos são todos diferentes e merecem da sociedade o acolhimento, o respeito e a promoção das suas irrepetíveis originalidades. A tendência mais comum e historicamente mais presente no cenário europeu consiste em criar diferentes oportunidades educacionais para diferentes crianças e jovens, em função de processos de avaliação promovidos pelas próprias instituições educativas escolares (sucesso/insucesso, orientação escolar), habitualmente com pouca participação das famílias. Estas diferentes oportunidades podem ser de dois tipos: curriculares e institucionais. A diversificação curricular e não-institucional pode traduzir-se quer na criação de “turmas especiais” dentro da mesma escola (por exemplo, institucionalização de “currículos alternativos”) ou cursos especiais e alternativos, sempre dentro da mesma escola (como os “cursos tecnológicos”), quer ainda na criação de mecanismos de apoio e recuperação de dificuldades de aprendizagem, sem que isso obrigue à constituição de turmas separadas. É disso exemplo a criação de turmas de recuperação temporária de dificuldades de aprendizagem (Verdasca e Cruz, 2006).

A diversificação institucional, muito comum sobretudo no ensino secundário superior, consiste no encaminhamento, mais indirecto ou mais directo, mais participado ou menos participado pelos alunos e pelas suas famílias, mais violento ou mais pacífico, para outros percursos escolares em instituições outras que não as que ministram o ensino “geral” ou de “matriz liceal” (Azevedo, 2000).

A realidade da UE é, de facto, bastante díspar no que respeita à diversidade institucional existente no ensino secundário, inferior e superior. Essa disparidade assenta tanto nos níveis etários em que se inicia como no tipo de respostas institucionais que existem. O Quadro 2 dá conta dessa diversidade, de uma forma muito resumida, podendo ser consultada a Rede *Eurydice* para se proceder a uma análise mais fina da situação de cada país (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/Overview/OverviewByCountry>).

Como se pode observar no Quadro 2, a diversificação tem lugar em momentos muito diversos do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Grande número de países da União

³ O mesmo documento da Comissão Europeia (2006) refere que, nos EUA, o abandono escolar por parte de um jovem de 18 anos implica, ao longo da sua vida, custos adicionais médios globais de 450.000 US dólares.

promove uma diversificação institucional a partir do grupo etário 10-12 anos, o que apelidamos de diversificação precoce (são nove países). Um grupo de sete países promove esta diversificação entre os 13 e os 14 anos. Nos restantes onze⁴, a diversificação institucional ocorre apenas aos 15 e 16 anos de idade, geralmente no termo da escolaridade universal e obrigatória. Estes dados revestem-se da maior importância, num momento em que, em outros continentes, se tende a confundir a União Europeia seja com um único modelo de educação, seja com uma diversificação que ocorre sempre “tardiamente”, após o termo da escolaridade obrigatório, pelos 15/16 anos.

Quadro 2

Diversificação institucional e escolaridade obrigatória, por idades, na União Europeia (2005)

	Termo da escolaridade obrigatória (idade)	Diversificação	
		Idade em que se inicia	Institucional Não institucional
Alemanha	18/19 ^a	10	x
Áustria	15	10	x
Bélgica (francófona)	18	13	x
Bulgária	16	14	x
Chipre	15	15	x
Dinamarca ^b	16	16	x
Eslováquia	16	10	x
Eslovénia	15	15	x
Espanha	16	16	x
Estónia	16 ^c	16	x
Finlândia	16	16	x
França	16	14	x

⁴ Neste cálculo, incluiu-se a Noruega.

Grécia	15	15	x
Hungria	18 ^d	10	x
Irlanda	16	12	x
Itália	16 ^e	14	x
Letónia	16 ^f	13 ^g	x
Lituânia	16	14	x
Luxemburgo	15	12	x
Malta	16	11	x
Países Baixos	17	12	x
Polónia	18 ^h	16	x
Portugal	15	15	x
Reino Unido	16	16	x
República Checa	15	11	x
Roménia	16	14	x
Suécia	15/16	Não existe diversificação	
Noruega	16	16	x

Fonte: *Eurydice (National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms)*

^aDepende da *Land*. ^bÉ a educação e não a escolarização que é obrigatória. Pode acontecer em casa. ^cNa Estónia, a educação é obrigatória até ao completamento da educação básica ou até aos 17 anos. ^dA escolaridade obrigatória pode terminar aos 16 anos se o aluno realizar com sucesso o exame de maturidade ("*érettségi vizsga*"), obtiver um certificado estatal (vocacional), for considerado maior de idade após contracção de matrimónio ou cuidar dos próprios filhos. Em qualquer caso, não é um processo automático. Exige requerimento escrito do aluno, deferido (ou não) pelo director da escola. (*Eurydice, 2004/05a*) ^eDe acordo com lei de Dezembro de 2006, a ser aplicada a partir do ano lectivo de 2007/2008. Existe um assim designado "direito-dever" que garante o direito à educação e formação durante, pelo menos, 12 anos ou à obtenção de uma qualificação até aos 18 anos de idade. ^fDebata a possibilidade de tornar obrigatório todo o secundário. Nesse caso, o limite máximo passaria a ser de 19 anos. ^gO percurso básico+secundário inferior, com início aos 7 anos, pode ser realizado em dois tipos de instituições de ensino básico: a "*pamatskola*", onde os alunos podem fazer toda a estrutura básica (ISCED 1 e 2), e a "*sākumskola*", uma escola primária (ISCED 1). Neste caso, os alunos fazem o 7.º, o 8.º e o 9.º anos num "*gymnasium*". Os provenientes da

“*pamatskola*” entram no “*gymnasium*” só aos 16. ^hDe acordo com *Eurydice* (2004/05b) e *Eurydice* (2005b), também da *Eurydice*.

Várias questões se têm colocado, com respostas muito diferentes, segundo os países, as suas histórias, os seus tecidos sociais, os diversos modelos de articulação entre escolarização, certificações e modelos produtivos, bem como as racionalidades pedagógicas que prevalecem nas políticas educativas. Vejamos algumas delas:

- a diferenciação institucional e até a diferenciação curricular, com separação de turmas e modelos de ensino e aprendizagem, ao significarem desvios da “via nobre” de estudos, o ensino “geral”/liceal, não serão meios potenciadores das desigualdades sociais de partida?
- como escapar a esta “condenação” entre diversificação e reprodução das desigualdades? Conduzindo todos os adolescentes para escolas compreensivas, de formação “geral”/liceal, de currículo único e “pronto-a-vestir” para todos (Formosinho, 1987)?
- será que o ensino “geral”/liceal deve ser a matriz de suporte de toda a formação dos jovens ou este suporte deve antes estar em outro lugar/tempo/modo de concepção de modelos educativos institucionais, que acolham a diversidade individual com flexibilidade e diferenciação pedagógica, combinando o melhor possível, em cada caso, teoria e prática, disciplinas e projectos, “humanidades” e técnicas, anos lectivos e ciclos de aprendizagem, avaliação disciplinar anual e avaliação modular?
- o modelo de ensino “geral” não será um modo muito “especializado” de praticar uma selectividade escolar, claramente assente nas desigualdades sociais de partida?
- perfilhamos, em termos de política educacional, um modelo excludente de saberes e de pessoas ou um modelo de acolhimento, de integração e de qualidade para cada um e para todos?

As questões são muito vastas e não podemos, neste quadro, equacioná-las a todas e em profundidade. Todavia, muita investigação tem evidenciado que esta diversificação institucional corresponde a uma diferenciação escolar que se sustenta sobre uma desigualdade social de partida e que gera, por sua vez, uma desigualdade social à entrada no mercado de trabalho (Azevedo & Fonseca, 2007; Field et al., s. d.; OECD, 2000).

Procurámos, no âmbito desta reflexão, verificar se esta diversidade de políticas europeias no que se refere à diversificação institucional dentro do ensino secundário se traduzia em diferenças visíveis entre os países, em termos estatísticos, quer no sucesso escolar dos alunos – medido através dos resultados do PISA (OECD, 2004) –, quer nas taxas de escolarização no ensino secundário superior (Quadros 3 e 4). Por sua vez, nem os resultados nem tampouco as taxas podem ser justificados apenas pela maior ou menor preponderância das vias vocacionais, ou da geral, no sistema de ensino. Nem sequer, outrossim, pela divisão, ou não, da via vocacional (ensino profissional, tecnológico e/ou sistema de aprendizagem) (Quadro 5). Pela análise realizada, concluímos que tanto os resultados como as taxas não variam em função

destas diferenças de políticas educacionais entre países da UE. O que pode variar, isso sim, mas não possuímos dados para tal análise, é a qualidade do sucesso e a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos sociais. E isso deveria ser mais ampla e profundamente estudado.

Quadro 3

Diversificação e resultados escolares nas diferentes escalas do PISA 2003

	Idade em que se inicia	Escalas do PISA				Posição Média	Média Conjunta
		Matemática	Leitura	Resolução de problemas	de Ciência ^a		
Alemanha	10	22. ^o	19. ^o	16. ^o	18. ^o	18.75	19. ^o
Áustria	10	19. ^o	22. ^o	19. ^o	22. ^o	20.50	
Eslováquia	10	20. ^o	31. ^o	23. ^o	20. ^o	23.50	
Hungria	10	26. ^o	27. ^o	20. ^o	17. ^o	22.50	
Irlanda	12	17. ^o	7. ^o	21. ^o	16. ^o	15.25	
Luxemburgo	12	23. ^o	25. ^o	22. ^o	29. ^o	24.75	
Países Baixos	12	5. ^o	10. ^o	14. ^o	8. ^o	9.25	
República Checa	11	15. ^o	24. ^o	15. ^o	9. ^o	15.75	
Dinamarca	16	13. ^o	18. ^o	13. ^o	31. ^o	18.75	17. ^o ^b
Espanha	16	25. ^o	26. ^o	26. ^o	26. ^o	25.75	
Finlândia	16	1. ^o	1. ^o	1. ^o	1. ^o	1	
Polónia	16	24. ^o	17. ^o	25. ^o	19. ^o	21.25	
Suécia	Não existe diversificação	18. ^o	9. ^o	17. ^o	15. ^o	14.75	
Noruega	16	21. ^o	14. ^o	24. ^o	28. ^o	21.75	

Nota. Os resultados são apresentados sob a forma do posicionamento dos respectivos países no conjunto dos países apresentados no estudo PISA e não dos 27 estados-membros da UE considerados neste estudo.

^aNa escala de ciência, ao contrário das restantes, a OCDE (2003) apresenta os resultados médios e não a percentagem de alunos por nível de proficiência. ^bHá que considerar que, no grupo dos países com diversificação a partir dos 16 anos, o 1.º lugar da Finlândia altera significativamente a média conjunta.

Quadro 4

Diversificação e percentagem de diplomados com o secundário superior na população com a idade típica de conclusão deste nível de ensino (1995-2005)

	Idade em que se inicia	Idade típica	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Médias nacionais	Média conjunta ^a
Alemanha	10	19	101	92	92	94	97	99	100	96	83
Eslováquia	10	18-20	85	87	72	60	56	83	84	75	
Hungria	10	18	-	-	-	-	-	-	84	84	
Irlanda	12	17-18	-	74	77	78	91	92	91	84	
Luxemburgo	12	17-19	-	-	-	69	71	69	76	71	
República Checa	11	18-19	78	-	84	83	88	87	89	85	
Dinamarca	16	19-20	80	90	91	93	87	90	86	88	83
Espanha	16	17	62	60	66	66	67	66	72	66	
Finlândia	16	19	91	91	85	84	90	95	-	89	
Polónia	16	18-20	-	90	93	91	86	79	86	88	
Suécia	Não existe diversificação	19	62	75	71	72	76	78	78	73	
Noruega	16	18-19	77	99	105	97	92	100	93	95	
Média da OCDE	-	-	77	76	77	77	78	80	82		
Média da UE 19	-	-	78	76	79	79	82	82	86		

Fonte: OECD (2007)

Quadro 5

Ofertas de educação e formação e percentagem de alunos no nível secundário (ISCED 3) por via de ensino, nos países da UE 27.

	Ensino ^a				Programas ^b	
	Geral	Profissional	Tecnológico	Aprendizagem	Gerais	Vocacionais
Alemanha	x	x	x	x	40	60
Áustria	x	x		x	21	79
Bélgica	x	x	x	x	30	70
Bulgária	x	x		x	45	55
Chipre	x	x		x	87	13
Dinamarca	x	x	x	-	52	48
Eslováquia	x	x	- ^c	x	26	74
Eslovénia	x	x	x	x	33	67
Espanha	x	x	-	-	57	43
Estónia	x	x	-	- ^d	69	31
Finlândia	x	x	-	x	36	64
França	x	x	x	x	44	56
Grécia	x	x	x	x	64	36
Hungria	x	x	-	-	76	24
Irlanda	x	x	-	x	66	34
Itália	x	x	x	x	39	61

Letónia	x	x	-	-	64	36
Lituânia	x	x	-	-	75	25
Luxemburgo	x	x	x	x	37	63
Malta	x	x		x	58	42
Países Baixos	x	x	-	-	32	68
Polónia	x	x	x	x	55	45
Portugal	x	x	x	x	69	31
Reino Unido	x	x	-	x	28	72
República Checa	x	x	x	-	20	80
Roménia	x	x	-	x	35	65
Suécia	x		-	- ^e	46	54
Média da UE 27	-				39	61
Noruega	x	x	-	x	42	58

Fonte: *Eurydice* e *Eurostat*

^aDe acordo com as *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms* da *Eurydice* (edições de 2005 a 2007, conforme os países). ^bDe acordo com o *Eurostat*, para o ano de referência de 2005, à excepção da Noruega, cujos valores se referem ao ano 2001/02 (*Eurydice*, 2005a). ^cAs “escolas técnicas” existem apenas como parte integrante das escolas secundárias especiais, isto é, para alunos com necessidades educativas especiais (*Eurydice*, 2006/07a). ^dNalgumas profissões (ferreiro e ourives, por exemplo), só a alternância tem lugar enquanto formação inicial. Por vezes, as empresas formam indivíduos ou pequenos grupos às suas próprias custas (*Eurydice*, 2003). Não existe, contudo, um sistema de aprendizagem. ^eEstá em curso uma experiência-piloto para a introdução de um programa de alternância no secundário superior (*Eurydice*, 2006/07b).

Apesar desta constatação geral, a Comissão Europeia, no seu documento sobre “eficiência e qualidade nos sistemas de educação e formação” (Comissão das Comunidades Europeias, 2006), afirma que o “*tracking*” precoce dos alunos⁵ exacerba as diferenças em termos do nível de instrução associadas à origem socioeconómica, não contribuindo para aumentar a eficiência a longo prazo.

⁵ Entendido como a repartição das crianças por diferentes tipos de escolas, em função de aptidões que revelam antes dos 13 anos de idade (Comissão das Comunidades Europeias, 2006).

O *tracking* precoce [continua o documento] produz efeitos particularmente negativos nos níveis de instrução das crianças desfavorecidas, em parte porque tende a canalizá-las para formas de educação e formação menos prestigiosas. Retardar o *tracking* até ao ensino secundário superior . . . pode reduzir a segregação e promover a equidade, sem diminuir a eficiência. (p. 6)

A Comissão Europeia entende que a eficiência e a equidade se podem alcançar através (i) de uma conjugação entre, por um lado, mais descentralização e mais autonomia das escolas e, por outro, sistemas de responsabilização centrais, que garantam acompanhamento, avaliação e correcção de trajectórias de desigualdade entre escolas e áreas pedagógicas, (ii) da promoção da qualidade, da experiência e da motivação dos professores, bem como dos tipos de pedagogia que utilizam, tendo em vista apoiar os alunos mais desfavorecidos e, finalmente, (iii) do trabalho conjunto dos professores com os pais e os serviços de ajuda social, tendo em vista garantir a participação escolar dos alunos mais desfavorecidos.

Uma primeira questão que deve ser discutida é de que tipo de diversificação falamos quando falamos de *tracking* e de percursos alternativos. Na verdade, muitas vezes esta diversificação, precoce ou tardia, é sinónimo de selectividade e de consagração das desigualdades e do insucesso escolar pela via dos currículos e (muitas vezes também) das instituições que os oferecem. Como diz Levin (2003), no seu estudo para o programa “*Equity in education*”, da OCDE, as vias ou percursos escolares mais integrados e flexíveis, combinados com um elevado nível de apoio individualizado dos professores, parecem conduzir a melhores resultados e a uma melhor distribuição das oportunidades educacionais. As elevadas diferenças de performance e de estatuto social entre escolas tendem a conduzir os estudantes mais desfavorecidos, em termos de origem socioeconómica, a piores resultados, pois, como revela o mesmo autor e muita outra investigação empírica, os alunos tendem a obter melhores resultados em escolas com elevadas expectativas, onde se aprende com entusiasmo, onde o clima disciplinar é rigoroso e existem boas relações alunos-professores.

Por isso, entendemos que não será a via de formação ou o facto de ser mais profissional ou mais liceal que condena ou promove cada um dos alunos. Poderá ser muito mais determinante a qualidade (o tipo de pedagogia e de pedagogos) que se inscreve nesta diversidade de percursos. Podemos convocar um exemplo que conhecemos de perto. Os cursos profissionais, em Portugal, criados inicialmente fora das escolas secundárias tradicionais, em instituições chamadas escolas profissionais⁶, sempre se pautaram por um bom clima escolar, um elevado sucesso educativo e uma boa integração socioprofissional, mesmo acolhendo, em termos médios, uma população de estratos sociais mais baixos do que a das escolas secundárias de currículo “geral” (Azevedo, 1994 e 1999). De facto, a qualidade implica, entre outros aspectos, a adopção de outro quadro pedagógico, a afectação de recursos, a colocação de bons professores, a liberdade e a

⁶ Neste tipo de escolas profissionais combina-se teoria e prática, formação científica e técnica, disciplinas/módulos/projectos, além de se cultivarem relações pedagógicas personalizadas e a busca do sucesso para todos os jovens.

autonomia pedagógicas das escolas para organizar as respostas mais adequadas a cada situação de cada aluno (Levin, 2003).

A promoção da equidade na educação não deve ser confundida com a promoção de políticas igualitaristas, no sentido em que pretendem tratar todos os cidadãos em pé de igualdade, mas como se todos fossem um só. Tais políticas têm sido violentas e desastrosas, desrespeitam a individualidade e a diversidade dos seres humanos e, em nome de um superior interesse encarnado pelo Estado, impõem estruturas, percursos escolares, ritmos de progressão e tabelas de resultados idênticos para todos. Laurent Schwartz, responsável em França pelo lançamento de muitas iniciativas de formação para os jovens “em risco”, dizia, já em 1991, que o igualitarismo não beneficia nem sequer os mais fracos, conduz somente a uma hipocrisia desastrosa e, finalmente, o igualitarismo acaba por levar, quase totalmente, ao aprofundamento das próprias desigualdades (Schwartz, 1991).

Por outro lado, a promoção da equidade em educação escolar requer que as escolas sejam forte e institucionalmente apoiadas pelo conjunto da sociedade, a começar pelas famílias e pelas comunidades onde se inserem (Levin, 2003). Os professores e as escolas, bem como as políticas educativas não devem agir isoladamente, de dentro para dentro, mas contar com o envolvimento, ao lado dos professores e dos directores, bem como das políticas educacionais, de muitos outros técnicos, competências, actores sociais e programas de desenvolvimento comunitário (Azevedo, 2007).

Não há superior interesse do Estado que valha a pena prosseguir, em termos de equidade e de qualidade da educação, se ele se traduz sobretudo no propósito de reprodução da estratificação social existente, de seguidismo em relação aos mandatos da economia e de promoção activa da selecção dos “eleitos” ou dos “herdeiros”.

A promoção da qualidade, por sua vez, não se pode confundir com a eleição e a difusão de uma mera racionalidade histórica, onde se inscrevem princípios colectivistas e abstractos, de que são objecto os sistemas educativos, as escolas, as turmas e até os alunos em geral. Em educação, não há seres humanos em desenvolvimento, em geral. Há sempre e só humanidades singulares, únicas e irrepetíveis, capazes de desabrochar durante toda a vida, na e com a vida. Estas humanidades reclamam uma educação orientada por outras racionalidades.

A melhor qualidade para todos e para cada um

De facto, qualidade e equidade deveriam andar a par. As políticas de promoção da equidade só serão eficazes se forem de encontro à diversidade de personalidades, interesses, aptidões e expectativas, se forem promotoras de propostas educacionais de qualidade para cada um e para todos. Frequentemente, as respostas à diversidade traduzem-se em promoção escolar das

desigualdades sociais de partida, pois não nascem do acolhimento, da escuta e da atenção permanente (Pessoa, 2007), do diálogo e da construção de propostas educacionais elaboradas localmente, pelas equipas de professores e outros profissionais que acompanham cada aluno, em cada escola, em diálogo com as famílias, ou seja, são respostas impostas de fora para dentro das escolas, uniformes e rígidas, e que não cuidam da qualidade (Vieira, 2007). A organização dos vários percursos educacionais – no ideal, um para cada aluno –, a qualidade do ensino e a qualificação dos professores para os diversos públicos de que é preciso cuidar, ensinar e fazer aprender, a flexibilidade curricular e as possibilidades de transição entre vias, que não se tornam opções irreversíveis, os métodos de ensino, os serviços de apoio aos professores, aos alunos e às famílias, devem possuir a máxima qualidade possível, independentemente dos percursos de educação existentes no nível secundário de ensino e formação. O problema principal consiste pois em não se confundir, em termos de políticas educacionais, diversificação curricular e até institucional com um problema de estruturas físicas de primeira e de segunda categorias ou de redivas onde se guardam as ovelhas, para que não haja contaminações entre eleitos e proscritos.

A imposição de modelos pré-formatados, rígidos e surdos, traduz-se em mal-estar discente e em insucesso escolar, além de desresponsabilizar e frustrar muitos profissionais docentes e directores de escolas. As pesquisas de Hovdenak (2007), realizadas na Noruega junto de alunos do 10.º ano de escolaridade, revelam esse mal-estar entre os alunos, conclusão comum a outros estudos que povoam as nossas universidades. Ouçamos a voz de cinco alunos, no fim do ensino secundário inferior:

“Os alunos deviam ter maior responsabilidade na escola. Devíamos ter tido a possibilidade de escolher algumas disciplinas de acordo com os nossos próprios interesses, pois isso é o que desejamos realmente. Se tal tivesse acontecido, a escola seria muito melhor.” (Truls, 10.º ano)

“Mal acabamos de nos concentrar num assunto, temos de mudar para outro. Uma frustração.” (Bente, 10.º ano)
“Estamos sempre a correr. Raras vezes tenho tempo para me concentrar num tópico e relacioná-lo com outros.” (Jakob, 10.º ano)

“Gosto mesmo de trabalhar em projectos e penso que é uma maneira melhor de aprender porque posso discutir e cooperar com os colegas.” (Catarina, 10.º ano).

“Precisamos de mais liberdade na escola, estamos quase algemados.” (Doris, 10.º ano)

Para Hovdenak (2007, p. 162), os alunos queixam-se de terem de enfrentar um elevado grau de *stress* na escola secundária, causado pela sensação de não terem tempo suficiente para se concentrarem nas matérias que lhes são apresentadas. Eles têm de saltar de um tópico curricular para outro de modo a poderem acompanhar o desenvolvimento do currículo. Por outro lado, os alunos afirmam que o “trabalho de projecto” lhes permite definir o “como” e o “quê” da educação e isso torna-se deveras importante para eles. Este método também contribui para a dimensão social do processo de aprendizagem, elemento que parece ter igual importância para os alunos. Estes exprimem a necessidade de haver mais liberdade para escolher matérias de acordo com os seus interesses e habilidades. A maioria acentua a necessidade de maior flexibilidade curricular. Não deixa de ser um importante desafio para as políticas de educação esta ênfase dos jovens na valorização da sua cooperação. Ora, como

sabemos o abandono escolar no nível secundário está razoavelmente identificado e relaciona-se frequentemente com desmotivação, desafeção e desinvestimento face à escola e ao estudo.

Quatro notas para posterior aprofundamento

Para finalizar esta comunicação, deixo quatro notas para uma reflexão mais aprofundada. A primeira prende-se com a natureza do ensino “geral”. Geralmente, existe pouca distância crítica face ao que se chama ensino “geral” ou via “liceal”. Esta é a via eleita e foi através dela que a grande maioria de nós, cientistas ou dirigentes políticos, acedeu à posição social que hoje detém. De facto, a superioridade percebida da formação “geral” (onde colocamos a filosofia, as línguas, a história, a literatura, as ciências sociais...) não lhe advém apenas e sobretudo de si própria, da importância matricial destes saberes, mas também da sua íntima ligação com as tradicionais vias para o alcance das mais altas credenciais escolares, estas sim valorizadoras de qualquer escada que as permita alcançar de modo directo, rápido e indiscutível. As vias “geral” ou “liceal” são, de facto, tanto ou mais *especializadas* que as vias profissionais, pela simples razão de que se colocam ao serviço de uma lógica não apenas de aprendizagem e de desenvolvimento humano, mas também de forte selecção escolar. Ou será que um filho ou uma filha de um operário pobre, habitante de um bairro social degradado, detentor apenas do ensino primário e que em nada valoriza a escola como formação para a vida, ou um filho ou uma filha de pais presos e que vive numa instituição de acolhimento de menores em risco, nunca são capazes de aprender história, filosofia e literatura, ao passo que um filho ou uma filha de professores universitários ou de médicos, esses sim são sempre capazes de aprender história, filosofia e literatura?

Pergunto: o problema exposto será um problema de vias de ensino e formação ou um problema de missão educativa e social da escola e de capacidade de a educação se organizar de modo a acolher, ensinar e fazer aprender todos e cada um dos alunos, proporcionando sempre a qualidade imprescindível a percursos de desenvolvimento e de cidadania, o que é sempre difícil e deve ser sempre exigente para todos (e não apenas para alguns eleitos)?

Uma segunda nota, na sequência da anterior, relaciona-se com a “cultura comum” que a educação deveria proporcionar a todos e a cada um dos alunos. O princípio de um “*corpus*” educativo coeso e comum deve prevalecer sobre a fragmentação e a não-hierarquização, desenvolvendo-se segundo “tratamentos pedagógicos e cronológicos diferenciados” (Domenach, 1989), preparando, assim, cada aluno e cidadão para itinerários de vida e de inserção socioprofissional largamente imprevisíveis.

O desafio consiste também em construir socialmente respostas escolares credíveis e eficazes para a heterogeneidade social que caracteriza a população do nível secundário, suficientemente consistentes e dúcteis, sem cair na tentação de reforçar a formação “geral” tradicional ou a formação tecnológica, ou seja, evitando as várias formas de uniformização, ainda que embuçadas. A formação geral, de teor académico e abstracto, tem servido uma tradição elitista e selectiva no ensino e na formação de nível secundário e deve ser vista como mais um modo de *especialização* do ensino e da formação, tal

como a formação técnica, essa sim já comumente apelidada de especializada. A base cultural comum de que falo não deverá confundir-se, por isso, com uma formação acadêmica assente exclusivamente em “valores lógicos” (Patrício, 1993) ou com uma “formação geral” intelectual socialmente irrelevante e meramente dependente do ordenamento regressivo “imposto” pelos conteúdos e pela organização do ensino superior.

Importa aprofundar então que “*corpus*” educativo coeso e comum é este, que deve ser oferecido a todos e a cada um dos alunos, dentro de um modelo de promoção de aprendizagens significativas, oferecido de modo flexível e aberto a uma pluralidade de tipos de excelência.

Uma terceira questão refere-se à necessidade de promover um ensino e formação de qualidade para todos e para cada um dos nossos jovens. Como vimos (Quadro 3), a qualidade da educação, medida neste caso pelos resultados escolares dos alunos, não depende tanto de uma diversificação escolar precoce ou tardia, nem dependerá das vias de ensino e formação que os jovens podem prosseguir no ensino secundário, como bem o demonstra o caso das “escolas profissionais” em Portugal (Azevedo, 1999 e 2000). A equidade e a qualidade da educação radicam em outros esteios: as condições de acesso, o acolhimento e o acompanhamento individualizados, os programas que se oferecem, a qualificação dos professores e mestres, as metodologias de ensino e de aprendizagem, os modelos de avaliação que se praticam, o tipo de escolas e de clima escolar que se cria, a cooperação dos alunos, o envolvimento das famílias e da comunidade envolvente, as “saídas” que se proporcionam ao longo e no termo dos vários percursos escolares e as equivalências reais entre percursos de educação e formação. Na verdade, o que está em jogo é a qualidade da(s) resposta(s) da educação escolar à diversidade ontológica dos seres humanos e à heterogeneidade social e não a organização, à partida, de percursos escolares diferenciados (que podem existir ou não existir). O problema é, por isso, de política educacional, não é um problema técnico e organizacional. Temos de ir até às causas dos problemas (com destaque para o paradigma pedagógico que queremos prosseguir) e não ficar a debater as soluções para problemas que, eventualmente, não existem verdadeiramente ou que se transformam em problemas vazios (transportados para infundáveis debates de soluções técnicas, novos políticos em torno dos quais giramos anos a fio, reforma atrás de reforma, sem qualquer saída). Como diz Roldão (2001, p.124), incorporamos “a anomalia no quadro vigente de escola”, sem questionarmos o modelo de escolarização.

Finalmente, e porque se trata de um problema essencialmente político, humano e social, é preciso equacioná-lo nesse mesmo patamar de reflexão e de acção. A experiência e alguma investigação têm evidenciado que as escolas, para fazerem face à heterogeneidade social e à riqueza da diversidade humana dos que as habitam, não devem centrar a sua actividade no cumprimento de normas rígidas e preestabelecidas, normas iluminadas e centralistas, aptas a resolver todos os problemas de todos os alunos, mas devem investir todas as suas energias e sonhos em atender, ensinar e fazer aprender cada aluno e cidadão, em debater localmente os problemas identificados e desenvolver diferentes tipos de excelência e competências para o exercício de uma cidadania plena, para todos e cada um dos seus alunos. Para que tal seja possível, as escolas têm de reunir três requisitos básicos: contar com profissionais de educação

competentes e dedicados, valorizados socialmente e disponíveis para a promoção educativa de todos e de cada um dos seus alunos; possuir autonomia e liberdade para encontrar, em cada dia e em cada semana, fruto de um árduo trabalho reflexivo e em equipa (Roldão, 2001), as soluções pedagógicas mais adequadas (ainda que muito diversas) para que cada aluno progrida nas suas aprendizagens e nas suas competências; estabelecer pontes permanentes com as famílias dos seus alunos, com outros profissionais que existem na comunidade e que podem cooperar com os professores (assistentes sociais, psicólogos, técnicos de saúde...) e com outras instituições educativas da comunidade, como as bibliotecas, os centros de saúde, os museus, os jornais locais, as associações culturais e recreativas, as paróquias, os centros de terceira idade, os centros de ocupação de tempos livres e muitas outras instituições sociais locais.

Existe muito mais regulação social da educação para além da regulação transnacional e nacional; temos muito a aprender, no muito caminho que há ainda a trilhar em torno da regulação sociocomunitária da educação (Azevedo, 2007).

Construir um quadro pedagógico adequado a estes objectivos

Precisamos, de facto, de uma inequívoca reorientação das políticas educativas (e assim termino esta comunicação, com um desafio), construindo um quadro pedagógico mais coerente com os desideratos que fomos enunciando ao longo desta reflexão. Se sustentamos a acção pedagógica nos princípios da perfectibilidade e da educabilidade de cada ser humano, criança, jovem e adulto (Baptista, 2007), então temos de orientar a nossa acção e o modo como nos organizamos coerentemente com esses princípios. Se queremos continuar a proporcionar oportunidades iguais de cada pessoa ser o que é, desenvolvendo a sua humanidade, em confronto com o outro, temos de rever a organização do ensino secundário e os modelos de diversificação institucional que o caracterizam. Se queremos prosseguir esse esforço de proporcionar a cada cidadão uma educação com qualidade (como direito universal e dever de cada um), então teremos de construir percursos capazes de desencadear aprendizagens significativas para cada um, autonomia e liberdade, capacidade de participação cidadã.

A UNESCO (1996), no dealbar do século XXI, vem propor à comunidade internacional a metáfora do tesouro e adverte-nos: é preciso “assinalar novos objectivos à educação e, portanto, mudar a ideia que se tem da sua utilidade.” (p. 78) Esta deveria assentar antes de mais na concepção da educação como processo de revelação do “tesouro escondido em cada um de nós.” (p. 78) A educação deve preparar cada ser humano “para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, [em confronto com o outro, diria] como agir nas diferentes circunstâncias da vida.” (p. 86) Uma educação pensada sobretudo em função da economia deveria ceder o lugar a escolas capazes de “conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem[,] tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.” (p. 86)

Só outra lógica de pensamento e de organização, outra racionalidade da acção pedagógica, que assente, por um lado, no acolhimento da pessoa de cada aluno e numa escuta apta a valorizar as expectativas, os saberes, as competências e os anseios de cada pessoa e, por outro, no trabalho cooperativo profissional dos professores, em conexão permanente com a comunidade, poderão vir a modificar as falácias várias que subjazem ao paradigma tradicional da diversificação. Nesta perspectiva, diversificamos as oportunidades de educação e formação, institucionalmente ou não, entre outras razões, porque não somos capazes de acolher as diferenças e diferenciar as propostas educativas, no quotidiano das nossas actividades escolares, dentro das nossas instituições educativas, deixando-nos levar no engodo de heteroreferencializações que pouco ou nada deveriam determinar os actos pedagógicos verdadeiramente humanizantes das humanidades que enchem as nossas escolas.

Sarkozy, Presidente da França, dizia aos professores franceses, no passado mês de Setembro, que deveriam passar a dar o máximo a cada um em vez de se contentarem em dar o mínimo a todos. É certo, mas é pouco, muito pouco como orientação política capaz de ajudar a mudar práticas cristalizadas de acção educativa e de organização escolar.

Quanto mais a escola secundária pretender neutralizar ou ignorar a singularidade, a criatividade e a irrupção da diferença, reduzindo as salas de aula a oficinas de produção de títulos escolares hierarquizados e os alunos *a peças do dispositivo e engrenagens da turbina* (para recorrer a termos que Finkielkraut, 1997, aplica em termos gerais, não educacionais), menos ela servirá as sociedades contemporâneas. Estas, mais complexas, incertas, fragmentadas, a explodir de novos saberes e de novas fontes de informação e de conhecimento, requerem da escola já não uma mera assimilação acrítica de saberes, mas também capacidades novas para os criticar, hierarquizar, e de abertura à mudança, e novas competências em ordem ao saber-ser e conviver com os outros, os diferentes, em ordem ao saber tornar-se pessoa, numa sociedade culturalmente plural e aberta, onde a construção pessoal de sentido e o exercício de uma cidadania digna se tornaram tarefas difíceis, sem referências estáveis, não raramente uma experiência de desorientação na sobreinformação, sobretudo para os mais pobres e desprotegidos.

Uma vez acolhido cada aluno na escola (ou melhor, a pessoa que mora em cada aluno) e tomando-o como sujeito de uma aprendizagem que se deve desenrolar sequencial e permanentemente, orientado de modo exigente e rigoroso pelos seus professores, é possível, em equipa de professores, com apoio de outros profissionais, sempre que necessário, e com o apoio das instituições da comunidade que participam no desenvolvimento humano dos cidadãos, é possível e necessário construir a necessária qualidade (na diferenciação) pedagógica. A diversificação pode existir ou não, com propostas educacionais diversas, desde que elas respondam a uma pedagogia de diferenciação pedagógica, propostas essas pautadas pelas mesmas regras de qualidade.

Aquilo em que se tem de insistir não é em separar alunos e ainda por cima separá-los com base na sua origem socioeconómica, separando saberes e metodologias, professores e instituições, mas insistir em integrar, em reunir o rico património acumulado ao longo de muitos séculos e colocá-lo nas mãos dos professores e, sobretudo, das equipas de professores e directores, a fim de que eles procurem, em cada escola, em cooperação com as famílias, incentivar todos os dias os seus alunos a progredir na sua formação e no seu desenvolvimento, adquirindo novos saberes e novas competências, novas capacidades de saber, saber fazer, saber ser e saber viver em comunidade.

Há diferentes racionalidades em confronto e o caminho não se apresenta fácil. Confronto entre uma racionalidade histórica e um princípio colectivista e abstracto, como o da igualdade de oportunidades e uma capacidade de acolher cada aluno, qualquer que seja a sua idade, condição cultural e social, e construir com cada um/uma um caminho de trabalho, motivação, descoberta, aprendizagem e realização. Confronto entre uma racionalidade técnico-funcionalista, que se detém na preparação dos recursos humanos para as necessidades momentâneas da economia, sempre em (r)evolução, e um investimento no trabalho individual aturado, devidamente acompanhado pelas equipas docentes, e, por isso, na *revelação do tesouro escondido* em cada pessoa, dando asas à criatividade, fonte de que a humanidade tanto carece nestes dias de bruma consumista e materialista. Confronto entre um modelo escolar homogeneizante, que olha todos como se fossem um só e uma outra racionalidade que promova individualidades pessoais e cidadanias responsáveis, diversas inteligências motivadas para a solidariedade e para a promoção do bem comum. Confronto entre um modelo centralista, estatista e rígido de promoção da educação escolar e um outro modelo que acredite e incentive a liberdade e a responsabilidade de professores, pais e responsáveis locais, no quadro de um reordenamento institucional aberto, capaz de provocar a iniciativa autónoma e responsável, fortificar as parcerias locais, atribuir mais motivação aos estudantes e mais qualidade às aprendizagens. Confronto entre uma educação escolar administrativista, que se centra no consumo, na transmissão compulsiva e mecânica de saberes e na publicitação dos resultados finais em pauta, e uma outra educação que sabe que a orientação pessoal e socioprofissional dos seus alunos, bem como o seu acompanhamento ao longo de toda a vida, constitui hoje o novo e irrecusável desafio.

Será assim tão impossível que as nossas escolas e centros de formação (e tantos há que já o fazem!) sejam centros activos de aprendizagem permanente, lugares de trabalho intenso, onde se reúnem múltiplos esforços para fazer aprender, para desencadear mais e melhor participação de cada um/uma nas actividades escolares, onde se pesquisam e hierarquizam fontes de informação, onde se ouve e se lê, se comunica e argumenta, se escreve e se adquirem métodos e hábitos de estudo, se realizam projectos e se alcança o gosto de aprender sempre mais, onde se rejubila com a descoberta intelectual, do bem e do belo, onde se ganha o gosto de ser mais, em cooperação com os colegas, onde se aprende a avaliar, a corrigir os erros e a reconstruir laços de convivialidade e projectos de cidadania e iniciativas de envolvimento com a comunidade local, onde lentamente emergem, como se da escuridão da terra brotassem, novos e irrepetíveis projectos de vida? Os jovens, do fundo do seu ser, desejam escolas assim!

A tendência que existe actualmente na União Europeia para tornar os currículos do ensino secundário mais flexíveis e opcionais é um caminho cheio de promessas de um futuro com uma educação com mais qualidade, com muito menos frustração e desperdício.

A herança é, no entanto, muito pesada. A diversificação que equivale a discriminação social e cultural fez e faz muito caminho, com apoio vários quadrantes políticos. Mas as debilidades dos resultados educativos actuais devem-nos fazer pensar, ainda que fora da quadratura dominante. Se corremos o risco da “irrelevância” daquilo que se aprende (Benavot, 2006), da passividade e do consumismo escolar, de reduzir o ensino secundário superior a um mero “ciclo de passagem”, porque é que persistimos em caminhos sem saída? O pior que nos pode suceder é persistirmos em entrar no futuro de costas, a empurrar, a muito custo e ainda por cima descrentes, a escola do passado.

Porto, Outubro de 2007

Referências bibliográficas

Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: Asa.

Azevedo, J. (1999). *Sair do impasse: os ensinos tecnológico e profissional em Portugal*. Porto: Asa.

Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Porto: Asa.

Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7-40.

Azevedo, J., & Fonseca, A. (2007). *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho: a expressão de uma outra sociedade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Baptista, I. (2007). *Capacidade ética e desejo metafísico, uma interpelação à razão pedagógica*. Porto: Editora Afrontamento.

Benavot, A. (2006). La Diversificación en la Educación Secundaria. Currículos Escolares desde la Perspectiva Comparada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1) 1-29. Consultado em 27/9/2007, em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART1res.pdf>.

Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Eficiência e equidade nos sistemas de educação e formação [COM (2006) 481 Final]*. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu. Bruxelas. Consultado em 18/9/2007, em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_pt.pdf.

Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Um quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar os progressos alcançados na realização dos objectivos de Lisboa no domínio da educação e formação [COM(2007) 61 final]*. Comunicação da Comissão. Bruxelas. Consultado em 19/9/2007, em http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2007/com2007_0061pt01.pdf.

Conselho Europeu (2000). *Conclusões da Presidência. Conselho Europeu de Lisboa, 23-24 de Março de 2000*. Consultado em 19/7/2007, em http://infoeuropa.euocid.pt/opac/?func=service-media-exec&doc_library=CIE01&doc_number=000003888&media_index=00001.

Conselho da União Europeia (2001). *Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu. "Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação"*. Bruxelas. Consultado em 12/9/2007, em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_pt.pdf.

Conselho da União Europeia (2004). *Educação e formação para 2010. A urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa*. Bruxelas. Consultado em 12/9/2007, em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_pt.pdf.

Domenach, J.-M. (1989). *Ce qu'il faut enseigner: pour un nouvel enseignement général dans le secondaire*. Paris: Seuil.

Eurydice (2003). *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe. Estonia*. Consultado em 14/9/2007, em http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_EE_EN.pdf.

Eurydice (2004/05a). *Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Hungary*. Consultado em 12/9/2007, em http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/HU_EN.pdf.

Eurydice (2004/05b). *Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. Organization of the Education System in Poland*. Consultado em 12/9/2007, em http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/PL_EN.pdf.

Eurydice (2005a). *Números-Chave da Educação na Europa em 2005*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais da União Europeia.

Eurydice (2005b). *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe. Poland*. Consultado em 14/9/2007, em http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_PL_EN.pdf.

Eurydice (2006/07a). *Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Slovakia*. Consultado em 12/9/2007, em http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/SK_EN.pdf.

Eurydice (2006/07b). *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe. Sweden*. Consultado em 14/9/2007, em http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_SE_EN.pdf.

Eurydice (2007). *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Italy*. Consultado em 12/9/2007, em http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_IT_EN.pdf.

Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (s. d.). *No more failures. Ten steps to equity in education. Summary and policy recommendations*. OECD. Consultado em 18/9/2007, em <http://www.oecd.org/dataoecd/50/18/38692453.pdf>.

Finkielkraut, A. (1997). *A humanidade perdida*. Porto: Asa.

Hovdenak, S. S. (2007). *Escola sob suspeita: como enfrentar os desafios do futuro. O caso norueguês*. In J. Sousa, & C. Fino (Eds.), *A escola sob suspeita* (pp. 155-168). Porto: Asa.

Jornal Oficial das Comunidades Europeias (2002). *Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa (2002/C 142/01)*. Consultado em 14/9/2007, em http://eur-lex.europa.eu/pri/pt/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614pt00010022.pdf.

Levin, B. (2003). *Approaches to equity in policy for lifelong learning. A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Equity in Education Thematic Review*. OECD. Consultado em 18/9/2007, em <http://www.oecd.org/dataoecd/50/16/38692676.pdf>.

OECD (2000). *From initial education to working life: making transitions work*. Paris: OECD.

OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.

OECD (2007). *Education at a Glance 2007*. Paris: OECD.

Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pessoa, Teresa (2007). O educador como tecelão de afectos: reflexões e desafios na escola actual. In J. Sousa, & C. Fino (Eds.), *A escola sob suspeita*. Porto: Asa.

Roldão, M. C. (2001). A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Touraine, A. (1997). *Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa.

Verdasca, J. L., & Cruz, T. (2006). O Projecto “Turmamais”: dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, 113-128.

Vieira, I. (2007). *Factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Nota final: Todos os documentos da *Eurydice* consultados (*National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe* e *Eurybase*) estão disponíveis *on-line* em <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/Overview/OverviewByCountry>.

FACTORES QUE PROMOVEM O SUCESSO EDUCATIVO NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS⁷

Maria Ilídia Vieira

Escola Profissional Bento Jesus Caraça (Porto)

Joaquim Azevedo

Universidade Católica Portuguesa

Resumo

Este trabalho de investigação pretende entender quais os principais factores que promovem o sucesso educativo nos alunos que frequentam as escolas profissionais. Trata-se de um estudo de carácter qualitativo levado a cabo em três escolas profissionais, tendo sido realizadas, em cada uma delas, entrevistas semiestruturadas com três professores (um por cada área de estudos), dois Directores de Curso, o Director Pedagógico e dez alunos. No caso dos últimos, as entrevistas foram colectivas, no âmbito da técnica de grupos de focagem. A análise das entrevistas realizadas permite-nos concluir que a razão fundamental que se encontra na base de taxas de sucesso educativo mais elevadas nas escolas profissionais é a motivação dos alunos. Os principais factores que aparecem ligados a esta motivação são a *organização curricular*, o

⁷ Artigo baseado na dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico.

clima/dimensão relacional e o desempenho de papéis (aluno/professor). A qualidade da relação interpessoal professor/aluno e o clima de humanidade e cooperação que se vive nestas escolas, são altamente valorizados pelos vários sujeitos entrevistados e entendidos como motivadores e propiciadores de sucesso educativo.

Abstract

A formação profissional de nível secundário e o sucesso educativo encontram-se no centro das actuais preocupações políticas, que defendem a “diversificação das vias de educação e formação, pelo reforço do número de vagas de natureza profissionalizante e da exigência em garantir melhores taxas de aproveitamento escolar.” (Iniciativa Novas Oportunidades, 2005, 17) O rendimento escolar nos cursos das escolas secundárias e das escolas profissionais foi já estudado por Joaquim Azevedo (2003). Os resultados deste estudo mostram que, num quadro de avaliação global no qual é forçoso constatar uma elevada ineficácia nas escolas secundárias, sobretudo nos cursos tecnológicos, as escolas profissionais apresentam níveis de rendimento bastante superiores aos das escolas secundárias. Ao tentarmos compreender estes resultados, e tal como afirma o mesmo autor (Azevedo, 2003), devemos ter em consideração que as escolas secundárias e as escolas profissionais são dois tipos de escolas de nível secundário bastante diferentes. Interessa-nos, então, compreender em que medida é que essa diferença se relaciona com ou pode ser propiciadora do sucesso educativo dos alunos das escolas profissionais. Desta forma, partimos para o terreno de investigação não com a formulação de uma hipótese concreta mas, pelo contrário, com uma interrogação sobre uma determinada realidade educativa (“*Quais os factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais?*”), interrogação essa que nos levou a procurar conhecer melhor esse contexto e as suas especificidades. Assim sendo, recorreremos a um modelo de investigação qualitativa, pretendendo, através da realização de entrevistas individuais e colectivas, “indagar o significado dos fenómenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem.” (Sacristán e Gómez, 1998, 102)

A revisão de literatura que empreendemos assentou, fundamentalmente, em dois eixos: as escolas profissionais e o sucesso educativo. Tal permitiu-nos caracterizar as especificidades da realidade educativa que são estas escolas, compreender alguns dos factores que, de acordo com a investigação que tem sido efectuada, podem conduzir ao sucesso educativo e, finalmente, tentar relacionar estes factores com as características próprias das escolas profissionais, chegando a um conjunto de potenciais factores propiciadores de sucesso educativo nas escolas profissionais.

Relativamente às escolas profissionais, podemos afirmar que estas se caracterizam por um modelo pedagógico que permite a flexibilização e diversificação dos percursos educativos dos estudantes, bem como uma aprendizagem aut centrada, assente num acompanhamento pedagógico personalizado e no primado da dimensão formativa da avaliação (Silva, Silva e Fonseca, 1996). Estas escolas aproximam-se ainda ao mundo do trabalho através da “inserção de momentos e formas de contacto com o trabalho e as organizações, por via nomeadamente dos estágios” (Silva, Silva e Fonseca, 1996). Pretende-se que o processo de ensino/aprendizagem se aproxime de uma educação para o pensar, atenuando-se a distância entre a escola e o meio, personalizando-se e respeitando-se a diferença e desenvolvendo-se uma “acção metodológica crítica, reflexiva e investigativa, que vise a compreensão do valor humano, social e organizacional dos actos técnicos.” (GETAP, 1993, 19) Este modelo pedagógico ancora-se naquilo que é denominado de “estrutura modular”, uma organização aberta, flexível e participada do currículo que, partindo do conceito de módulos como unidades de aprendizagem autónomas integradas num todo coeso, permite sequências alternativas e um maior respeito pela diversidade dos alunos (GETAP, 1993). Ainda de acordo com a publicação do GETAP supracitada, os princípios estruturantes da formação nas escolas profissionais valorizam, essencialmente, três princípios psicopedagógicos: cognitivo, construtivista e humanista. A aprendizagem é, então, entendida como sendo resultante de processos de construção interna do conhecimento, nos quais o sujeito atribui um significado especial ao conteúdo da aprendizagem, sendo as novas informações relacionadas com os conceitos preexistentes na estrutura cognitiva do aluno.

A primeira avaliação interna das escolas profissionais, levada a cabo por António Fonseca (1993), dá-nos conhecimento de alguns dados relevantes relativamente à opinião que os alunos destas escolas têm sobre as mesmas, o que levanta possíveis pistas para a compreensão dos factores que podem conduzir ao sucesso educativo nestes estabelecimentos de ensino. A posição dos alunos face a estas escolas foi feita a partir da análise de conteúdo de composições subordinadas ao tema “A minha escola”. No que se refere à apreciação global destas escolas, os inquiridos consideram, na sua maioria, que as escolas profissionais revelam uma organização e um funcionamento global satisfatórios, são um espaço cativante, representam uma oportunidade efectiva de realização pessoal e reúnem condições para o aluno se sentir motivado. A maior parte dos alunos considera que estas escolas consistem num projecto de formação inovador e dinâmico e apresentam uma modalidade de funcionamento mais atraente do que o “ensino regular”. De um modo geral, as escolas profissionais correspondiam às expectativas de formação dos jovens que as frequentavam, apresentando-se muitas vezes como uma derradeira oportunidade para alunos que, na sua maioria, eram detentores de um percurso escolar marcado pelo insucesso. A frequência das escolas profissionais foi ainda associada pelos alunos a uma maior facilidade de inserção na vida profissional, conferindo-lhes uma valorização pessoal e profissional. Outra das dimensões bastante valorizadas pelos alunos foi a da qualidade da dinâmica relacional, sendo que o contacto com os professores foi considerado muito aberto e facilitador da aprendizagem.

No que se refere ao sucesso educativo, com base nos contributos de diversos autores e ligando-os às características das escolas profissionais, chegámos a quatro potenciais factores de sucesso educativo nas mesmas: a) visão construtivista da aprendizagem, b) pedagogia diferenciada e individualização dos percursos de formação, c) ciclos de aprendizagem e organização modular do currículo e d) o professor como facilitador da aprendizagem.

a) Visão construtivista da aprendizagem

Tal como foi já mencionado, o construtivismo é um dos princípios psicopedagógicos que subjaz ao tipo de formação ministrada nas escolas profissionais. O princípio da diversidade é o ponto de partida da concepção construtivista. Mediante esta concepção, o ensino é entendido como “um conjunto de ajudas ao aluno e à aluna no processo pessoal de construção do conhecimento e na elaboração do desenvolvimento próprio.” (Solé, 2001, 32)

b) Pedagogia diferenciada e individualização dos percursos de formação

A pedagogia diferenciada é um dos pilares do tipo de ensino ministrado nas escolas profissionais, que se torna possível, em grande medida, graças à organização modular dos conteúdos programáticos. Diferenciar o ensino é “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem.” (Perrenoud, 2000, 75) A diferenciação consiste em “colocar cada aluno, sempre que possível, numa situação de aprendizagem óptima. Uma situação óptima tem sentido, é mobilizadora e, ao mesmo tempo, adaptada ao nível do aprendiz.” (Perrenoud, 2004, 19) Uma vez que aquilo que consiste numa situação óptima para um aluno, não o será, certamente, para todos, passando de uma situação óptima de aprendizagem para outra, cada aluno seguirá, de facto, um percurso individualizado. A individualização dos percursos de formação é, aliás, apontada como uma consequência da diferenciação.

c) Ciclos de aprendizagem e organização modular do currículo

Perrenoud afirma que a individualização dos percursos escolares se encontra associada a uma escolaridade sem graus anuais, mais especificamente aquilo que o autor denomina de ciclos de aprendizagem. Num ciclo de aprendizagem todos os alunos terão o mesmo número de anos para atingir os objectivos de final de ciclo, o que pressupõe uma diferenciação que, ao invés de incidir no tempo de formação, incida sobre o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico, diversificando-se, assim, os percursos de formação. A organização modular foi pensada, precisamente, para permitir a flexibilização e diversificação de percursos educativos, um tipo de aprendizagem centrada no aluno e um subsequente acompanhamento pedagógico

personalizado. No entanto, ele não faria sentido num tipo de escolaridade assente em graus anuais, pois esse limite temporal não permitiria a gestão de percursos escolares individualizados, numa lógica de verdadeira diferenciação pedagógica.

d) O professor como facilitador da aprendizagem

As políticas de ensino profissional inspiraram-se em modelos teóricos que visam a aprendizagem de adultos, assentes em princípios andragógicos. A andragogia tenta romper com o tradicional modelo pedagógico de ensino, mais virado para a educação na infância e adolescência, e procura proporcionar uma oferta formativa que tenha mais presentes as características pessoais dos aprendentes e as suas experiências acumuladas ao longo da vida. Perrenoud afirma que “uma orientação para a individualização dos percursos transforma o papel dos professores e aproxima-os dos formadores de adultos, levando-os a interessarem-se mais do que nunca pelos balanços de competências, pela elucidação das necessidades, pela negociação dos contratos, pelas transformações identitárias, pelo acompanhamento individualizado das progressões, pela avaliação formativa, pela construção de dispositivos didáticos e de espaços de formação diversificados e flexíveis.” (2000, 85)

Metodologia

A investigação foi levada a cabo em três escolas profissionais, tendo sido entrevistados, em cada uma delas, alunos, professores, Directores de Curso e o/a Director(a) Pedagógico(a).

Sujeitos

No caso dos professores, foram entrevistados três por escola, escolhidos por serem os professores mais antigos de cada uma das áreas de formação (sociocultural, científica e tecnológica). Entendemos que o maior número de anos de casa se iria traduzir num

conhecimento mais profundo das escolas onde leccionam, característica para nós preciosa, na tentativa de obter enunciados o mais reveladores possível desta realidade específica.

Quanto aos Directores de Curso, para além do critério da antiguidade, foi tida a preocupação de seleccionar responsáveis por diferentes áreas de formação.

No que se refere aos alunos, realizámos entrevistas colectivas, no âmbito da técnica de grupos de focagem (*focus group*). Dado que pretendemos entender quais as representações dos alunos relativamente ao contexto social específico que é a escola profissional, a opção por esta técnica de recolha de informação pareceu-nos adequada, sendo que “na investigação em ciências sociais de tradição anglo-saxónica, o *focus group* desenvolveu-se a partir dos estudos pioneiros de Paul Lazarsfeld e Robert Merton, realizados com o objectivo de recolher informação sobre experiências e vivências partilhadas em contextos sociais específicos.” (Afonso, 2005, 100) Entendemos ainda que o recurso aos grupos de focagem poderia proporcionar o confronto de ideias entre os intervenientes, facto que, previmos, originaria discursos mais ricos, no que se refere à produção de informação relevante para o nosso estudo. Isto porque, conforme afirmam Bogdan e Biklen, “ao reflectir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde.” (1994, 138)

Cada um dos grupos de focagem foi constituído por dez elementos, escolhidos por serem delegados ou subdelegados de turmas de diferentes anos e cursos, de forma a obtermos o máximo de variedade possível relativamente aos anos e cursos representados. A opção pelos delegados ou subdelegados para a constituição dos grupos de focagem prendeu-se com a assunção de que “a composição dos grupos de focagem deve assegurar que os participantes de cada grupo terão algo de interessante a dizer sobre os tópicos em discussão e que não se sentirão intimidados ao fazê-lo junto dos outros participantes.” (Fonseca, 2005, 51) Ora, partimos do pressuposto de que os delegados e subdelegados de turma são, à partida, alunos que têm um conhecimento mais abrangente da realidade das escolas, pelo facto de funcionarem como porta-vozes dos interesses e necessidades dos seus colegas e, muitas vezes, serem os

intermediários entre estes e os órgãos directivos. Para além do mais, o contacto privilegiado que estes alunos normalmente têm com professores e órgãos directivos, permite-lhes um maior conhecimento dos mesmos, facto que se poderia vir a revelar importante no âmbito da nossa investigação, tendo em conta os tópicos de discussão que pretendíamos lançar. Finalmente, na nossa escolha pesou ainda o facto de, por norma, estes serem alunos mais desinibidos e extrovertidos, uma vez que estão habituados, tal como já referimos, a veicular os interesses e necessidades dos seus colegas, representando-os sempre que necessário. Tal revelou-se extremamente importante, atendendo ao facto de que, no recurso a esta técnica de recolha de informação, a interacção entre os participantes é uma característica-chave para o sucesso da mesma (Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., Robson, K., 2001).

Dispositivos de recolha de informação

Relativamente à elaboração do dispositivo de recolha de informação, foi redigido um guião de entrevista, com a finalidade de obter respostas para a questão central do nosso estudo, não perdendo de vista os nossos objectivos específicos (caracterizar o percurso escolar dos alunos anterior à escola profissional, compreender os motivos na base da escolha de uma escola profissional para prosseguimento de estudos, compreender de que forma as escolas profissionais promovem a aprendizagem e perceber quais as variáveis que favorecem o sucesso educativo dos respectivos alunos). Para tal, começámos por nos debruçar sobre o guião das entrevistas a realizar com os alunos. O primeiro passo para a elaboração deste guião consistiu no cruzamento de dois eixos fundamentais: as categorias que resultaram da análise de conteúdo efectuada por Fonseca (1993), no âmbito da primeira avaliação interna das escolas profissionais empreendida por este autor, e os resultados da investigação sobre os principais factores propiciadores de sucesso educativo, apresentados por Marzano (2005). O cruzamento destes dois eixos para a elaboração do guião de entrevista pareceu-nos adequado aos objectivos do nosso estudo, uma vez que nos proporcionou um instrumento de recolha de informação com

uma base empírica de articulação do sucesso educativo com as principais características das escolas profissionais. A estes dois eixos fundamentais acrescentámos ainda os contributos de outros autores sobre sucesso educativo. Finalmente, as várias categorias e subcategorias consideradas foram, em seguida, adaptadas e complementadas, com vista à sua articulação com o nosso objectivo geral e com os objectivos específicos. No quadro 1 podem ver-se as principais contribuições de diferentes autores para a versão final do guião que elaborámos.

Quadro 1

Elaboração do guião final das entrevistas com base na revisão de literatura realizada

Autores	Categorias/subcategorias a considerar	
	Intermédias	Finais
Fonseca (1993)	<ul style="list-style-type: none"> -Função das escolas profissionais -Objectivos de formação -Estruturas e recursos tecnológicos disponíveis -Condições ensino/aprendizagem -Dimensão socioeducativa -Articulação com o meio envolvente -Desempenho de papéis 	<p>A. Percurso escolar anterior à escola profissional e motivações para a escolha da mesma</p> <p>B. Função das escolas profissionais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Objectivos das escolas profissionais 2. Importância para o desenvolvimento nacional/regional e para o desenvolvimento dos jovens <p>C. A escola profissional e o processo de ensino/aprendizagem</p>
Marzano (2005)	<ul style="list-style-type: none"> -Factores relativos à escola <ol style="list-style-type: none"> a) um currículo essencial e viável b) objectivos desafiantes e um retorno efectivo c) envolvimento dos pais e da comunidade d) ambiente seguro e disciplinado e) corporativismo e profissionalismo -Factores relativos aos professores <ol style="list-style-type: none"> a) estratégias educativas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desempenho de papéis <ol style="list-style-type: none"> a) Papel do aluno no processo de ensino/aprendizagem b) Papel do professor no processo de ensino/aprendizagem 2. Organização curricular <ol style="list-style-type: none"> a) matérias leccionadas b) autonomia/flexibilidade curricular c) estrutura modular e ciclos de aprendizagem

	<p>b) gestão da sala de aula</p> <p>c) plano curricular concretizado em situação de aula</p>	<p>3. Estratégias educativas</p> <p>4. Avaliação</p> <p>D. A escola profissional e o clima/dimensão relacional</p> <p>1. Ambiente relacional que caracteriza a escola</p> <p>2. Papel da Direcção para incentivar um bom clima de escola</p> <p>3. Estabelecimento de regras e procedimentos e respectivas sanções</p>
Onrubia, Solé, (2001)	<p>-Papel do aluno no processo de ensino/aprendizagem</p> <p>-Papel do professor no processo de ensino/aprendizagem</p> <p>-Avaliação</p>	<p>E. A escola profissional e a dimensão socioeducativa</p> <p>1. Subsídios atribuídos aos alunos</p> <p>2. Actividades de complemento curricular</p> <p>F. A escola profissional e as estruturas e recursos tecnológicos</p> <p>G. A escola profissional e a comunidade</p> <p>1. Ligação da escola ao meio envolvente</p> <p>2. A escola e os pais dos alunos</p>
Perrenoud (2000)	<p>-Ligação da escola ao mundo do trabalho e à vida</p> <p>-Individualização dos percursos de formação</p> <p>-Organização modular dos conteúdos escolares</p>	<p>H. Percorso escolar na escola profissional</p> <p>I. A escola profissional e o sucesso educativo</p>
Perrenoud (2004)	<p>-Ciclos de aprendizagem</p>	
Sacristán (1998)	<p>-Ciclos de aprendizagem</p>	

O guião das entrevistas a professores, Directores de Curso e Directores Pedagógicos foi o mesmo que seguimos para os alunos, à excepção da primeira categoria, que foi retirada. O guião foi elaborado com a intenção de levar os entrevistados a reflectir sobre o *modus operandi* da sua escola ao longo da entrevista, sendo *a escola profissional e o sucesso educativo* uma espécie de categoria síntese, na qual pretendíamos que os sujeitos reflectissem sobre o seu próprio discurso, por forma a articularem as características de funcionamento da sua escola com a obtenção de sucesso educativo.

Procedimento

Relativamente à aplicação das entrevistas, todas decorreram nas instalações das próprias escolas, em salas de aula ou outros espaços adequados para o efeito. As entrevistas individuais tiveram a duração de 30 a 45 minutos cada, enquanto para as entrevistas colectivas aos alunos foi preciso despende entre 1 h 30 min e 1 h 55 min.

Com vista à sua posterior transcrição, todas as entrevistas individuais foram gravadas em suporte áudio. No que respeita às entrevistas aos alunos, recorreremos à gravação em vídeo, para evitar as dificuldades de transcrição de uma entrevista colectiva a partir de uma gravação áudio.

Tendo em mente a aceitabilidade ética do nosso estudo, preocupámo-nos com a obtenção do consentimento informado por parte de todos os entrevistados o que, de acordo com Lima, consiste no facto de “os participantes serem informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem em participar sem coerção.” (2006, 142)

No que respeita aos grupos de focagem, entendemos ainda ser relevante referir que estas entrevistas foram filmadas por um aluno de cada uma das escolas, que não participou na entrevista e teve a única função de ir filmando os vários intervenientes à medida que estes falavam. O recurso a um aluno para efectuar a filmagem destas entrevistas ao invés da utilização de uma câmara com tripé deveu-se ao facto de que, para conseguirmos enquadrar na filmagem a totalidade dos intervenientes, teríamos que posicionar a câmara bastante afastada dos mesmos, o que inevitavelmente iria prejudicar muito a qualidade do som gravado. Tal situação poderia levar à perda de informação relevante ou mesmo à impossibilidade de transcrição das entrevistas.

Finalmente, e visto que neste tipo de entrevistas o entrevistador assume a difícil e dupla tarefa de lançar os tópicos de discussão ao mesmo tempo que incentiva e modera a interacção dos intervenientes, recorreremos à ajuda de uma psicóloga, que funcionou como co-moderadora nos três grupos de focagem e se revelou uma ajuda preciosa na condução destas entrevistas.

Resta ainda dizer que todas as entrevistas decorreram num ambiente descontraído e facilitador do discurso fluído.

Interpretação e Discussão de Resultados

Após terem sido realizadas, todas as entrevistas foram transcritas com vista a uma posterior análise de conteúdo. Procedemos à categorização dos dados recolhidos através daquilo que Esteves (2006), utilizando as terminologias de Ghiglione e Matalon ou L. Bardin, respectivamente, denomina de *análise de conteúdo temática* ou *categorial*. Ainda de acordo com a autora, este é o tipo de análise de conteúdo mais frequentemente utilizado em trabalhos de investigação educacional e traduz-se na utilização de categorias existentes ou na criação de categorias específicas. No nosso caso concreto, recorreremos às categorias constantes dos guiões de entrevista aplicados, deixando, no entanto, espaço para que dentro dessas categorias mais abrangentes, pudessem emergir subcategorias.

A última categoria constante do guião de entrevista que aplicámos foi a que nos mereceu maior atenção, por ser a que, de um modo mais directo e global, pretendia dar resposta à interrogação que deu origem à nossa investigação, ou seja, *quais os factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais*. Procedemos, então, à contagem de frequência das subcategorias ou indicadores emergentes no discurso dos entrevistados, o que nos permitiu organizar essas mesmas subcategorias por ordem decrescente, ou seja começando por aquela que mais unidades de registo reuniu, tal como se pode ver no quadro 2.

Quadro 2

Síntese dos factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais por grupo de entrevistados

Grupos de entrevistados	Factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais
Alunos	1.º) Clima/dimensão relacional Organização curricular Estratégias educativas 2.º) Desempenho de papéis (papel do professor) 3.º) Ligação ao tecido empresarial 4.º) Função das escolas profissionais 5.º) Factores relativos aos alunos
Professores	1.º) Factores institucionais 2.º) Organização curricular 3.º) Clima/dimensão relacional 4.º) Função das escolas profissionais 5.º) Ligação ao tecido empresarial 6.º) Desempenho de papéis (papel do aluno) Estratégias educativas Dimensão socioeducativa 7.º) Avaliação (PAP) Estruturas e recursos tecnológicos
Directores de Curso	1.º) Organização curricular Desempenho de papéis (papel do professor) 2.º) Dimensão relacional 3.º) Estratégias educativas 4.º) Função das escolas profissionais Factores institucionais
Directores Pedagógicos	1.º) Desempenho de papéis (papel do aluno/papel do professor) 2.º) Factores institucionais 3.º) Dimensão relacional Ligação ao tecido empresarial 4.º) Organização curricular

Após esta primeira contagem de frequência por grupo de entrevistados, procedemos a uma síntese global das opiniões de todos os sujeitos. Para realizarmos esta síntese, recorreremos novamente à contagem de frequência das unidades de registo para cada subcategoria, mas desta vez na globalidade das entrevistas, como se pode ver no quadro 3.

Quadro 3

Síntese global dos factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais

1.º) Organização curricular (24 ocorrências)*
2.º) Clima/Dimensão relacional (23 ocorrências)*
3.º) Desempenho de papéis (21 ocorrências)*
4.º) Estratégias educativas (16 ocorrências)
5.º) Factores institucionais (13 ocorrências)
6.º) Ligação ao tecido empresarial (8 ocorrências)
7.º) Função das escolas profissionais (7 ocorrências)
8.º) Dimensão socioeducativa (2 ocorrências)
9.º) Factores relativos aos alunos (1 ocorrência)
Estruturas e equipamentos (1 ocorrência)

* Categorias mencionadas em todos os grupos de entrevistados

Antes de passarmos à discussão de resultados, convém referir que a primeira conclusão a tirar, a partir da análise das respostas dos sujeitos entrevistados relativamente à última categoria do nosso guião de entrevistas, é a de que a motivação dos alunos é a principal razão para as elevadas taxas de sucesso educativo nas escolas profissionais. Isto porque as respostas dadas por estes e pelos restantes sujeitos entrevistados, não são mais do que explicações para o facto de os alunos se encontrarem mais motivados nestas escolas. A ligação do sucesso educativo, em primeira instância, ao grau de motivação dos alunos, encontra eco na revisão de literatura que fizemos, mais especificamente em Marzano, que diz que existe uma relação directa entre motivação e níveis de realização escolar, ou seja, quanto mais motivados para a aprendizagem

dos conteúdos estiverem os alunos, mais sucesso terão no seu aproveitamento (Marzano, 2005). Assim sendo, parece-nos legítimo afirmar que os factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais são os mesmos que fazem com que os alunos se sintam mais motivados para a aprendizagem nestas escolas.

Quais são, então, esses factores? Em primeiro lugar, e numa análise mais geral, tal como podemos ver no quadro 2, diferentes grupos de sujeitos valorizam mais alguns factores em detrimento de outros. No entanto, parece-nos ser significativo que os três factores que se encontram no topo da tabela, no que diz respeito à síntese global de opiniões (ver quadro 3), sejam referidos, com maior ou menor frequência, em todos os grupos de sujeitos entrevistados. Isto significa que, para além de na generalidade serem os três factores mais evidenciados em termos da sua ligação ao sucesso educativo dos alunos, são também reconhecidos como relevantes por todos os grupos de entrevistados, o que lhes confere bastante expressividade em termos de resultados. A *organização curricular*, o *clima/dimensão relacional* e o *desempenho de papéis* são, desta forma, as três subcategorias às quais os entrevistados mais se referem quando questionados quanto aos factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais. Passemos, então, à leitura dos resultados obtidos.

Numa primeira leitura, mais imediata, a *organização curricular* apresenta-se como o principal factor promotor de sucesso educativo nas escolas profissionais. Todas as categorias de entrevistados acabam por mencionar a importância de que o tipo de matérias eminentemente mais práticas e adequadas aos objectivos de formação, a estrutura modular e o funcionamento por ciclos de aprendizagem se revestem para a motivação dos alunos e, conseqüentemente, para o seu desempenho escolar. Esta conclusão faz sentido à luz dos contributos teóricos de autores como Pacheco (1996) e Sacristán (1998), que apontam para a importância do currículo enquanto elemento fulcral de qualquer sistema educativo e em torno do qual se desenvolve toda a prática pedagógica. O aparecimento da *organização curricular*, em primeiro lugar, na tabela de factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais, vem corroborar a ideia de Sacristán (1998) de que o fracasso escolar e a desmotivação dos alunos, entre outros, “são preocupações de conteúdo psicopedagógico e social que têm concomitâncias com o currículo que se oferece aos alunos e com o modo como é oferecido.” (Sacristán, 1998, 30) Assim sendo, o currículo das escolas profissionais, eminentemente mais prático e ligado aos contextos sociais e ao mundo do trabalho, oferecido aos alunos em aulas tendencialmente mais práticas e/ou dinâmicas, parece ter, na óptica dos principais inquiridos, um papel fundamental nos índices de motivação e conseqüente sucesso educativo dos alunos que as frequentam. Segundo os sujeitos entrevistados, o tipo de organização curricular das escolas profissionais contribui para a motivação dos alunos, uma vez que, na sua generalidade, vai de encontro aos

seus interesses e aspirações. Alguns alunos afirmam ainda que tal não acontecia nas escolas por eles frequentadas antes do seu ingresso na escola profissional, pelo que se sentiram desmotivados, tendo acabado por desistir ou reprovar por excesso de faltas. Estes dados reforçam a ideia, também veiculada pelo autor supracitado, de que quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, é provável que se venham a verificar atitudes de recusa, confronto, desmotivação, fuga, entre outros (Sacristán, 1998).

Em suma, os testemunhos dos sujeitos da nossa investigação vão de encontro às ideias veiculadas por autores como Perrenoud e Sacristán de que os ciclos de aprendizagem e a organização modular do currículo permitem pôr fim a percursos escolares padronizados e impostos, tornando possíveis percursos de formação individualizados, que vão de encontro às necessidades e ao ritmo próprio de cada aluno. No entanto, convém referir que nas escolas profissionais a individualização de percursos escolares não parece ter exactamente o mesmo significado que para estes dois autores. Sacristán (1998) afirma que um tipo de organização modular do currículo permite a estruturação do trabalho dentro da turma e na escola por grupos de nível e ritmo de progresso, o que não nos parece ser prática comum nas escolas profissionais. Apesar de haver alguns professores que referem trabalhar em sala de aula com grupos diferentes, de acordo com o grau de progressão dos alunos na aprendizagem, esta não surge como sendo uma estratégia recorrente. A individualização dos percursos de formação consubstancia-se mais através de estratégias de recuperação de módulos em atraso e da prestação de um apoio individualizado ao aluno fora do horário lectivo, do que propriamente através de uma diferenciação pedagógica em sala de aula, sendo que normalmente os professores se encontram a leccionar um mesmo módulo ao mesmo tempo, para todos os alunos.

Após esta primeira leitura, que coloca a *organização curricular* no topo da tabela dos principais factores que proporcionam o sucesso educativo nas escolas profissionais, iremos centrar-nos nos dois factores que ocupam o segundo e o terceiro lugares na mesma tabela, ou seja, o *clima/dimensão relacional* e o *desempenho de papéis*. Numa leitura mais atenta e talvez mais profunda dos resultados obtidos, facilmente nos apercebemos de que o factor *organização curricular* apenas lidera a tabela dos factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais por diferença de uma ocorrência relativamente ao factor *clima/dimensão relacional* (ver quadro 3). Em nosso entender, as categorias *clima/dimensão relacional* e *desempenho de papéis* são duas subcategorias muito valorizadas pelos entrevistados, que acabam por se encontrar também muito interligadas. Isto porque pensamos que o desempenho de papéis numa situação educativa se encontra intimamente ligado à qualidade das relações interpessoais que se desenvolvem entre os sujeitos que nela estão envolvidos. São, aliás, frequentes, no

discurso dos inquiridos, referências à importância do relacionamento professor/aluno e do clima de escola, quando questionados sobre o papel do professor nas escolas profissionais. Desta forma, parece-nos pertinente alertar ainda para o facto de que, se somarmos ao número de ocorrências que obtivemos para o *clima/dimensão relacional* as referências ao *papel do professor* que se encontram interligadas com a primeira, obteremos um número de ocorrências para esta categoria bastante superior ao que obtivemos para o factor *organização curricular*.

O *clima/dimensão relacional* e o *papel do professor* são factores que se apresentam como fundamentais para aumentar os índices de motivação dos alunos e o seu consequente sucesso educativo. No que se refere às escolas profissionais, ao longo do discurso dos vários entrevistados é possível entender que existe um “sentimento de pertença” à escola, que se revela como algo de muito forte e marcante, sendo que toda a comunidade educativa se percebe como fazendo parte de uma família. A maior parte dos professores diz sentir-se bem na escola, desenvolver um bom trabalho de equipa com os colegas e manter um bom relacionamento tanto com estes como com os alunos que, por sua vez, afirmam sentirem-se aceites, valorizados e reconhecidos pelos professores. Este discurso ilustra contributos teóricos como o de Leal, que afirma que o fortalecimento do espírito de iniciativa e auto-estima do jovem é essencial para o gosto de aprender e que a verdadeira prioridade para assegurar o sucesso da tarefa educativa da escola reside em “tornar a instituição de educação um terreno de vida e interacção social, onde se aprende a arte de comunicar, de questionar e de se entusiasmar.” (ME, 1988, 50) Há professores que falam numa “cultura das escolas profissionais”, que parece fazê-los querer estar presentes, envolver-se no projecto educativo, apoiar e incentivar constantemente os seus alunos, numa tentativa de potenciar ao máximo as suas capacidades.

Autores como Formosinho (1988) falam da importância da estimulação dos alunos e do seu acompanhamento pessoal e académico como forma de atingir o sucesso educativo, realçando a importância de que se reveste a relação interpessoal professor/aluno, enquanto base natural da relação educativa de instrução, de socialização e de estimulação. Os alunos por nós entrevistados afirmam que são constantemente estimulados nos estudos pelos seus professores e que estes se encontram sempre disponíveis para os ouvir, mesmo no que diz respeito aos seus problemas pessoais. Quanto aos professores, mostram-se, de facto, preocupados com o bem-estar pessoal e académico dos seus alunos. Não podemos esquecer-nos de que a construção pessoal do aluno se dá no seio de interacções sociais de carácter educativo. De acordo com as respostas que obtivemos por parte dos inquiridos, a qualidade dessas interacções sociais assume um papel preponderante nos níveis de motivação dos alunos e, consequentemente, nos seus níveis de sucesso educativo. Na realidade, a reflexão teórica que empreendemos remete-nos para o facto de que não podemos ignorar a relação entre aspectos cognitivos e aspectos

afectivos e relacionais. A capacidade de atribuir sentido e significado às aprendizagens, condição *sine qua non* para que se possa falar em aprendizagem, aparece-nos como estando intimamente ligada à motivação para aprender, motivação essa que parece advir, em grande parte, do facto de os alunos se sentirem tratados enquanto pessoas únicas e diferentes e não enquanto o colectivo indistinto de uma turma ou escola. Esta personalização do relacionamento professor/aluno, este “estar atento” por parte dos professores, acaba por influenciar a qualidade das relações educativas que se vivem nas escolas profissionais e, ao mesmo tempo, parece influenciar inequivocamente a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos. A auscultação de aspirações, interesses, problemas e desejos individuais e, portanto, necessariamente diferentes, contribui indelevelmente para um sentimento de autovalorização, que leva os alunos a sentirem-se importantes e reconhecidos e, conseqüentemente, motivados para aprender. As queixas da maioria dos alunos inquiridos, relativamente ao relacionamento distante que a Direcção impõe, ilustram bem a importância que aqueles dão à vertente relacional e afectiva, a ter alguém que os ouça e que se preocupe com os seus problemas.

O ambiente relacional que se vive nas escolas profissionais parece ser, então, um clima de humanidade e cooperação, que em tudo facilita a função que se espera que o professor tenha nestas escolas. Este é um papel que, a partir da análise do discurso dos inquiridos, vai também de encontro ao enquadramento teórico por nós realizado. O aluno parece assumir, de facto, o centro da intervenção educativa, na medida em que as suas experiências, interesses e conhecimentos prévios são tidos em consideração pelo professor, que funciona como um mediador entre aquele e o saber. No entanto, não obstante o aluno ocupar um papel central na construção do seu próprio conhecimento, é mencionada no discurso dos professores, Directores de Curso e Directores Pedagógicos a extrema importância de que se reveste a ajuda dos primeiros ao longo desse processo de construção do conhecimento.

Quanto ao impacto do papel do professor nos níveis de realização escolar dos alunos, Robert Marzano (2005) afirma que o impacto individual de cada professor no aproveitamento dos alunos pode ser superior ao efeito combinado de todos os factores relativos à escola. Este facto é confirmado pelos dados que obtivemos com o nosso estudo, que mostram como os alunos valorizam e se sentem motivados pelo constante interesse demonstrado pelos professores não só na sua vida escolar, como também no seu bem-estar pessoal. José Augusto Pacheco, ao referir-se à prática de uma pedagogia diferenciada, alerta para a necessidade de professores capazes de compreender o que se passa na mente dos seus alunos, de forma a “instaurar um diálogo sobre o saber e a aprendizagem.” (Pacheco, 1999, 73) Ainda segundo este autor, um dispositivo de pedagogia diferenciada pressupõe que “cada indivíduo ou cada grupo encontre, na hora certa, um interlocutor bastante disponível e competente para assumir a situação e

reorientar o seu trabalho, se possível visando uma regulamentação não somente das actividades, mas também dos processos de aprendizagem.” (Pacheco, 1999, 73) Esta é a disponibilidade que, na óptica dos sujeitos inquiridos, caracteriza os professores das escolas profissionais e aumenta o grau de motivação dos alunos para a aprendizagem.

O papel fundamental do professor no sucesso educativo dos alunos não é algo de novo, havendo vários autores que destacam a sua relevância. Formosinho alerta para o facto de que o (in)sucesso escolar depende “muito menos do que se julga das metodologias didácticas empregadas e muito mais da natureza e qualidade das relações educativas que o professor polariza.” (Formosinho, 1988, 131) Por tudo isto, parece não ser possível continuar a apostar em novas metodologias e reorganizações curriculares para a partir daí nos desresponsabilizarmos pelo sucesso educativo dos alunos, perpetuando a “naturalização do fracasso escolar” de que nos fala Perrenoud (2004). Não queremos, com esta afirmação, minimizar o efeito positivo que tais factores podem ter no desempenho escolar dos jovens. Apenas pretendemos alertar para o facto de, por si só, não serem suficientes para produzir efeitos positivos ao nível do sucesso educativo. Como foi já mencionado, a forma de organização curricular das escolas profissionais surgiu como sendo inovadora e orientada para os alunos (Silva, Silva e Fonesca, 1996). Contudo, após a análise cuidada dos dados obtidos, entendemos poder afirmar que uma organização curricular assente numa estrutura modular e em ciclos de aprendizagem terá condições de funcionar positivamente, através do recurso a uma equipa de professores disponível e atenta às necessidades dos sujeitos aprendentes. De acordo com os alunos por nós entrevistados, os professores das escolas profissionais estão constantemente a orientá-los e a (re)conduzi-los para os objectivos finais de cada módulo. O sucesso dos mecanismos pedagógicos adoptados parece, de facto, estar muito dependente da qualidade e natureza das relações educativas. A atitude dos professores pode fazer a diferença na aprendizagem e no sucesso escolar. Relembramos a afirmação de Javier Onrubia de que, “devido à peculiar natureza social e cultural dos saberes que os alunos têm de aprender, esse processo activo, na escola, não pode ficar entregue ao acaso, nem acontecer desligado de uma actuação externa, planificada e sistemática, que o oriente e conduza na direcção prevista pelas intenções educativas que constam do currículo.” (2001, 120)

Em suma, o clima relacional que se vive nas escolas profissionais é descrito como sendo um clima de humanidade e cooperação, que em tudo facilita o papel do professor. Toda a comunidade educativa parece trabalhar com o mesmo fim em vista: o sucesso educativo dos alunos. Destaca-se ainda um maior investimento dos professores neste tipo de estabelecimentos de ensino, que se traduz numa forma diferente de actuar, tanto ao nível relacional como ao nível pedagógico. Muitos dos professores entrevistados mencionam também a existência de uma

“cultura própria das escolas profissionais”, da qual os actores educativos parecem estar imbuídos e que acaba por assumir, na opinião do corpo docente, um papel crucial no sucesso educativo dos alunos. De facto, há professores que, leccionando também em escolas secundárias, afirmam ter uma atitude diferente nas escolas profissionais, o que acaba por ter repercussões a variadíssimos níveis, no que diz respeito ao *modus operandi* das últimas.

Em termos globais, as três subcategorias que acabámos de referir são as que de um modo mais significativo parecem dar resposta à questão central do nosso estudo. Apesar de não devermos descurar a importância das outras subcategorias mencionadas pelos sujeitos entrevistados, não nos podemos esquecer de que, no que diz respeito às respostas à questão especificamente centrada nos factores que contribuem para o sucesso educativo dos alunos, estas subcategorias parecem assumir um papel secundário, pelo menor número de referências que a elas é feita.

A partir dos resultados obtidos, julgamos poder dizer que a aprendizagem nas escolas profissionais é promovida essencialmente através de uma aposta inequívoca num relacionamento próximo com os alunos, no qual os professores se encontram muito atentos às suas necessidades e potencialidades, na cedência do papel principal ao aluno ao longo do processo de ensino/aprendizagem, numa constante ligação à comunidade ao tecido empresarial e numa vertente essencialmente prática dos conteúdos programáticos e estratégias educativas.

Resta-nos, ainda, dizer que a metodologia de investigação por nós adoptada, que se insere numa lógica de investigação qualitativa, não nos permite generalizar resultados. Contudo, tal não era, à partida, o nosso objectivo.

Referências bibliográficas:

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (2003). *Rendimento escolar nos cursos das escolas secundárias e profissionais: resultados de uma amostragem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London: SAGE Publications.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima, J. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.

Fonseca, A. M. (2005). Aspectos psicológicos da “passagem à reforma”. Um estudo qualitativo com reformados portugueses. In C. Paúl e A. M. Fonseca (Coord.), *Envelhecer em Portugal. Psicologia, saúde e prestação de cuidados* (pp. 45-73). Lisboa: Climepsi Editores.

Fonseca, A. M. (1993). *Um sabor diferente – Uma avaliação das escolas profissionais*. Porto: ME/GETAP.

Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. In ME, *Medidas que promovam o sucesso educativo* (pp. 123-146). Lisboa: ME.

GETAP (1993). *Estrutura modular nas escolas profissionais*. Porto: GETAP.

Lima, J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima, J. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159) Porto: Porto Editora.

Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.

ME (1988). *Medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa: ME.

ME e MTSS (2005). *Iniciativa Novas oportunidades*.

Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento próximo e intervir nelas. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula – novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp.120-149). Porto: Edições ASA.

Pacheco, J. A. (Org.), Alves, M., Flores, M., Paraskeva, J., Morgado, J., Silva, A., Viana, I. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis* (sic). Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Sacristán, J. G., Gómez, A. L. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Silva, J. M., Silva, A. S., Fonseca, J. M. (1996). *Avaliação do sistema das escolas profissionais*. Lisboa: ME.

Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula – novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 28-53). Porto: Edições ASA.

Folha A

FACTORES QUE PROMOVEM O SUCESSO EDUCATIVO NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS ⁸

Maria Ilídia Vieira

Filiação institucional?

Rua Jorge Peixinho, 20, 4.º Dto.

4465-665 Leça do Balio

Tlm.: 931 600 993

E-mail: ilidiarv@gmail.com

⁸ Artigo baseado na dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico.

FACTORES QUE PROMOVEM O SUCESSO EDUCATIVO NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS⁹

Resumo

Este trabalho de investigação pretende entender quais os principais factores que promovem o sucesso educativo nos alunos que frequentam as escolas profissionais. Trata-se de um estudo de carácter qualitativo levado a cabo em três escolas profissionais, tendo sido realizadas, em cada uma delas, entrevistas semiestruturadas com três professores (um por cada área de estudos), a dois Directores de Curso, ao Director Pedagógico e a dez alunos. No caso dos últimos, as entrevistas foram colectivas, no âmbito da técnica de grupos de focagem. A análise das entrevistas realizadas permite-nos concluir que a razão fundamental que se encontra na base de taxas de sucesso educativo mais elevadas nas escolas profissionais é a motivação dos alunos. Os principais factores que aparecem ligados a esta motivação são a *organização curricular*, o *clima/dimensão relacional* e o *desempenho de papéis (aluno/professor)*. A qualidade da relação interpessoal professor/aluno e o clima de humanidade e cooperação que se vive nestas escolas, são altamente valorizados pelos vários sujeitos entrevistados e entendidos como motivadores e propiciadores de sucesso educativo.

Abstract

⁹ Artigo baseado na dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico.

This study aims to understand which factors contribute to the educational success of the students who attend vocational schools. In each of the three schools that make part of our study semi-structured interviews were carried out with three teachers (one for each area of study), two Course Directors, the Director of Studies and with ten students. Additionally, focus group interviews were conducted with the students. The results obtained point to the fact that the fundamental reason why students achieve educational success in vocational schools is their motivation. The main factors that account for this motivation are *the curricular design, the school environment/relational dimension* and *the role played by students and teachers*. The quality of the interpersonal relationship between teachers and students, as well as the humanity and environment of cooperation that can be felt in these schools are highly emphasised by the different subjects who were interviewed and are seen as being motivating for students and as leading to their educational success.

Palavras-chave: escolas profissionais, sucesso educativo, motivação, organização curricular, dimensão relacional.

Escolas Profissionais 1989-2009: as oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro¹⁰.

Joaquim Azevedo¹¹

1. Introdução

Este texto descreve e analisa, num arco temporal de vinte anos, o movimento descrito por uma inovação social e 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 inicial do Estado, através de uma iniciativa dos Ministérios da Educação e do Trabalho, em parceria com múltiplos actores sociais, este tipo de escolas permaneceu, durante quinze anos, como uma importante inovação social e educacional e, ao mesmo tempo, um modelo bastante marginal, ao lado das tradicionais ofertas educativas proporcionadas pelas escolas secundárias. Após o ano de 2004, ainda como 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 viagem¹². Terminaremos o texto com uma avaliação das oportunidades e dos riscos da nova centralidade protagonizada pelo ensino secundário profissional, agora transportado apressadamente para dentro das escolas secundárias.

2. 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 de novo 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 se manifestavam a favor da necessidade de se investir mais na qualificação profissional inicial dos jovens e na qualificação dos adultos, num país que tinha começado muito

¹⁰ Uma primeira versão deste texto foi escrita para a Revista “*Propuesta Educativa*”, da FLACSO – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais.

¹¹ Professor Catedrático da Universidade Católica Portuguesa e membro do Conselho Nacional de Educação.

¹² O autor deste texto foi um actor implicado em todo este processo, como se verá melhor mais adiante.

tardamente, 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%. 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 nível, em Portugal, deixou de estar muito afastada da média europeia e dos países mais desenvolvidos. A percentagem da população de 25-64 anos que atingiu pelo menos o nível secundário de educação era, em 2006, de 28% para Portugal contra 90% na República Checa, 84% na Suécia, 83% na Alemanha, 82% na Dinamarca, 59% na Grécia, 53% na Polónia, 51% na Itália e 50% em Espanha (OCDE, 2008)¹³.

Esta situação tinha de ser ultrapassada sob o impulso dos princípios da democracia, da equidade e da igualdade de oportunidades, oportunidades estas que teimavam em não florescer entre nós, mormente à medida que se caminhava de níveis elementares para níveis superiores de escolarização, do ensino primário para o ensino superior. Mas esta não era nem nunca viria a ser uma questão pacífica. O modo, ou melhor, os modos ou vias mais humanas, democráticas, pertinentes, eficazes e eficientes, a percorrer por todos os jovens portugueses continuavam a ser objecto de fortes divergências ideológicas¹⁴. Importa anotar que em Portugal, após 1974, tinham sido eliminadas as formações técnicas e profissionais do sistema escolar, até ao 12.º ano, uma vez que este tipo de ensino era fortemente estigmatizado e perdera procura e capacidade de regeneração.

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

A estas expectativas sociais há 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 9.º ano), para conhecer estas expectativas. Em 1989, foram inquiridos cerca de seis mil adolescentes (num universo de perto de cem mil), dos quais 85% afirmam querer continuar a estudar e 5% declaram querer procurar emprego ou abandonar os estudos. Entre os primeiros, 30% pretendem 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

¹³ Consultar quadro anexo ao presente texto.

¹⁴ Vejam-se autores que apresentaram visões muito críticas deste processo, por exemplo, Stephen Stoer, José Alberto Correia, Fátima Antunes (cf., por exemplo, Antunes, 1998; Correia, Stoleroff & Stoer, 1993; Stoer & Araújo, 1992).

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).

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-ensino básico 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, na sequência da publicação da nova Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, defendeu o desenvolvimento de uma educação tecnológica e profissional capaz de contribuir “para a formação pessoal, societal e profissional do indivíduo . . . como um valor intrinsecamente educativo” e não meramente “sobredeterminada pela lógica produtiva e económica” (Alves, 1996b, p. 34). O Relatório Nacional de Portugal, elaborado para a 41.ª 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).

Como melhor discutiremos adiante, o desafio político central consistia, em 1989, em correr o risco de desenvolver um novo tipo de educação de nível secundário que fosse capaz de, acolhendo todos os jovens, não só não se deixar contaminar por uma subordinação a mandatos meramente económico-produtivos, como de constituir um campo de novas oportunidades de desenvolvimento humano para todos eles, asfixiados num estreito corredor de acesso ao ensino superior, como também fosse capaz de representar um factor de promoção de maior igualdade de oportunidades sociais para os jovens portugueses, em grande parte enredados no insucesso e no abandono escolares.

3. Um imperativo ético e outro modelo de acção política

O ensino secundário profissional nasceu, antes de mais, por um imperativo ético. Ao concretizá-lo seguiu-se um caminho novo, uma outra política de educação. Passamos a explicar.

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

em toda a sociedade portuguesa. As escolas profissionais poderiam constituir uma janela de esperança, um novo campo de oportunidades de orientação para a vida escolar e profissional e um trampolim para muitos adolescentes ganharem auto-estima e capacidade de exercício de uma cidadania activa e responsável, porque pessoas com direito a um rosto e a um futuro seu, no seio da comunidade. Para criar futuro para muitos adolescentes e jovens, bloqueados por soluções que os “excluíam”, impunha-se a acção política.

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

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

4. 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 n.º 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

1988¹⁵, 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 de inovação social que esta iniciativa política encerrou. Vejamos muito sinteticamente alguns deles, de carácter mais institucional¹⁶: (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 e sociedade civil, capaz de mobilizar a cooperação de 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, sob o signo da confiança e sem prejuízo da natureza pública da sua actividade, natureza esta inequivocamente inscrita na matriz normativa que criou as escolas profissionais; (iii) muitas instituições e inúmeras competências de empreendimento e de cooperação ainda “dormentes” foram despertadas na sociedade portuguesa, em liberdade, constituindo âncoras locais para o fomento do ensino profissional e do desenvolvimento sociocomunitário; (iv) criou-se uma nova oportunidade educativa que foi amplamente procurada ao longo de muitos anos por uma população jovem que se encontrava motivada para a realização de um percurso de formação inicial mais curto (podendo incluir ou não o acesso ao ensino superior), mais prático e articulado com os seus contextos de vida e capaz de promover a sua participação cidadã e a sua integração social e profissional.

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).

¹⁵ O novo serviço central foi criado em Novembro de 1988, pelo Ministro da Educação Roberto Carneiro, e chamou-se GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional. Esta nova Direcção-Geral, que ficou sediada no Porto, foi 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.

¹⁶ Retomaremos esta problemática da inovação mais adiante e de modo mais amplo.

Quadro 1

Escolas Profissionais e número de promotores por tipologia das entidades

	1989	1990	1991	1992	1993	Total
Câmaras Municipais	14	18	19	15	11	77
Administração Pública	6	10	8	6	4	34
Empresas Privadas	23	21	6	9	6	65
Associações	33	19	17	8	2	79
Associações Empresariais	11	8	10	12	1	42
Sindicatos/Associações Sindicais	4	8	0	3	2	17
Outros	4	2	1	5	0	12
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 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. Se há heróis em todo este processo, eles são os promotores das escolas profissionais, essas centenas de instituições da sociedade portuguesa e de portugueses que se dedicaram à promoção do bem comum. Como Camus disse um dia, eles são heróis porque são “gente comum que faz coisas extraordinárias por simples razões de decência”.

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

Com o apoio do referido serviço central, o GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, e fruto desta forte mobilização social, o número de escolas expandiu-se muito rapidamente nos três primeiros anos, o que correspondeu também a uma 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 educacionais introduzidas sob o impulso de cada novo governo.

Esta ancoragem ou amarração social e comunitária, mais do que qualquer discurso ideológico, representou uma das garantias de subordinação do ensino profissional ao primado do desenvolvimento humano dos jovens e ao desenvolvimento social local.

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

Em Portugal, o nível secundário de ensino e formação dos anos noventa foi configurado na segunda parte dos anos oitenta, após várias e desconexas mudanças ocorridas após a Revolução de Abril de 1974, em que foi restaurada a liberdade e a democracia. A aprovação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), com grande consenso no Parlamento¹⁷, 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 10.º 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, (i) 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”, e (ii) 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 n.º 286/89, de 29 de Agosto), 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 anos), a oferta concentrar-se-ia 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 (todos, sem exceções) teriam três componentes formativas no quadro de um currículo comum (formação geral ou sociocultural, formação específica ou científica e formação técnica ou tecnológica);
- os cursos conduziram, no seu final, a diplomas diferentes, mas todos eles seriam equivalentes em termos educativos e para efeitos de prosseguimento de estudos no ensino superior¹⁸.

Sendo Portugal, no contexto europeu, um país de escolarização tardia, 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

¹⁷ Esta Lei ainda se mantém em vigor, em 2008, com duas pequenas alterações, entretanto introduzidas.

¹⁸ 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 houve sempre, por exemplo, um caudal de jovens das escolas profissionais (entre 20 e 25%) que prosseguiu estudos no ensino superior (universitário e politécnico).

curso 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)¹⁹.

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 abordagem, pois permitem enquadrar vários elementos de análise comparativa que iremos realizar.

Quadro 2

Características das escolas secundárias e das escolas profissionais (até 2002)

Tipo de Escolas	Escolas Secundárias	Escolas Profissionais
Parâmetros		
Promotores das escolas	Estado	Instituições da sociedade civil e privados ²⁰
Modelo de administração e gestão	Directa do Estado	Autónoma
Administração do currículo	Centralizada	Descentralizada
Tipologias curriculares	Uniformes	Diversificadas (mais tarde tendencialmente uniformes)
Componente curricular predominante	Geral e académica	50% Geral e científica 50% Técnica e tecnológica
Sistema de progressão anual	Por disciplinas	Por unidades/módulos
Contratação de docentes	Administração Central	Escola a escola
Certificação	Cursos gerais: Diploma do Ensino Secundário Cursos tecnológicos: Diploma do Ensino Secundário e Diploma de Técnico de ... (com exames nacionais)	Diploma de Técnico de ... (sem exames nacionais), com equivalência ao Diploma de Ensino Secundário.
Dimensão		
Número médio de alunos matriculados por escola, pela 1.ª vez, no 10.º ano²¹	265	65
Número médio de alunos matriculados no ensino secundário, por escola²²	565	134
Financiamento	Estatal e directo	Estatal + Fundo Social Europeu (mediante candidatura anual)

¹⁹ O actual *boom* no crescimento dos cursos profissionais, em 2008/09, como se está a fazer em boa parte por substituição dos cursos tecnológicos, ainda está a atingir os mesmos valores de frequência das vias técnico-profissionais de 1997/98.

²⁰ Com algumas excepções. As escolas profissionais agrícolas são, em geral, estatais e resultam de uma reconversão de anteriores escolas secundárias agrícolas.

²¹ O número médio de alunos matriculados pela primeira vez no 10.º ano é calculado com base na amostra de escolas incluída no estudo referenciado sobre o rendimento escolar nos vários tipos de cursos (Azevedo, 2003).

²² Fonte: DAPP (www.dapp.min.edu.pt). Resultados do ano 1999/2000. Actualmente, este serviço central do Ministério da Educação chama-se GEPE.

6. O ensino profissional enquanto inovação educacional

No quadro da teoria da regulação social (Reynaud, 2003 e 2004; Terssac, 2003; Barroso, 2006; Maroy, 2006), esta inovação social e educacional situa-se no âmbito do exercício da “regulação conjunta” ou da “multirregulação”, já que a iniciativa do Estado se articula com a iniciativa autónoma de centenas de instituições sociais, que agem no quadro conjunto quer de uma iniciativa da Administração Central quer da iniciativa sociocomunitária. Defendemos, noutro contexto, 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, como em Portugal, o caso das escolas profissionais veio provar que essa lassidão e descompromisso resultam mais de situações de isolamento da regulação de controlo, de défice de regulação conjunta e ainda de impasses políticos, do que verdadeiramente 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 país²³. 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, Silva & Fonseca, 1996, p. 35). Após ter concluído que estávamos diante de uma inovação educacional positiva e alternativa, a Comissão reconheceu ainda que estávamos diante de um desenho pedagógico que compatibilizava duas apostas em simultâneo: a criação de cursos profissionalizantes, “concebidos e realizados em relação com as necessidades, interesses e oportunidades locais” e “a salvaguarda de formações de banda larga, vinculadas também, e nuclearmente, à finalidade do desenvolvimento pessoal e social” (Silva et al., 1996, p. 35).

²³ 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.

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 na sociedade e no mercado de trabalho. O currículo foi estruturado não como uma resposta prática e técnica do sistema educativo para jovens oriundos de grupos sociais desfavorecidos ou com “dificuldades de aprendizagem”, mas como uma unidade educativa capaz de integrar teoria e prática, organização por disciplinas e por projecto, formação geral e formação profissional, escola e comunidade envolvente.

Assim, os planos de estudo de todos os cursos contêm três componentes: sociocultural, científica (ambas com 50% da carga horária) e tecnológica e técnica (com outros 50%). A formação sociocultural é composta por duas disciplinas, Língua Materna e Língua Estrangeira, e por uma área Interdisciplinar, a “Área de Integração”. Esta área, pluridisciplinar e transversal, “de abertura para os problemas do mundo actual e para as condições e oportunidades de construção de identidades e projectos pessoais” (Silva et al., 1996, p. 35), reúne saberes ancorados sobretudo na Filosofia, na Geografia, na Sociologia e na História. Para muitos dos investigadores e dos políticos, este foi um dos pilares desta inovação educacional, a par da adopção da organização 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 pelo desenvolvimento dos seus itinerários de aprendizagem e favorecer a aquisição de mais confiança e autonomia pessoal; (ii) inovar pedagogicamente, pois amplia-se imenso o campo de construção criativa de soluções flexíveis e adequadas a cada escola e curso, e a cada caso individual, mobilizando todos os recursos disponíveis, na escola e na comunidade envolvente; (iii) potenciar o sucesso educativo, pois a avaliação e a progressão escolar sustentam-se 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).

A organização modular representa, como dizíamos em 1992 (NACEM, 1992, p. 15), um dos elementos matriciais do projecto educativo das escolas profissionais: “tratava-se de uma forma de centrar a aprendizagem sobre a pessoa do aluno; cada módulo identifica objectivos, meios e tarefas e propõe a avaliação; não há alunos deixados ‘por conta’, mas a todos se criam condições de progressão de um módulo a outro, reforçando-se de imediato eventuais lacunas; respeita-se a diversidade de ritmos e de situações de ensino-aprendizagem de cada educando; rendibilizam-

se todas as aquisições feitas pelo aluno, consagrando tudo o que ele já sabe; desenvolve-se muito o sentido de responsabilidade individual e até a cooperação inter-alunos; perante as tarefas a realizar o aluno sabe o que fazer e torna-se claro que lhe cabe o principal papel na consecução da aprendizagem.”

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 diferenciado (Perrenoud, 1998) e o primado da dimensão formativa na avaliação²⁴. Mais fácil terá sido realizar uma articulação estreita com as organizações sociais e o mundo do trabalho, dados os alicerces territoriais destas escolas, a realização de estágios e contactos permanentes com as comunidades locais e, em particular, a realização das PAP – Provas de Aptidão Profissional, provas finais de conclusão da formação e alicerçadas na realização de projectos educativos intimamente articulados com a realidade sociocultural, económica e profissional envolvente.

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

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

7. As principais fases de evolução das escolas profissionais

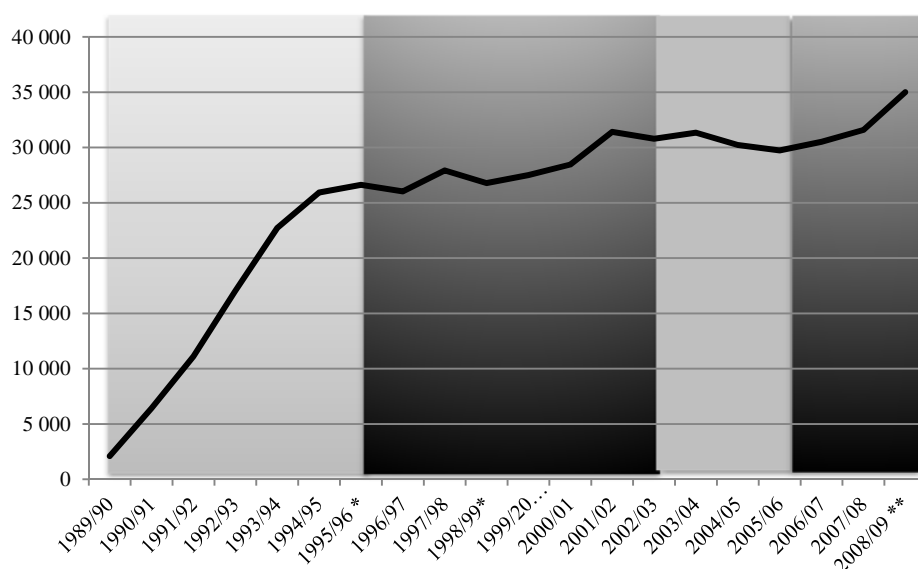
²⁴ Mais difícil se tornou levar por diante esta inovação, com o rigor e a fidelidade iniciais, sobretudo porque a hesitação e o relativo “abandono” a que o ensino profissional foi sendo conduzido fez deixar cair por terra o esforço permanente quer de reflexão conjunta por parte das equipas docentes das escolas quer a formação permanente e as redes de cooperação existentes inter-escolas.

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, estatista e uniformizante, característica amplamente 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. O compromisso interinstitucional e interprofissional é, em nosso entender, a verdadeira alavanca do desenvolvimento pessoal e social e, por isso, também o será da educação. 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 1989/2009²⁵



Legenda:



Governos social-democratas



Governos socialistas

Numa segunda fase, que decorreu entre 1994 e 2005, ocorre “uma clara travagem” no desenvolvimento deste modelo de escolas e de ensino (idem, ibidem). É o tempo longo da hesitação política, de travessia do deserto e de 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

²⁵ * Números relativos somente 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.

novo a socialista, após 2005 (cf. 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. Uma questão se revelava em privado e não se formulava em público: para quê autorizar o crescimento do número de jovens a frequentar as escolas profissionais, com elevada procura, quando havia falta de alunos nas escolas secundárias e o número de professores com horários incompletos e sem horário continuava a aumentar? O que é certo é que, de hesitação em hesitação, o número de alunos que frequentou as escolas profissionais variou apenas entre cerca de 26.000, em 1994/95, e pouco mais de 30.000, no ano lectivo de 2004/2005.

Durante o período de vigência de um novo Governo social-democrata, entre 2002 e 2004, prosseguiu²⁶, sob o impulso do Ministro David Justino, tanto uma reestruturação curricular do nível secundário de ensino e formação, que fez caminho no sentido da homogeneização e da standardização de todas as modalidades de ensino e formação, sob a matriz do ensino geral e “liceal”, como uma nova tentativa de promover o crescimento do ensino profissional, envolvendo, pela primeira vez, também as escolas secundárias. Procedeu-se a uma drástica redução da carga horária dos cursos profissionais e do número de disciplinas, em nome de uma supostamente importante permeabilidade entre ensino geral e profissional²⁷, argumento muito pobre para assinalar quer a redução do investimento no ensino secundário profissional quer uma (nova) subordinação de todos os cursos de nível secundário à velha matriz “liceal”. Ao mesmo tempo, o poder central criava novos tipos de cursos (CEF, EFA, CNO²⁸, etc) e novos “dispositivos reguladores” como os Catálogos Nacionais e os “Referenciais de Profissão e de Formação” (CNE, 2004) e reduzia, por uma via administrativa, a margem de liberdade e autonomia pedagógica das escolas profissionais. Teve início também neste período e, na sequência de outras medidas tomadas, um projecto-piloto de criação lenta e gradual de cursos do ensino secundário profissional em escolas secundárias.

Após o ano 2005, agora sob o impulso e a orientação de novo Governo socialista, tem início uma terceira fase, que toma em consideração este projecto-piloto já realizado em 2004/05 e 2005/06: o ensino profissional passa a constituir novamente uma prioridade política e vai expandir-se, mas já não nas escolas profissionais, onde nasceu, mas sobretudo dentro das escolas

²⁶ Este processo tinha sido iniciado, como se dirá adiante, nos governos anteriores e consubstanciado no Dec.Lei nº7/2001, de 18 de Janeiro.

²⁷ Esta permeabilidade é um argumento político interessante para a lógica do fazer de conta (e que se pode inscrever no quadro teórico da “hipocrisia organizada”, Brunson, 2006), pois é evidente a sua invenção quando confrontado com a realidade. Basta conhecer o quotidiano das escolas para saber que são raríssimos os casos em que esta permeabilidade ocorre e que, sempre que isso acontece, as escolas podem sempre proceder a equivalências de saberes. Por outro lado, este conceito substituiu um outro, educacional e eticamente muito mais relevante, que vinha de 1989, o conceito da equivalência global, escolar e social, dos saberes. Isto é: os saberes (gerais/tecnológicos/profissionais) deixaram de ser equivalentes e recriou-se a subordinação ao referencial do ensino “liceal”.

²⁸ CEF- Cursos de Educação e Formação e EFA- Cursos de Educação e Formação de Adultos e CNO- Centros Novas Oportunidades.

secundárias²⁹, onde tinha sido até então quase ignorado. A esta nova política chamou o Governo “Iniciativa Novas Oportunidades”, programa de acção que apresentaremos pormenorizadamente mais adiante. A expansão do ensino secundário profissional começa a ser de novo muito rápida (o número de cursos e de alunos crescerá mais de 200% entre 1999 e 2009), mas fomentado agora fora das escolas profissionais, dentro do “sistema regular de ensino”, em escolas secundárias nas quais, em muitos casos, nunca tinha havido ofertas diversificadas de ensino e formação, após o 9.º ano, mas apenas se conhecia e acarinhava a tradição “liceal” do ensino secundário. Voltaremos a esta última questão mais adiante.

8. 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 desmotivação³⁰, 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 1994 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 10.º 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 12.º 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 10.º ano e 80% no 11.º ano, as taxas de abandono eram de 13% no 10.º ano e 8%

²⁹ Importa assinalar aqui um pequeno gesto, revelador de grandes verdades que se teima em esconder. Sempre que a administração educacional fala (e escreve) sobre este lançamento dos cursos profissionais em escolas secundárias, diz que vai incrementar o ensino profissional nas “escolas públicas” (cada vez que peço elementos aos serviços da administração, sempre o Governo fala deste incremento do ensino profissional...). O preconceito é tão claro! É como quem diz: “vamos finalmente instituir o ensino profissional, que é pago ‘pelo Estado’ e se desenvolveu (inadvertência nossa!) em escolas privadas, lá onde ele devia ter sido criado e de onde nunca devia ter saído: nas escolas controladas e diariamente comandadas pelo Estado”, as escolas secundárias, rebaptizadas agora de “escolas públicas”. Os quadros estatísticos “oficiais”, com as frequências dos alunos, têm duas colunas: uma relativa às escolas profissionais, outra às “escolas públicas”. Até onde chega este preconceito, que até torce e verga os conceitos mais elementares!

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

no 11.º ano e as taxas de conclusão do 12.º ano eram de 51% nos cursos gerais e 36% nos cursos tecnológicos. Segundo este organismo, estes dados “põem em evidência o 10.º 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 reduzidas taxas de abandono. Um estudo realizado em 2003, sobre o rendimento escolar dos alunos das escolas secundárias e das escolas profissionais, permitiu comparar os resultados dos alunos nas três principais vias de realização do nível secundário de ensino e formação. O estudo conclui que os índices de rendimento escolar “são, em geral, muito baixos, confirmando elevados índices de insucesso, com destaque para os cursos tecnológicos e 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, verificase 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, veementes, mas a inacção política face a estes níveis de insucesso mantinha-se³¹. 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 10.º ano e acabavam por ser desperdiçados ao longo dos três anos de duração dos cursos. O estudo, que comparava os diferentes níveis de rendimento escolar nos vários cursos de nível secundário, terminava com uma interrogação, entre outras: “Como podem a administração educacional, por um lado, e as escolas secundárias, por outro, conviver tão longa e tão pacatamente com estes resultados tão díspares?” (Azevedo, 2003, p. 25). Mais tarde (mas demasiado 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 secundários 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, 2002), realizada em Outubro de 1998, junto de 2521 alunos diplomados pelo nível secundário em 1997³², concluía que 78% dos jovens inquiridos diplomados pelo ensino profissional se encontravam a exercer uma profissão, contra 68% dos diplomados pelo ensino tecnológico e 52% do ensino geral. Este estudo concluía ainda que os jovens diplomados pelas escolas profissionais eram os que apresentavam um menor volume de

³¹ O autor destas páginas publicou vários artigos, nomeadamente na imprensa diária, procurando chegar junto de públicos mais alargados, alertando para esta situação (por exemplo: “Cursos tecnológicos: a inacção gera a degradação”, *Jornal Público* de 13 de Janeiro de 1999).

³² 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.

situações de desemprego, os que se encontravam mais bem colocados no mercado de trabalho, seja em termos de níveis de qualificação seja quanto ao nível salarial auferido, bem como os que avaliavam de modo mais positivo os cursos que tinham realizado, a formação que haviam recebido e a “articulação entre formação teórica e prática” (OPES, 2002). Uma adequada procura social destes novos jovens técnicos, no quadro de uma valorização social e profissional pelo mundo do trabalho, constituía um elemento crucial de credibilização do ensino secundário profissional. Apesar das limitações de um “mundo empresarial” nacional ainda povoado por muitos “mercados locais de trabalho” que continuavam a apostar na mão-de-obra extensiva, nas baixas qualificações e baixos salários, é possível verificar um bom nível de inserção socioprofissional dos jovens qualificados por esta modalidade de ensino e formação. Uma coisa é certa e o seu impacto é real (e ainda tão frágil!): em vinte anos foi possível, mesmo com todos os entraves que o Ministério da Educação colocou ao desenvolvimento do ensino secundário profissional, qualificar do ponto de vista sociocultural e técnico-profissional mais de 650.000 jovens portugueses.

O sucesso do ensino profissional, a despeito de não estar amplamente investigado (veja-se, apesar disso, Marques, 1994; Alves, 1996b; 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. Este acompanhamento é crucial para a prática de uma diferenciação pedagógica capaz de reforçar os princípios da perfectibilidade e educabilidade de cada ser humano;

2. *O modelo pedagógico*: entre outros aspectos, as escolas profissionais adoptaram, conseqüentemente, um modelo de progressão por módulos e por ciclos de aprendizagem de três anos (Perrenoud, 2004), modelo este mais adaptado a uma progressão exigente e contínua, proposta em plena adolescência juvenil, com definição de tarefas claras, sequenciais e progressivas, 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. A chave de ouro chama-se compromisso local interinstitucional e interprofissional;

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

5. *O regime de certificação*: o diploma de técnico atribuído pelas escolas profissionais confere uma equivalência ao nível secundário (e conseqüentemente ao 12.º ano) e permite a cada aluno, além de uma procura de emprego, e 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 dá-nos segurança.”

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

A estes elementos podemos acrescentar o factor acompanhamento e monitorização permanentes que o GETAP proporcionou às escolas, nos primeiros seis anos da sua existência. As escolas profissionais foram organizações que se assumiram não apenas como organizações sociais de ensino, mas também como organizações aprendentes, com necessidades de reflexão-acção, de apoio e reforço de competências, nomeadamente por parte de outras escolas, em dinâmicas de cooperação, e de uma entidade externa e reguladora, que monitorizava permanentemente a evolução do novo sistema de ensino e formação.

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

Isto não quer dizer que não tenham existido e que não continuem a existir várias debilidades, algumas das quais já assinaladas: a adopção nem sempre rigorosa de uma organização modular dos programas, centrada em torno de uma progressão personalizada e diferenciada, ao longo do ciclo de três anos; a ausência de trabalho em equipa de docentes em torno da progressão personalizada dos alunos; as práticas profissionais e as ligações ao mundo do trabalho foram sempre muito diversificadas, de local para local, e nem sempre suficientemente ricas do ponto de vista educativo; a dificuldade em criar e a manter corpos docentes estáveis e dedicados à sua actividade numa só escola; as redes de cooperação entre escolas e professores, por áreas

disciplinares e de formação, inicialmente muito activas, mas que foram esmorecendo; o adiamento constante da estabilização dos modelos de financiamento, uma constante estatista da Administração, que deixa escolas públicas de iniciativa não-estatal em permanente sobressalto, prisioneiras de uma “torneira” que nunca se sabe nem como nem quando se abre ou fecha.

9. 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 de o 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, outras razões, menos explicitadas publicamente, conduziram ao mesmo resultado, a saber: por um lado, o facto de a grande maioria das escolas profissionais ser de iniciativa autónoma de instituições sociais locais, portanto privadas e, por outro, a sustentação ideológica de que oferecer ensino profissional a jovens, após a escolaridade obrigatória, equivaleria a cristalizar desigualdades sociais de partida, criando oportunidades educativas de segunda ou terceira escolha para jovens oriundos de grupos sociais desfavorecidos, perpetuando-se deste modo as disparidades sociais, agora sob o impulso da educação escolar (discutiremos esta questão de seguida).

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, Neves, Roque & Pais, 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.” (Fernandes et al., 1998, 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 secundárias³³. O desinvestimento político fica bem esclarecido.

³³ É interessante e oportuno sublinhar que este qualificativo de “função supletiva” que a Administração Educacional usa é o mesmo com que qualifica o ensino particular e cooperativo, considerando-o sempre “supletivo” da rede estatal de ensino e formação.

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

José Matias Alves (1996a), responsável pela estrutura do Ministério da Educação que tutelava o nível secundário, alertava para a necessidade de se “acabar de vez com o discurso da suspeição e do adiamento, na hora da tomada das decisões estratégicas”, num artigo intitulado “A teia do (des)contentamento”. Em 1998, um dos principais jornais de referência de Portugal, o “Diário de Notícias”³⁴, 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.

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

Em todo o caso, é importante verificar que, apesar destas hesitações e 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 referimos³⁵.

10. Um debate político e ideológico sempre aberto

³⁴ Diário de Notícias de 12 de Julho de 1998.

³⁵ Não deixa de ser curioso verificar que, num país onde tanto se lamenta a falta de técnicos devidamente qualificados, seja o próprio Ministério da Educação a travar, anos a fio, uma procura contínua e elevada de cursos que conferem estas qualificações, sem que tal facto tenha gerado também grandes lamentações. A não ser a de que continuamos a ser um “país de doutores”...

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

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

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

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

A opção consistiu em formular uma política educacional capaz de (i) recusar o modelo de ensino geral e liceal como devendo ser o paradigma de um “ensino secundário” capaz de proporcionar

o desenvolvimento humano de todos e de cada um dos jovens e de os preparar para usufruir de diferentes oportunidades face à vida; (ii) proporcionar uma melhor combinação entre uma formação sociocultural e científica e uma formação tecnológica e técnica, na perspectiva de que todos os jovens devem aceder a um currículo mais rico, mais polivalente, mais teórico-prático e aberto à integração da e na comunidade envolvente (a matriz curricular que vigorou após 1989, como ficou dito antes, tinha estas características) (cfr. Azevedo, 2001); (iii) centrar as aprendizagens nos alunos e impedir que continuasse a florescer um modelo de ensino livresco e académico que deixava por conta, fracassados e em abandono precoce, mais de 50% dos jovens do respectivo grupo etário; (iv) combinar a iniciativa e a regulação de controlo do Estado com a intervenção de actores sociais relevantes e com a sua capacidade de regulação autónoma, num esforço (que deveria ser prioritário, como diz o Relatório do Debate Nacional sobre a Educação) de envolver toda a sociedade portuguesa na construção de mais e melhor educação para todos os portugueses; (v) combater a política educacional como política do simulacro, do faz de conta que é mas não é aquilo que se decreta que deveria ser, agindo de encontro às necessidades concretas dos jovens, comunidade local a comunidade local.

Entendemos, há vinte anos atrás, que era urgente estancar esta chaga social. Adiar estes problemas, em nome de princípios como o da inversão do papel da escola na produção das desigualdades sociais, corresponderia a fazer perdurar um sistema de ensino fortemente reprodutor e produtor de desigualdades sociais. Deveríamos esperar calmamente pelo dia em que o novo “currículo comum” já não fosse mais o dito “currículo académico hegemónico” ou pela crescente degradação deste, crescentemente corroído pelas lógicas do acesso ao ensino superior? Entendemos, há vinte anos atrás, que era urgente conceber outro modelo de ensino secundário, bem mais capaz de acolher todos os jovens e de lhes proporcionar maior realização pessoal e socioprofissional, constituindo uma alternativa a essa hegemonia de um modelo “académico” anacrónico, quer através da instituição de uma nova matriz curricular para todos os cursos de nível secundário (1989), quer criando percursos diferenciados e alternativos. Apesar das múltiplas dificuldades encontradas e da destruição da matriz comum de nível secundário, realizada em 2001 (através da publicação do Dec. Lei nº7/2001, de 18 de Janeiro), na sequência da chamada “revisão participada do currículo”³⁶, que relegou o ensino secundário geral para uma ainda maior “licealização” que nunca defendemos, bastou e basta percorrer as escolas profissionais e falar com os alunos para ver a realização pessoal e a alegria que a grande maioria sente dentro desta “nova” proposta educativa. Talvez ela possa constituir hoje, quem sabe, o embrião de um novo tipo de ensino secundário para Portugal.

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

³⁶ Nesta revisão curricular do ensino secundário geral (e não do ensino secundário), foi destruída a matriz de 1989, que continha em todos os cursos as três componentes de formação, sociocultural, científica e tecnológica/técnica, foi eliminada a componente tecnológica dos cursos gerais, foi eliminado o conceito de equivalência global de saberes, independentemente dos percursos de formação e foi instalado esse conceito hipócrita de permeabilidade entre cursos, de que acima falámos. Este normativo seria suspenso em Junho de 2002 e viria a ser publicado um novo normativo, que herda grande parte das mesmas perspectivas políticas.

técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos” (Art. 10.º).

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

11. 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 secundários 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 secundários profissionais nas escolas secundárias já é superior ao dos alunos das escolas profissionais, onde se mantém relativamente estável (cf. Quadro 3).

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 inaceitáveis níveis de insucesso e de abandono escolares que ainda temos”) e isso só se consegue diversificando as oportunidades de formação das escolas secundárias; (ii) por uma necessidade de qualificar 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 secundário³⁷” (Governo, s.d.).

Mas esta mudança teve antecedentes vários, que importa recordar. 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” (Silva et al., 1996, p. 18). Em 2000, o Ministro da Educação do período de 1998-1999, Guilherme d’Oliveira Martins, dizia que o ensino profissional é “um caso de sucesso” e que “ganhou uma nova importância, sendo considerado como matricial na revisão curricular do ensino secundário nas vias tecnológicas e na sua ligação à vida activa” (Público, 2000, 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

³⁷ O mesmo objectivo havia sido enunciado pelo Ministro Guilherme d’Oliveira Martins, em 1999, noutro Governo do partido socialista, prometendo atingir a mesma meta no ano de 2006.

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 ao, e do sucesso dos jovens no, nível secundário.

No ano lectivo 2004/05, como dissemos, na sequência de uma dinâmica política autodenominada de “reforma do ensino secundário”, dirigida pelo Ministro da Educação David Justino³⁸, que se seguiu à “revisão participada do currículo”, surgem os primeiros cursos profissionais nas escolas secundárias, “em regime de experiência, mas apenas nas famílias profissionais da Mecânica e Química” (Orvalho & Silva, 2008). Nesta fase, o CNE “aplaude” a iniciativa e recomenda que se inicie o processo “experimentalmente e de modo muito controlado” e que se dêem às escolas secundárias, “com perfil para a promoção de cursos profissionais, condições idênticas às atribuídas às escolas profissionais para o lançamento, o desenvolvimento, a gestão e a execução dos seus cursos.” (CNE, 2004, p. 6)

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 públicas³⁹ deverão integrar na sua oferta cursos profissionais” (Governo, s.d., p. 17). Além disso, propõe “uma gestão integrada da rede de estabelecimentos de ensino e de formação”, de modo a garantir a “eficácia” e uma maior “racionalização na utilização dos recursos” (Governo, s.d., p. 18). 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 terá operado uma mudança profunda e rápida (embora, numa primeira fase, não haja crescimento da frequência das vias profissionalizantes, uma vez que os cursos profissionais substituem, em muitos casos, os cursos tecnológicos).

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

³⁸ Aplicada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sequência da suspensão da anterior “Reforma do ensino secundário” (em 2002) e da criação dos “Documentos Orientadores”, neste caso, da “Revisão Curricular do Ensino Profissional”.

³⁹ Estas escolas são cerca de quinhentas (em Portugal e apenas de iniciativa estatal).

risco de uma maior marginalização política e social, nos próximos anos? E com que custos para o próprio futuro do ensino secundário profissional, uma modalidade nascida e alimentada em escolas específicas, as escolas profissionais?

12. 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 (cf. Quadro 2), é mister procurar compreender o que se passa hoje com a abertura repentina e massiva de cursos profissionais em escolas secundárias.

Importa salientar, em primeiro lugar, que a decisão política que subjaz a esta “explosão” do ensino profissional está imbuída de forte determinação e abre inúmeros campos de possibilidades e novos horizontes de acção às escolas secundárias, circunstâncias que muitas delas estão a aproveitar, mudando lentamente o seu tradicional perfil institucional (que mais não fosse, pelo menos do ponto de vista da oferta educativa e das oportunidades educativas que oferecem aos jovens das áreas onde estão implantadas). Este enriquecimento institucional pode ser uma importante mais-valia para as escolas secundárias, resgatando-as de um perfil licealista e tornando-as mais próximas de todos os alunos e das complexidades sociais envolventes, constituindo ao mesmo tempo uma ocasião soberana quer para se rever o desaire dos cursos tecnológicos⁴⁰, quer para se reequacionarem e articularem redes locais de ensino e formação de nível secundário, acessíveis e atractivas para todos os jovens. Acolher todos os jovens e construir com cada um caminhos de desenvolvimento e de sucesso, fazendo do currículo um campo de oportunidades educacionais e não apenas um círculo de prescrições a cumprir, esse deveria continuar a ser o horizonte de actuação de cada escola, seja secundária seja profissional.

Também é verdade que esta abertura torrencial de cursos do ensino secundário profissional (cf. Quadro 3) não foi precedida nem acompanhada de um plano de acolhimento e desenvolvimento, pois tratou-se, regra geral, de uma medida política comunicada administrativamente à grande maioria das escolas. Esta não é uma questão menor, como ficou claro ao longo desta reflexão. A maioria destas escolas secundárias está longe de ter fomentado uma “cultura de ensino profissional” como a que habita as escolas profissionais, pois desenvolvem há décadas, como 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, encerramento dentro do “enclave escolar”, ausência de “cultura profissional” e de ligação à sociedade e ao mundo do trabalho.

Quadro 3

Alunos inscritos em cursos profissionais (1996-2008)

⁴⁰ O desaire, como sabemos, podia ter sido em boa medida evitado, desde 1995, como dissemos acima. Além disso, havia muitas escolas secundárias que tinham reconstruído e desenvolvido modelos de cursos tecnológicos com amplo sucesso local, circunstância que devia ser considerada na hora da mudança de política.

Ano	Escolas Secundárias	Escolas Profissionais	Total
1996/97		26686	26686
1997/98		28380	28380
1998/99		27995	27995
1999/00		29100	29100
2000/01		30668	30668
2001/02		33799	33799
2002/03		33587	33587
2003/04		34399	34399
2004/05	3676	33089	36765
2005/06	3990	32952	36942
2006/07	14981	32728	47709
2007/08	31409	31587	62996
2008/09	54899	36089	90988

Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação (2008)

Além disso, como vimos antes, o ensino secundário ainda gera 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 (cf. Quadro 4, em anexo). Ora, neste contexto, a criação administrativa de cursos de ensino secundário profissional nas escolas secundárias comporta um risco muito elevado de desvirtuar e descapitalizar o sucesso educativo alcançado pelo ensino profissional nas escolas profissionais. Se há escolas secundárias que se prepararam e continuam a preparar devidamente para responder a este novo desafio, com qualidade, já é visível, em muitas escolas secundárias, a canalização dos “meninos do insucesso” para os cursos profissionais, criando assim um novo tipo de “guetização” e uma nova “solução educativa” para os jovens que reprovam e que “não estão preparados para prosseguir estudos superiores”, o que era expectável num quadro institucional em que o ensino liceal é hegemónico.

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, como atenção à progressão de cada aluno, como oportunidade educativa alternativa e de sucesso, como construção local e autónoma de propostas educativas promotoras de boa inserção socioprofissional, como dinâmica socioeducativa sustentada na confiança social.

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 que consiste na transferência dos modelos sem cuidar de transferir os processos, os “caldos de cultura” apropriados à germinação destas iniciativas educacionais.

Como dissemos acima (ponto 6), a criação e o desenvolvimento das escolas profissionais não correspondeu à mera criação e desenvolvimento de uma nova modalidade de educação e formação. Esta é parte integrante de um novo paradigma de educação que precisa de fazer ainda muito caminho entre nós. Estamos ainda no início da sua concretização, ao fim de vinte anos, e corremos sérios riscos de, nesta mudança e neste rápido crescimento do ensino secundário profissional, de modo desintegrado deste paradigma, perdermos de vista o mais importante, ou seja, o referencial político em que se inscreveu o ensino profissional no espaço público, em Portugal.

Vemos esta situação, contudo, como um momento de enorme esperança. Ainda será possível introduzir medidas correctivas que permitam superar alguns destes dilemas e vir a oferecer reais oportunidades de desenvolvimento humano aos jovens, a todos os jovens, e de inserção socioprofissional ou prosseguimento de estudos, independentemente da sua origem sociocultural? A tarefa é imensa e urge, isso é o que importa reter nesta hora. As questões que o país enfrenta não são abstractas, por isso nunca foram nem serão simples.

13. Reflexão final: é urgente reflectir sobre esta viagem

Em síntese, a sobrevivência desta inovação social e 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 na participação e implicação de centenas de instituições sociais, com destaque para o poder autárquico e associativo, e não nas tradicionais estruturas do Ministério da Educação. O arranque da inovação foi feito com “determinação”.
2. A inovação acreditou mais nas virtualidades da regulação sociocomunitária (incentivando escolas nascidas de redes locais de cooperação) e de uma regulação conjunta, do que na mera e isolada regulação de controlo, estatista, uniformizante e burocrática, exercida isoladamente pela Administração Central.
3. A inovação sobreviveu estes vinte anos e foi assumida pelo “sistema educativo” devido aos seus sucessos, sobretudo o seu elevado sucesso escolar, à boa inserção socioprofissional proporcionada aos jovens diplomados e à abertura permanente ao prosseguimento de estudos.

4. A inovação sobreviveu e é actual porque respondeu, ao longo deste arco temporal, a duas necessidades reais das famílias e dos adolescentes e jovens, necessidades prementes, ainda não satisfeitas e inadiáveis da sociedade portuguesa: por um lado, a de proporcionar caminhos educativos de qualidade e capazes de promover a realização de todos os adolescentes que terminam a sua escolaridade básica e obrigatória e querem frequentar o nível secundário e, por outro, a de qualificar, profissionalmente e com qualidade, jovens que querem inserir-se na sociedade e na vida profissional.
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, animados, entre outros objectivos, pela promoção do bem comum das suas comunidades (os heróis de que falámos no início).
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) de esta inovação, ao longo dos seus vinte anos de existência, ter sido impulsionada e travada, tanto por governos sociais-democratas como por governos socialistas, o que chama a atenção para a relevância das pessoas dos governantes (dos Ministros), que tantas vezes se sobrepõe à dos governos e das suas ideologias dominantes⁴¹.

A actual integração do ensino secundário 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 Ministério da Educação, que gere os dois tipos de escolas, decidiu finalmente 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 politicamente, vinte anos volvidos, uma substituição completa dos cursos tecnológicos, terminando assim quer com uma oferta educativa com elevado fracasso pessoal, escolar e social, quer com hesitações de governos sucessivos⁴².
3. Para se conseguir lançar com sucesso uma dinâmica muito mais acelerada de crescimento da qualificação inicial dos jovens, e uma vez que o mesmo Ministério recusou, durante mais de dez anos, que as escolas profissionais acolhessem uma procura social crescente, o melhor instrumento seria exactamente expandir ao mesmo tempo a oferta de ensino secundário profissional nas escolas secundárias.

⁴¹ O que revela um problema dramático que assenta na fragilidade da reflexão e das propostas políticas dos principais partidos políticos portugueses.

⁴² Desde 1995/96, ano de conclusão da entrada em vigor do modelo de nível secundário ensino e formação de 1989, que se vinham alertando as equipas ministeriais sucessivas para a necessidade de rever o modelo dos cursos tecnológicos, existindo vários memorandos e várias posições públicas a esse respeito (cf., por exemplo, algumas referências já enunciadas e ainda Azevedo, 1999).

Permanece, no entanto, no actual crescimento acelerado do ensino secundário profissional, quer uma desconfiança ideológica face ao facto de as escolas profissionais não serem apenas um fruto da regulação de controlo do Estado, mas também (em parceria) fruto de regulação autónoma (iniciativas locais e privadas e cooperativas), quer uma verdadeira dificuldade em integrar localmente os dois tipos de escolas e de ensino, numa profícua articulação e fecundação mútua, o que gera um real divórcio e até confronto entre escolas secundárias e escolas profissionais, no exacto momento em que se pretende expandir rapidamente o ensino secundário profissional. Além disso, permanece em grande medida 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. A política do simulacro, do faz de conta que vai acontecer o que se sabe que não pode acontecer na maior parte dos casos (ainda por cima sem que se vislumbrem políticas consistentes e persistentes de apoio a muitas escolas secundárias em que “caiu” o ensino profissional), continua a ser o modelo predominante das políticas para a educação.

O momento é, no entanto, crítico e de enorme expectativa. O balanço é bastante positivo, porque o momento é, de novo, vinte anos volvidos, de grande abertura de oportunidades sociais. Nunca o ensino profissional alcançou tanto sucesso político, nunca ele esteve tão próximo de poder vir a ser um referente para a organização pedagógica de todo o nível secundário de ensino e formação e, no entanto, nunca 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, pessoal e socioprofissional de tantos milhares de jovens portugueses? Ainda não o sabemos, mas não podemos nunca deixar de o procurar saber. Com todas as nossas forças!

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

Porto, 21 de Janeiro de 2009.

Referências bibliográficas

Alter, N. (2003). Régulation sociale et déficit de régulation. In G. Terssac (Ed.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud* (pp. 77-88). Paris: La Découverte.

Alves, J. M. (1996a). *Escolas Profissionais: a teia do (des)contentamento*. [Texto policopiado.]

Alves, J. M. (1996b). *Modos de organização, direcção e gestão das escolas profissionais. Um estudo de quatro situações*. Porto: Porto Editora.

Antunes, F. (1998). *Políticas educativas para Portugal, anos 80-90. O debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Azevedo, J. (1992). *Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9.º ano*. Porto: Edições Asa.

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

Azevedo, J. (1999). *Sair do impasse. Os ensinos tecnológico e profissional em Portugal*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (2001). Continuidades y rupturas en la educación secundaria en Europa Occidental. In *Perspectivas*, vol. XXXI, 1, 93-108.

Azevedo, J. (2003). Rendimento escolar nas escolas secundárias e nas escolas profissionais: resultados de uma amostragem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Azevedo, J. et al. (2004). *Que estratégia para o ensino tecnológico e profissional em Portugal?* Lisboa: SEDES.

Azevedo, J. (2008). *A educação de todos ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação*. Comunicação ao 2.º Encontro de Pedagogia Social. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Barroso, J. (Org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.

Brunson, N. (2006) *A organização da Hipocrisia. Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições Asa.

Canário, B. & Canário, R. (1997). Les écoles professionnelles au Portugal: une expérience de partenariat. *Éducation permanente*, 131, 151-160.

Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CNE – Conselho Nacional de Educação (1999). *Pareceres e recomendações 1998*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.

CNE – Conselho Nacional de Educação (2004). *Pareceres e recomendações 2003*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.

Correia, J. A., Stoleroff, A. D. & Stoer, S. R. (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, 25-51.

Fernandes, D., Neves, D., Roque, H. & Pais, P. (1998). *Análise das consultas aos parceiros sociais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.

Fonseca, A. M. (1993). *Um sabor diferente. Uma avaliação das escolas profissionais*. Porto: Ministério da Educação/GETAP.

Formosinho, J. (1985). Currículo pronto-a-vestir de tamanho único. In *Jornal de Notícias*, de 2 de Abril de 1985.

GEPE (2008). *Estatísticas da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Governo de Portugal (s.d.). *Novas Oportunidades. Aprender compensa* [Em linha.]. Disponível em: www.novasoportunidades.gov.pt. [Consultado em 02/09/2008.]

Inspecção-Geral de Educação (2002). *Avaliação integrada das escolas. Relatório Nacional. Ano lectivo 2000/01*. Lisboa: IGE.

Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.

Marques, M. (1994). *A decisão política em educação. O partenariado [socioeducativo] como modelo decisional*. Porto: Edições Afrontamento.

Ministério da Educação (2003). *Documento orientador da revisão curricular do ensino profissional*. Lisboa: Ministério da Educação.

NACEM – Orvalho, L., Graça, M., Leite, E., Marçal, C., Silva, A. & Teixeira, A. (1992). *A estrutura modular nas escolas profissionais. Quadro de inteligibilidade*. Porto: GETAP-ME.

Neto, D. (2001). *Difícil é sentá-los. A educação de Marçal Grilo*. Lisboa: Oficina do Livro.

OECD (2008). *Education at a glance 2008*. Paris: OECD.

Oldenburg, R. (2001). *Celebrating the third place. Inspiring stories about the "Great good places" at the heart of our communities*. New York: Marlowe & Company.

OPES (2002). *A formação de nível secundário e a inserção profissional*. Lisboa: Observatório Permanente do Ensino Secundário/Ministério da Educação.

Orvalho, L. (2003). *As exigências dos modelos de currículos por competências. O projecto educativo das escolas profissionais em Portugal*. Santiago de Compostela: V

Congresso Internacional Galiza e Norte de Portugal.

Orvalho, L. e Silva, R. (2008). *O desafio dos cursos profissionalmente qualificantes nas escolas públicas*. [Comunicação apresentada no V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Trabalho Docente e Organização Educativa, no tema “O trabalho docente e a organização pedagógica da escola”, na Universidade de Aveiro, dias 2 e 3 de Maio de 2008 (edição das Actas no prelo).]

Perrenoud, P. (1998). *Adonde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos* [Em linha]. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_42.html. consultado em 11/2008.]

Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Público (2000). *Ensino Profissional*. Suplemento ao Jornal Público de 26.05.2000. Lisboa.

Reynaud, J.-D. (2003). Reflexion: regulation de controle, regulation autonome, regulation conjointe. In G. Terssac (Ed.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. (pp. 103-113). Paris: La Découverte.

Reynaud, J.-D. (2004). *Les règles du jeux: l'action collective et la régulation sociale*. Paris: Armind Colin.

Silva, A. S. (2002). *Ensino Profissional: o caminho percorrido e o caminho a percorrer*. Sindicato dos Professores do Norte, Encontro Nacional de 2002 [Em linha]. Disponível em: www.spn.pt [Consultado em 02/09/2008.]

Silva, J. M. (Coord.), Silva, A. S. & Fonseca, J. M. (1996). *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

Stoer, S. R. & Araújo, H. C. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher.

Terssac, G. (Ed.) (2003). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris: La Découverte.

UNESCO (1988). *Rapport National du Portugal*. Genève: UNESCO/Ministério da Educação.

Vieira, I. (2007). *Factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Anexo

Quadro 4

População que atingiu pelo menos o ensino secundário superior (2006)

Países OCDE	Grupos de Idades				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Alemanha	83	84	85	83	79
Austrália	67	80	68	63	52
Áustria	80	87	84	77	71
Bélgica	67	82	74	60	50
Canadá	86	91	89	85	76
Coreia	77	97	90	62	37
Dinamarca	82	88	84	78	76
Espanha	50	64	55	43	27
Estados Unidos da América	88	87	88	89	87
Finlândia	80	90	87	80	63
França	67	82	72	61	52
Grécia	59	75	67	53	34
Holanda	72	81	76	70	60
Hungria	78	86	82	77	66
Irlanda	66	82	71	58	41
Islândia	63	67	67	64	51
Itália	51	67	55	47	32
Luxemburgo	66	78	67	60	55
México	32	39	36	28	17
Noruega	79	83	79	77	75
Nova Zelândia	69	78	72	69	55
Polónia	53	64	51	49	44
Portugal	28	44	28	20	12
Reino Unido	69	76	70	67	61
República Checa	90	94	94	89	84
República Eslováquia	87	94	91	86	70
Suécia	84	91	90	82	73
Suíça	85	88	87	84	80
Turquia	28	37	25	22	15
Média OCDE	68	78	72	65	55
Média Europa 19	69	80	73	65	55

Fonte: OCDE, 2008.

Congresso Mundial da Educação Profissional e Tecnológica

Brasília, 24 de Novembro de 2009.

Tema I

Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável

Conferência:

Repensar a dicotomia educação-trabalho na perspectiva antropológica e sociocomunitária do desenvolvimento humano.

Joaquim Azevedo⁴³

⁴³ Membro da Rede de Peritos da OEI – ETP, Professor Catedrático, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa - Porto (jazevedo@porto.ucp.pt) e membro da Comissão Coordenadora do Conselho Nacional de Educação de Portugal.

“Onde sempre é meio-dia, tudo é nocturno” (dizia o velho Celestiano, de Mia Couto)

Resumo

Neste texto procuro problematizar as tradicionais concepções que enformam a dicotomia educação e trabalho, no quadro de uma sociedade marcada pelo “risco”, pela “liquidificação” e pela “invisibilidade”, apontando para uma matriz antropológica da educação, que explicitarei desde o início. Nesta perspectiva, aquela dicotomia desfaz-se e surge um campo vasto de reorientação dos conceitos e das práticas educativas. Esta reorientação, por sua vez, permite também pensar o desenvolvimento social e sustentável numa perspectiva em que o desenvolvimento humano está no seu princípio, no seu meio e no seu fim. De facto, um novo paradigma humanista do desenvolvimento social abre e requer novos horizontes e novas práticas sociais, em que a educação para todos e com todos, ao longo de toda a vida e com a vida, re-surge não só no restrito quadro da “regulação de controlo” ou como mero mecanismo de religitimação do Estado, mas também e sobretudo na ecologia da regulação sociocomunitária da educação e do desenvolvimento humano.

Agradeço à Organização o amável convite para proferir a primeira conferência desta importante iniciativa, cumprimento os distintos membros da Mesa e saúdo todos os presentes, na expectativa de um Fórum rico no debate de ideias, no encontro humano e nos seus múltiplos resultados finais.

“Se o sentido da política é a liberdade, isso significa que neste âmbito – e em nenhum outro – temos o direito de esperar milagres. Não porque sejamos supersticiosos, mas porque, na medida em que podem actuar, os homens têm condições para realizar o inverosímil e incalculável, e porque habitualmente o realizam, quer saibam quer não” Hannah Arendt

Introdução

Vivemos tempos de grandes mudanças sociais. Filósofos e sociólogos apontam para a emergência da sociedade de “risco” (Beck), da sociedade “líquida” (Bauman), da sociedade “invisível” (Innerarity), da sociedade do “conhecimento” (Carneiro). Há uma forte tendência para assinalarem as mudanças de paradigmas, a aceleração da indeterminação do presente e do futuro, a persistência das desigualdades e, em muitos casos, das injustiças sociais e da fome, a

sobreinformação e, ao mesmo tempo, a crescente dificuldade de se saber o que se passa, as perdas progressivas das tradicionais referências territoriais nacionais (Innerarity diz mesmo que “o estado nacional transformou-se em actor semi-soberano”, 2004:109), o aumento das redes de pertença e o surgimento da nova sociedade reticular, sem centros muito definidos, a transformação da política numa representação e em jogos complexos de sedução, em que tende a vencer a melhor encenação em vez do debate e da escolha da melhor proposta, o alargamento da insegurança e do medo junto de todos os cidadãos, que faz disparar a procura de múltiplas seguranças, a constatação, um pouco desesperada ou pelo menos impotente, acerca da desorientação face ao futuro, que deixou de ser aquilo para que ele foi e continua a ser projectado, as mudanças profundas no trabalho, fruto tanto de constantes alterações técnicas como da sobredeterminação de uma lógica “eficientista”, determinada pelo desejo de enriquecimento galopante de uma minoria, as alterações profundas nas profissões e nos vínculos laborais, o desemprego de grandes franjas da população e o subemprego de muitas outras. A lista é longa (e incompleta), esta realidade é conhecida, mas tem de ser sempre evocada, pois **é dela que temos de partir e a ela que temos de regressar.**

Todos estes sinais que prendem, uns mais que outros, a nossa atenção, suscitam desesperança e ânimo, desencadeiam tanto a vontade de ficar cada vez mais ensimesmados, em protectoras “comunidades de mesmidade”, como a disponibilidade para construir uma sociedade de rosto solidário e justo, pois o futuro tão aberto retira-nos da frente dos olhos as supostas fatalidades de muitas narrativas com que nos ameaçavam no passado. A liberdade é imensa, o difícil é exercê-la de modo autónomo, responsável, livre e solidário. A contingência tomou o lugar da certeza e dos múltiplos determinismos. O futuro está aberto. A política torna-se uma construção social fascinante, no início do Séc. XXI.

1. Socialização, cidadania e personalização

No primeiro ponto, alinho alguns elementos de uma perspectiva antropológica da educação e do desenvolvimento humano que, a meu ver, fundamentam o forte e prioritário investimento tanto na educação escolar como na educação social. Ao mesmo tempo, combato a perspectiva economicista e eficientista e trago para a ribalta as pessoas, e não apenas os cidadãos sociáveis, as instituições sociais, e não apenas o Estado, e deixo descritos alguns desafios que continuam a colocar-se à educação enquanto fonte de irrupção da humanidade de cada pessoa e de percursos educativos personalizados.

A pessoa humana, cada pessoa, está no centro de toda a actividade humana: em cada aluno, em cada profissional, em cada idoso com que nos deparamos mora sempre uma pessoa única, com uma dignidade inalienável e inviolável, que está acima e antes de qualquer enquadramento institucional ou função social. A educação, respeitando e honrando esta alteridade, é essa “arte” de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, que nasce incompleta e só se desenvolve verdadeiramente na medida em que dá lugar ao outro e este o des-oculta solidariamente e convoca toda a humanidade indizível que o habita. Por isso, a aprendizagem

escolar e social⁴⁴ não se traduzem apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduzem-se antes e acima disso em **percursos de personalização**, de irrupção de cada um no confronto livre com os outros, em dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação e de liberdade.

A educação, em cada momento, seja em contexto escolar ou social, é sempre uma relação, o encontro entre duas liberdades, duas liberdades que se olham face a face, olhos nos olhos. A experiência deste encontro é profundamente libertadora, mas não deixa de significar sempre exposição, vulnerabilidade e risco - a subjectividade é tocada ao seu nível mais íntimo – (Baptista, 2006), o que nos remete para uma ética do cuidado, para uma redobrada atenção face à manipulação do outro, sujeito de uma vida interior, e que reclama uma resposta. Ninguém pode tomar o lugar de ninguém nesta resposta, no dom que se dá e no exercício da responsabilidade. No cerne da educação e da participação cidadã deve estar a garantia de acolhimento e reconhecimento da significação original testemunhada por cada rosto, cada pessoa, cada rosto singular, no “respeito pelo segredo interior” (ibidem).

Hilde Domin (1909 -2006) diz isto de uma bela forma no seu poema “Tu existes” (In “Estende a mão ao milagre”, Cosmorama, Porto, 2006):

O teu lugar é

onde olhos te olham.

Tu nasces

onde olhos se encontram.

Suspensa por um chamar,

sempre a mesma voz,

parece haver só uma

com que todos chamam.

Caías,

Mas não caís.

Olhos te prendem.

⁴⁴ Uso os termos educação escolar (a que se refere ao sistema de educação pré-escolar e ao ensino de todos os tipos, desde que realizada no contexto escolar, com programas de estudo, perfis de docentes pré-definidos, avaliação, certificação e diploma escolar) e educação social (todas as modalidades de educação realizadas nos contextos sociais mais heterogéneos, sem características escolares) para não cair na cilada de caracterizar algum tipo de aprendizagem com o prefixo de “não” (p.ex. não-escolar, não-formal,etc.).

Tu existes

porque olhos te querem,

olham-te e dizem

que tu existes.

Uma importante interrogação que temos de nos colocar consiste em sabermos como é que, no espaço público e na contínua construção social da democracia, promovemos “condições que permitam a cada pessoa viver, escrever, ler, interpretar e contar a sua própria história, num ambiente de paz, de estima social e de mútuo reconhecimento”, respeitando a “densidade antropológica de cada situação” (ibidem).

Os “alunos”, todos os “aprendentes”, desde crianças até às idades mais avançadas, não são peças da máquina educacional, sujeitas às regras da competição e objectos de mercado e sujeitos de consumo, são seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a melhor hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas singulares de personalização e de sociabilidade, pois, em termos educativos, como aqui os esboçamos, quando chegamos ao encontro com o outro, a sua interioridade já se expandiu em constelações que são maravilhosas fontes de aprendizagem para nós, em especial para todos os agentes de desenvolvimento humano.

Tanto a educação escolar e como a educação social têm um papel central nas sociedades de hoje, pela possibilidade e oportunidade que representam de favorecer este desenvolvimento humano personalizado de todos e de cada um, ao longo de toda a vida e com a vida, num contexto tão marcado pela fragmentação social e da vida. O contexto social hodierno não podia ser mais interrogador e inquietante: o medo, a desorientação, o caudal enorme de desemprego e de subemprego juvenil e a precariedade das relações laborais, o estilhaçamento das referências locais, de vizinhança e comunidade, e a simultânea conquista de referências mundiais, em redes, comunidades virtuais, ... colocam aos jovens e aos adultos questões novas, que inquietam, minam a confiança nas instituições existentes e apelam para um outro modo de viver em comum e em paz. Mas, para as poderem enfrentar, tanto a educação escolar como a educação social terão de evoluir, num contexto tão complexo como o de hoje:

da educação como gestão de colectivos “domesticados” e “normalizados”, para a educação como relação e encontro e apoio à realização de itinerários pessoais de aprendizagem,

do consumo para a criação,

da educação como catálogo de imposição de acções de formação, para uma outra educação como construção de projectos pessoais de aprendizagem assentes na liberdade e na responsabilidade,

da invasão e do *disempowerment*, que substitui e des-autoriza, para o *empowerment* pessoal e institucional, em cada comunidade local,

dos saberes que se comunicam como quem transmite os mortos do nosso passado, para a lenta e pessoal construção de arcos pessoais de aprendizagem, que se vão nutrindo ao longo de toda a vida e com a vida, na família, na escola, nos media, com os pares, no conjunto da sociedade,

das escolas como instituições isoladas (e agentes que tendem a concentrar as tarefas educativas de toda uma dada sociedade) para redes socioeducativas, devidamente articuladas e complementares, capazes de gerar e acrescentar capital social;

do ter (mais classificações e certificados, mais estudos e mais diplomas) para o ser (mais manifestação da luz pessoal e única, em comunidade e em solidariedade).

É confrangedora e até decepcionante a linguagem que usamos em educação (e como educadores) para qualificar as nossas acções educativas quotidianas: definir “grupos-alvo”, identificar *utentes* ou *beneficiários* dos serviços de educação, planear intervenções e estratégias para públicos “não-escolarizados”, inscritos em modalidades de educação “não-escolar” e “não-formal”...etc, etc. Desde quando e até quando é que o *não* é princípio de encontro e de diálogo, de ensino e de aprendizagem? Esta é a linguagem armada, a da conquista, a dos que já venceram e tudo sabem, antes mesmo de começarem a actuar junto de cada pessoa que se abre à aprendizagem, dos que não respeitam nenhum rosto, esta é a linguagem da potencial destruição do desejo e da subjectividade do outro, a linguagem da manipulação, da fabricação de sujeitos-objects uniformes, debaixo dos quais supostamente terão de jazer os sujeitos-interioridades únicas, é a linguagem da fabricação de mais mesmos e da mesmidade, das comunidades fechadas sobre si mesmas, é a linguagem da recusa do exercício da minha liberdade e da minha responsabilidade como agente de desenvolvimento humano. O reconhecimento do outro na sua radical alteridade está no centro desta “antropologia relacional” (Gonçalves, 2004), na qual devemos re-fundar a educação.

A actualização do direito de todos à educação exige manter em aberto, na pluralidade de pessoas que aprendem e ensinam, na diversidade de práticas educativas e de contextos sociocomunitários, a capacidade de rever perfis de formação inicial e permanente, de procurar outras formas institucionais e organizacionais, de fomentar outras culturas do exercício profissional (Azevedo, 2007), no quadro de uma nova institucionalidade, de uma renovada interinstitucionalidade e interprofissionalidade, em novos ambientes sociais de estímulo à criatividade e à inovação, ao serviço do desenvolvimento de cada pessoa e de todas as pessoas de cada comunidade, pelo encontro e pela participação social.

A acção socioeducativa que se desenvolve nas escolas e nas comunidades, as comunidades de aprendizagem escolar e social ou as “cidades educadoras” (como outros lhe chamam⁴⁵),

⁴⁵ Embora contenham algumas diferenças claras, estes conceitos são contíguos e este não é o momento para escavar sobre estas diferenças, embora elas fiquem à vista ao longo do texto, à medida que explícito o que penso.

deveriam assentar nestes pressupostos antropológicos e éticos, de tal modo que a sua concepção, planeamento e execução se guiassem por um conjunto de vectores principais:

(a) no que respeita à acção de educar:

-o reconhecimento de que cada pessoa (na educação escolar e na educação social) é sempre mais do que os contextos e os epítetos que a classificam, é uma história e uma vida interior únicas;

-toda a acção socioeducativa deve criar as condições para a irrupção dessa história e dessa vida interior, pois cada pessoa já sabe e deve continuar a aprender a desenhar a sua história, num ambiente aberto, de confronto com os outros, de estímulo e de reconhecimento;

-só uma visão positiva sobre o outro, todos e cada um, carregada de esperança, dá conta da capacidade humana inalienável em ordem à perfectibilidade, qualquer que seja a situação concreta em que cada pessoa se encontre, pois cada cidadão “é uma pessoa, ou seja, um sujeito activo e responsável do próprio processo de crescimento, juntamente com a comunidade de que faz parte” (CPJP, 2005);

-a educabilidade de cada ser humano, a manifestação da sua humanidade única sob o estímulo da acção pedagógica, tem de estar inscrita na matriz de todos os projectos e dinâmicas de mediação socioeducativa;

-as aprendizagens significativas requerem a construção, muitas vezes muito lenta, de itinerários pessoais, forjados nas relações interpessoais e apoiados por dinâmicas interinstitucionais e por redes sociais localmente tecidas.

(b) no que respeita às dinâmicas socioeducativas comunitárias:

-o *encontro e o conhecimento mútuo* entre as diferentes instituições de cada comunidade local, cidade ou departamento dentro da cidade, é um imprescindível ponto de partida, que, as mais das vezes, tem de ser precedido de um trabalho árduo de mapeamento e de contacto pessoal de cada uma das instituições que podem e devem ser envolvidas (temos descoberto na nossa acção concreta no terreno das cidades, instituições que podem desempenhar um importante papel no apoio a estas dinâmicas socioeducativas, inicialmente insuspeitadas, centros de saúde e jornais locais, cafés e mercearias, juntas de freguesia ou Misericórdias,...);

-mas não basta conhecer e estar próximo, é necessário *re-conhecer*, conhecer de novo aqueles que já conhecemos. Ou seja, valorizar o que os outros, pessoas ou instituições, fazem, acolher as suas dinâmicas como contributos importantes para a comunidade e o seu bem comum educacional, descobrir complementaridades de pensamento e acção e lacunas a preencher. Isto corresponde à concretização de duas orientações centrais no desenvolvimento social, enquanto dinâmicas abertas e potenciadores da realização humana de todos os homens e do homem todo: trabalhar de modo interinstitucional e de modo interprofissional.

Sem re-conhecimento não há desenvolvimento social sustentável;

(Nota: estes dois passos não se podem confundir com práticas perversas de "audição dos interessados", que só servem para legitimar o que está decidido por gabinetes bem-pensantes,

que sabem, à partida (e à chegada) tudo o que cada instituição e pessoa da comunidade precisa em cada momento, pré-definindo “estratégias” e “intervenções” para “populações-alvo”...)

-a *cooperação* surge na sequência dos passos anteriores (ou não, se eles falharem) e traduz-se em construir ou reconstruir redes, criar novos cruzamentos interinstitucionais e interprofissionais, articular pensamentos e acções concretas, aliando o formal e o informal e combinando sempre a acção do Estado, do sector social e cooperativo e do sector privado. É muito difícil, nós sabemos, mas é o caminho e os frutos estão à vista na Trofa (www.trofatca.pt) e no Porto (Porto Solidário, na pag da UCP-Porto), nos projectos que desenvolvemos⁴⁶;

-tudo isto para convergir no estabelecimento de *compromissos sociais concretos*. Estamos a chegar ao fim da era dos "protocolos", que dizem tudo e para nada servem. Precisamos de ir mais longe, e cada instituição tem de saber, para cada acção concreta o que quer e pode dar, quando, até quando, como, para quem. São estes compromissos que solidificam o desenvolvimento e o tornam sustentável no tempo e na capacidade de promoção da justiça e da paz.

A crise que hoje vivemos está longe de ser apenas financeira e económica, reflecte uma complexa e profunda crise de sentido (nunca se falou tanto em ética como nos últimos treze meses!??) e sobretudo espelha uma dificuldade crónica de vivermos em comum, acolhendo todos e em paz. A educação surge-nos como um campo privilegiado na realização do direito universal à humanidade de cada ser humano, num contexto tão fortemente marcado pela dessocialização e desvinculação, pela fragmentação e pela desregulação, pela desigualdade social e por tanta incerteza quanto ao futuro (Touraine, 1997; Bauman, 2003; Azevedo, 2006; Barroso, 2006).

2. Educação escolar e social e desenvolvimento social e sustentável

Neste segundo ponto falamos da cidade, como metáfora da sociedade de hoje e, ao mesmo tempo, dos espaços onde vivemos e crescemos como pessoas, uns com (e sem) os outros. Procuo esclarecer ainda o que entendo, no campo das teorias da regulação social, pelo paradigma da regulação sociocomunitária da educação, onde enquadro e exploro, na teoria e na prática, a relação educação - desenvolvimento social.

A construção de uma sociedade mais justa e solidária, a que aspiramos, não se pode alcançar nem com processos de massificação, nem com processos de “mesmificação”, nem com processos de individualização que só reforçam os guetos na “cidade”, sejam eles “favelas”, bairros sociais ou condomínios privados (são apenas faces da mesma moeda). Trabalhar nas fronteiras e no encontro entre pessoas e culturas é um imperativo da democracia, da justiça e da liberdade.

⁴⁶ A minha universidade está envolvida em vários projectos socioeducativos comunitários, através da sua Faculdade de Educação e Psicologia, como é o caso do “Trofa Comunidade de Aprendentes-TCA” e o caso do “Porto Solidário”, estudo do diagnóstico social da cidade do Porto, que estão referenciados e explicados nos referidos endereços electrónicos.

Um dia após outro, deixámos, como quem se distraiu, que a ditadura da ordem económica mercantil e financeira regulasse a cidade⁴⁷ e as suas oportunidades educativas (sejam escolares ou sociais), seguindo a “teologia do mercado” e um “salve-se quem puder”, que vão desfazendo o capital social e manietando ou destruindo o capital relacional e de solidariedade⁴⁸, o seu mais precioso bem.

Porém, esta cidade onde vivemos crescentemente separados e fragmentados, é também ela (e não outra realidade imaginada) o lugar onde vivemos e aprendemos a viver juntos, é o lugar da aprendizagem e do exercício dos direitos e dos deveres de cidadania, é o lugar do encontro, da convivialidade entre todos e o lugar da construção do bem comum, é o palco da muita solidariedade que já existe, essa virtude social fundamental para construirmos uma vida decente com cada um e com todos, é o lugar do diálogo intercultural, da cooperação e da miscigenação, é o lugar público por excelência para conversarmos, tomarmos decisões e executarmos a preservação do equilíbrio do planeta, a biodiversidade, para travar a deriva consumista e o esgotamento progressivo dos recursos naturais, é na cidade que se aprende a reciprocidade (a começar, por ex., pelos gestos de hospitalidade, como ao passar-se uma passadeira na estrada, há o dar o lugar ao outro e a gratidão pelo gesto recebido) e a desfazer barreiras e fronteiras, é o lugar onde podemos e devemos aprender uma leitura crítica dos media e dos manipuladores de símbolos, a cidade é o lugar onde aprendemos a viver e onde aprendemos a morrer e até morrer, a cidade é uma realidade, por vezes bem brutal, mas é também um devir de cidadania e paz. Criar cidade e desenvolver cidadania requer ser capaz de escolher e ser capaz de proporcionar uma vida digna para cada um, o que implica capacidade de inovação social na re-invenção do espaço público.

A cidade que assume a sua condição de educadora constitui um meio, uma dinâmica e uma plataforma social permanente e aberta para vertebrar estas suas potencialidades. Em vez de fortalecermos as “instituições enclave”, temos o enorme desafio de prosseguir a edificação de “instituições charneira”, tanto no campo da educação escolar, como no campo da educação social (Azevedo, 1996).

São muito débeis e estão muito esgotados, para repensarmos esta cidade, os modelos assentes nas dicotomias Estado - sociedade, público - terceiro sector - privado, educação – trabalho. Tenho procurado reflectir (deixando o aprofundamento destes pontos para outros textos meus e de outros autores⁴⁹) sobre a educação também como uma construção sociocomunitária, onde se

⁴⁷ Usamos o conceito de cidade como metáfora da polis, da sociedade, da comunidade de vizinhos.

⁴⁸ Um exemplo: na periferia de Luanda, um grupo de vizinhos, com o apoio e energia dos dominicanos que lá vivem, construiu um furo para captação de água, favorecendo assim a auto-subsistência de várias famílias com água potável. Tudo correu bem e entusiasmou a comunidade de vizinhos até que, numa noite, arrancaram o motor e levaram-no, destruindo as canalizações. Estes vizinhos vieram a saber que se tratou de uma sabotagem empreendida pelo empresário que explora a venda das águas engarrafadas, que o fez saber, como aviso face a futuras iniciativas autónomas e solidárias da comunidade.

⁴⁹ Ver, por exemplo: Azevedo, rsc da educação, 2 textos, o que vai ser publicado e Barroso, João, 2003 e 2006

inclui o Estado, como parte decisiva, mas não como uma edificação iluminada apenas a partir do Estado e da sua administração. Geralmente, esta iluminação do centro dos sistemas educativos (que se traduz em reformas atrás de reformas, em conhecimento omnisciente e omnipresente presente em cada nova norma, acerca da situação de cada escola, de cada corpo de profissionais que ali trabalha, etc. etc.) apresenta, no seu reverso, a escuridão a que são votadas quer os milhares de escolas, dispersas pelas pequenas comunidades locais, quer os seus esforços em prol da personalização, socialização e do reforço da participação cidadã de cada um.

A “regulação de controlo” e a “regulação autónoma, que designamos por sociocomunitária”, no campo da educação, como noutros campos da acção política, têm ambas o seu lugar próprio e complementar, desenvolvendo dinâmicas específicas e dinâmicas comuns, também chamadas de “regulação conjunta” (Reynaud, 1989, 2003, 2004; Terressac, 2003; Barroso, 2003 e 2006); Maroy, 2006, Alter, 2003). A mera regulação de controlo, imprescindível à construção do edifício social comum e solidário, reforça também a dependência e a desresponsabilização. A mera regulação autónoma faz apelo à livre iniciativa e à participação responsável de todos, pessoas e instituições, podendo fomentar desigualdades e até isolamentos, deixando com menos quem já pouco tem. A regulação sociocomunitária faz apelo ao investimento contínuo no capital social das comunidades, ao lado do apetrechamento em capital físico, económico e financeiro, por iniciativa das próprias comunidades – assim se valoriza a presença da sociedade na educação e se apela ao reforço e ampliação dessa presença – e faz apelo à responsabilidade de todos e não à desresponsabilização de muitos, em nome de uma delegação de poderes no Estado, como entidade ausente. A participação cidadã constitui um meio privilegiado de acumular capital social e de actualizar uma presença adequada dos recursos comuns.

Temos tido muito Estado na educação e certamente teremos de continuar a contar com muito e melhor Estado na educação, mas contamos, regra geral, nos nossos países, com pouca sociedade na educação e este facto constitui um forte entrave à expansão da educação para todos e ao longo de toda a vida e com a vida, sustentada em dinâmicas de participação cidadã e institucional.

A cidade concentra uma panóplia de instituições que podem redescobrir-se, num novo clima não só de encontro e de conhecimento mútuo, mas também de re-conhecimento, recriando laços sociais como instituições que cooperam em ordem ao desenvolvimento de todos e de cada um e ao bem comum. São e serão autênticas redes inovadoras de serviço público de educação e de aprendizagem, que respeitam a história, as tradições, os projectos e as finalidades de cada instituição, mas que ao mesmo tempo criam as condições para que cada uma delas se re-pense neste quadro cooperativo da promoção do bem comum e da valorização do ser humano, de todos e de todas as suas dimensões. Escolas, certamente, mas também museus, teatros, associações culturais, desportivas, recreativas, de moradores, fábricas e empresas, fundações, organismos públicos estatais colocados nos territórios e ao serviço das pessoas concretas, centros de saúde e casa da cultura, jornais e rádios locais, bibliotecas, paróquias e igrejas, bombeiros e serviços de abastecimento de energia, água e informação, serviços de segurança pública, colectividades de bairro e de rua, cafés e mercearias, importantes pontos de encontro

entre vizinhos, locais de cruzamento de histórias de entreajuda, juntas de freguesia, redescobertas como instâncias de preciosa proximidade, enfim, capital social tantas vezes dormente, que se activa com con-vocações e pró-vocações e que habitualmente responde com gosto e vontade de cooperar. A educação constitui o principal desafio de humanização e de socialização, mas também de personalização da cidade. E os con-vocados para este desafio são todos os actores, reforçando-se assim, em permanência o capital social das comunidades abertas⁵⁰. Há muita sede de aprender, de ser mais, uma sede inesgotável e uma sede, de certo modo, insaciável, que cresce á medida que se vai saciando. Mas esta sede requer de todas as instituições e pessoas respostas, responsabilidade pessoal e social.

O desenvolvimento social, assim entendido, requer disponibilidade para conhecer os outros e para, de seguida, os re-conhecer, valorizando-os e respeitando-os, entrando em redes de interacção e cooperação uns com os outros, completando-se e gerando novas oportunidades de criar mais capital social, em ordem ao estabelecimento de compromissos concretos, em prol do bem comum. A praça da cidade, metáfora do encontro intercultural, é um lugar de todos e que cada um deve estar apto a ocupar, na medida em que o deseje e para ele seja convidado. A praça da cidade tem de traduzir a densidade antropológica que irradia de cada um dos seus vizinhos e de cada instituição da comunidade, valorizando-os como sujeitos e não como objectos prontos a entrar e a executar projectos que outros, em lugares bem distantes (ainda que fisicamente próximos), inventaram como sendo o melhor para eles. É esta densidade antropológica, uma vez respeitada, dirigida sempre a forjar mais autonomia, liberdade e responsabilidade, que fortalece o capital social das comunidades.

Parece ser cada vez mais claro que a melhoria da educação escolar e social e o desenvolvimento social global dependem em larga medida do reforço da cooperação entre o Estado, o terceiro sector ou sector não lucrativo e as entidades privadas (como o fazemos no caso das escolas profissionais em Portugal, desde há vinte anos⁵¹). No campo da educação, esta cooperação, que inscrevo no que chamamos regulação sociocomunitária da educação, é crucial e condição de sucesso dos nossos esforços, da nossa luta quotidiana, desde o local, ao nacional e ao mundial.

A sustentabilidade do desenvolvimento social (onde se situam os oito Objectivos do Milénio⁵²) prende-se sobretudo com a capacidade deste se focar na cooperação sociocomunitária, onde nascem e se sustentam os compromissos, desde o plano local, ao nacional e ao mundial, em ordem ao desenvolvimento humano de cada pessoa, de todas as pessoas e da pessoa toda.

⁵⁰ Quando aqui falamos de comunidades, nunca o entendemos num sentido a-histórico ou de fechamento de grupos sobre si próprios, no sentido das “comunidades de mesmidade” (Bauman) ou dos guetos, mas de colectivos humanos carregados de uma história comum, constituídos por diferentes grupos, colectividades e actores sociais que cooperam e conflituam, que se fecham e se abrem, que constroem e destroem laços, mas que buscam o bem comum.

⁵¹ Acaba de ser publicado na revista da FLACSO, “Propuesta Educativa” (nº 30, 2008), um artigo meu que descreve com algum pormenor os traços principais desta inovação educacional, que vigora em Portugal desde 1989.

⁵² Ver o seu grau de cumprimento e os desafios que ainda persistem no horizonte da cooperação local, nacional e mundial, em <http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/The%20Millennium%20Development%20Goals%20Report%202008.pdf>

3. Educação e trabalho, uma dicotomia em desagregação e recomposição

Enunciarei, neste ponto, uma concepção de ensino profissional que respeite a matriz antropológica de educação que acabamos de descrever e a perspectiva de regulação sociocumintária que a acabamos de valorizar.

É neste quadro que deve ser pensada ou repensada a relação educação-trabalho e a própria educação tecnológica e profissional. Esta relação tem sido sobredeterminada pela racionalidade instrumental e, em particular, pelo produtivismo e pelo técnico-funcionalismo. O debate sobre esta relação educação-trabalho e desenvolvimento deve ser promovido no espaço público, como uma questão política central. Infelizmente para muitos, os principais problemas com que os sistemas educativos se debatem na actualidade (sempre em crise), não são técnicos (o que securizaria quem isso defende) mas **políticos**, pois dizem respeito à *polis* e ao exercício de uma cidadania participada, a clamar pelo princípio da escuta da realidade e por soluções abertas, solidariamente construídas, indeterminadas, a convocarem o exercício dos direitos e dos deveres de **autoria** de cada pessoa e instituição⁵³ da comunidade.

A educação escolar e social, entendidas do modo já exposto, constituem um tempo de vida e não de preparação para a vida, representam a abertura humana para uma vasta aventura onde está o trabalho e o exercício profissional, dimensões cruciais da realização humana, assim como está o lazer, os “tempos livres” (como se livres não devessem ser todos os tempos!) e a fruição cultural, a participação cívica e o encontro com os outros, os próximos e os distantes, os iguais e os diferentes, o envolvimento em redes de cooperação e a edificação do bem comum. Nenhum tipo de educação escolar e social pode perder o horizonte da unidade e da diversidade do humano.

Assim, a educação profissional tem um importante lugar na educação. Mas não o adquire na medida em que fecha o ser humano numa gaiola de constrangimentos e de impossibilidades de manifestação da sua humanidade, por exemplo, quando hipervaloriza a aprendizagem da manipulação de objectos técnicos e não valoriza sequer a aprendizagem e a capacidade de diálogo com os outros sobre os contextos, os objectos, o seu uso, as suas finalidades, as influências recíprocas entre as partes e o todo, ou seja, sobre um quadro mais vasto de uma aprendizagem tecno-lógica (tecnos+logos). Nem o ensino geral, de matriz liceal, nem o ensino profissional, têm o direito de “engaiolar” os jovens e os adultos, cerceando a sua liberdade, na exacta medida em que fecham e afunilam, um e outro, a capacidade de pensar a sociedade e o bem comum, a vida humana e a realização de todos sobre a Terra, o trabalho, o lazer e a fruição cultural.

⁵³ Estas instituições podem ser toas as focadas no ponto anterior e muitas outras inscritas nas comunidades locais.

Ao pensarmos as políticas de ensino básico e de ensino médio (secundário, no caso português), que tendem a ser universais e cada vez mais democráticas, devemos colocar como norte de cada instituição educativa a pergunta: **como potenciamos, como comunidade educacional, o desenvolvimento humano de cada adolescente e jovem**, construindo em comum, algures, um **ponto de encontro** entre as capacidades e expectativas pessoais e as oportunidades educacionais que cada instituição oferece, em redes de cooperação com outras instituições locais, ponto de encontro este que seja uma plataforma flexível e sempre aberta para cada um alcançar mais capacidade de autonomia e responsabilidade, renovada capacidade criativa e crítica e mais autenticidade, de modo a permitir aos jovens poderem “decidir, por si mesmos, como agir em diferentes circunstâncias da vida” e a “permanecerem tanto quanto possível donos do seu destino” (UNESCO, 1996). Como dizia a UNESCO, em 1996, “é preciso assinalar novos objectivos à educação, mudar a ideia que se tem da sua utilidade. Esta deveria assentar antes de mais na revelação do tesouro escondido em cada um de nós”.

Ora, estamos perante um repto que não é feito apenas ao ensino geral ou liceal, propedêutico do ensino superior, ele é feito ao âmago da educação profissional, na exacta medida que o é para toda a educação escolar e social.

O mundo do trabalho e das profissões está em rápida mudança e as pessoas, como sabemos também os que lideramos organizações, são o seu bem mais precioso. As organizações sociais precisam de pessoas com as competências humanas “transversais”, assim como com competências técnicas específicas, onde seja visível uma boa formação cultural, o tal *corpus* cultural comum, que pode e deve sustentar-se na Língua Materna e expandir-se a um conjunto interligado de aprendizagens tanto disciplinares como multidisciplinares e transversais e de projecto⁵⁴.

Uma das tendências europeias mais recentes, nas políticas educativas relativas aos 16-18 anos, tem consistido no desenvolvimento, a par e interligado com o *corpus* cultural comum, de dois outros grandes campos curriculares: um que procura responder à predominância ora profissional ora propedêutica de estudos superiores (embora ambas facultem, em geral, o acesso a níveis superiores de educação) e uma outra que tem como objectivo reforçar as capacidades de escolha dos jovens (num ciclo de estudos que ainda contém muito de experimentação, orientação e de abertura de horizontes), num quadro de opcionalidade e de personalização, que combina a educação humanística, científica, tecnológica, estética e artística, física e ética. No seio desta área de opcionalidade, surge, não raras vezes, a possibilidade de escolha de um modo mais ou menos desenvolvido de uma dada disciplina (por ex. Matemática A e B e Estatística, Física A e B, Inglês A e B, etc). O objectivo é criar possibilidades de responder com qualidade e eficácia à pergunta feita mais acima e favorecer o desenvolvimento de uma grande diversidade de formas de excelência e não apenas uma (a típica do ensino liceal e erradamente dito “geral”).

⁵⁴ Desenvolvemos esta ideia num texto intitulado “O primado ao fazer saber-ser”, publicado na revista Colóquio/Educação e Sociedade, da Fundação Calouste Gulbenkian, em 1999.

Voltamos ao princípio: temos de acolher todos os adolescentes e jovens, disponibilizar-lhes serviços adequados de orientação escolar e profissional, e não pudemos ficar expostos sem resposta ao facto deles serem todos diferentes, de serem oriundos de diferentes contextos culturais, de alimentarem diferentes expectativas quanto ao futuro e de revelarem não só diferentes capacidades e graus de maturação sobre as mais variadas dimensões da existência, como diferentes objectivos de realização pessoal, seja social, seja profissional, seja artística, seja afectiva (ou outra dimensão da existência).

Estas exigências não se compadecem com qualquer tipo de ensino de segunda; só pode haver um tipo de ensino, que é o de qualidade, assim como só há um tipo de aluno, um ser humano pleno de dignidade. Pode e deve haver muitos percursos educativos, escolares e sociais, mas qualquer que seja a proposta educativa (e ela pode conter, por ex., planos pessoais de desenvolvimento), tem de ter sempre a mesma qualidade. A educação profissional e tecnológica (à semelhança de qualquer outra dimensão da educação escolar e social) deve contar com:

- um acompanhamento personalizado, sustentado em equipas de professores dedicadas a conjuntos de alunos;

- uma forte articulação com as pessoas e as instituições da comunidade, em particular com as suas organizações (as suas histórias de sucessos e de fracassos, os seus dilemas e desafios, os reptos ambientais que enfrentam, a difícil sustentabilidade dos seus projectos no tempo, etc.);

- uma notável capacidade de articular, nas actividades escolares, o de dentro e o de fora, a disciplina e o projecto, o que é o saber codificado e o que é o saber tácito e acumulado na comunidade, os problemas que os alunos e professores pensam que existem e os que as pessoas e instituições locais colocam hoje à educação;

- o desenvolvimento contínuo da capacidade de ser criativo e empreendedor, o que significa desde logo um forte sentido de diagnóstico e crítica da realidade, próxima e distante;

- uma boa capacidade de informação e formação para uma adequada orientação escolar e profissional, apoiando a realização de escolhas vocacionais, num contexto tão indeterminado, onde o futuro está cheio de itinerários profissionais imprevisíveis;

As instituições de ensino, oferecendo estas oportunidades educativas (e cada vez o fazem, em Portugal e em outras partes do mundo, ao mesmo tempo, a jovens e a adultos), devem ser locais de trabalho árduo, persistente e paciente, não mares de passividade, de consumo barato de refeições pré-prontas, meros tempos de “ensinagem”, mas lugares de ensino e de aprendizagens, onde se desencadeia e motiva à participação de cada um, onde se lecciona e se realizam projectos, onde todos aprendem a avaliar, a corrigir os erros e a re-construir os projectos, em forte ligação com as comunidades locais, as suas organizações e o conjunto dos seus actores sociais. A exigência deve ser uma tónica do *ethos* das instituições educacionais, com rigor em tudo o que se pense e se faça; os estudantes reclamam esse clima e detestam a indiferença face às diferenças e a passividade de quem ensina face às dificuldades de aprendizagem, pois o pior

que se pode fazer é tratá-los como se fossem caixas receptoras de informação, como num supermercado.

As escolas, os institutos de ETP, as universidades, os centros de educação de adultos, todas as oportunidades educativas são verdadeiramente lugares de vida, onde é preciso que cada um e todos assumam e exercitem com qualidade as suas responsabilidades próprias, a sua capacidade de cooperar com os outros, a sua autonomia e a sua liberdade. O desenvolvimento social e a sustentabilidade têm aqui um dos seus pilares fundamentais. Não basta lutarmos por água potável e ar saudável para todos, questão que pode estar perto ou até longe do nosso quotidiano, é preciso também provocarmos o desenvolvimento humano de cada pessoa, é urgente sabermos viver uns com os outros, em solidariedade, nas mega-cidades que criamos, ambientes tão propícias à ocultação e à naturalização das mais escandalosas injustiças.

Neste contexto, compreende-se e até se exige que uma instituição de ETP seja muito mais do que um dispensador de formação inicial. A sua **responsabilidade social** (pois a responsabilidade social não é uma exigência que fazemos exclusivamente às empresas e às outras instituições) impõe que, para lá de oferecerem uma formação inicial de qualidade e bem inserida na realidade social, sejam também instituições de acolhimento permanente, ao longo da vida, de onde se sai e aonde se volta, quando for necessário, nos momentos de maiores necessidade de apoio, seja para realizar uma re-orientação profissional, seja para saber criar um emprego autónomo, seja para saber dominar um novo software ou para debater com os outros novos problemas que surgem na cidade. Mais uma vez se percebe esta perspectiva ecológica, que aqui designamos por sociocomunitária, em que mergulham as instituições educacionais e de ETP; estas são partes essenciais da casa comum que é a cidade, prestando serviços educacionais de qualidade, em cooperação com as demais instituições sociais. Só assim, aliás, poderão ser muito mais (e cada vez menos) do que instituições de mera selectividade social e de reprodução das desigualdades sociais.

Precisamos de mergulhar a educação escolar e social na política e ao mesmo tempo, resgatá-la do economicismo⁵⁵ e do paradigma técnico-funcionalista. Os problemas que enfrentamos não são técnicos, apesar do que nos fazem crer. A crise em que estamos mergulhados não é técnica, embora seja isso que nos queiram fazer crer, ao dizer que é financeira e económica, derivada da complexidade do mundo e da planetarização das trocas, dos fluxos financeiros tóxicos,...! Não, a educação não pode jogar esse jogo, tem mesmo de o recusar, de outro modo nunca mais se concentra no que é cultural e essencial, as pessoas, o seu des-envolvimento, a procura de sentido do que se é e se quer ser, a procura da realização pessoal e profissional, no quadro da promoção do bem comum, na cidade. A educação, assim entendida, não é uma assalariada da economia, tem de ser a sua companheira. As instituições de EPT não existem⁵⁶, há cem anos, para ensinar a fazer, mas para ensinar a saber-ser fazendo e lançando um olhar cultural sobre o que se faz.

⁵⁵ Veja-se a este propósito, por exemplo, o texto de fundamentação do importante “Programa Novas Oportunidades”, desenvolvido em Portugal, com enorme adesão da população.

⁵⁶ Refiro-me aos cem anos da Educação Profissional e Tecnológica que se celebram neste Fórum Mundial, recordando a criação das primeiras 19 instituições pelo Presidente Nilo Peçanha, no Brasil, em 1909.

Concluindo

O meu objectivo foi o de abrir alguns horizontes políticos, inscrevendo no espaço público questões que, embora complexas, me parecem cruciais para o desenvolvimento social e sustentável. Nem perfilho a submissão ao presentismo dito pragmático, nem aceito um utopismo que já foi o justificador das maiores atrocidades da história. Não temos de ficar cercados e amarrados seja à excessiva invisibilidade do presente seja à impressionante imprevisibilidade do futuro. Mas, é possível e necessário não só conversarmos abertamente, na polis, sobre estas questões difíceis, mas também inscrever no futuro aquilo que queremos que ele seja, começando e continuando já hoje, renovando as práticas pedagógicas, de modo livre, responsável e solidário, em prol do bem educacional comum. Desocultar outras possibilidades de futuro, impedir que o presente se feche e nos feche nele, abrir pequenas brechas de esperança e desencadear pequenas conquistas políticas, esse é o sentido destas palavras. Eu sei que, pelo caminho, vamos encontrar mais pedra que caminho (como diz Mia Couto), conflitos de interesses em ebulição permanente, imprevistos verdadeiramente imprevisíveis, irrupções de atalhos que eram insuspeitados, desenhos de novas possibilidades nunca antes equacionadas, acérrimas críticas abertas e democráticas, afinal a livre acção humana.

Eu sei, mas por favor, não queiram, porque tudo é tão difícil, complexo e aberto, tudo controlar de cima para baixo, porque isso é uma ilusão profunda e um erro que já tem mais de um século. Desresponsabiliza os actores e não ajuda a avançar, só atrasa. Ilumina a norma, o centro e o poder, mas manietá, oprime e deixa às escuras as instituições educativas, a humanidade responsável de cada um, a solidariedade que irrompe. A educação não se reforma, melhora-se nas comunidades locais, nas instituições de educação e nas salas de aula, fazendo cada dia, em equipa, um pouco mais e melhor.

Nestes tempos, ditos de crise, a alegria parece “andar com sede”, de braços caídos e olhar pesaroso. Como diz a poeta alemã, de novo, “a alegria, quando tem sede, lambe as lágrimas dos sonhos.”.

No Brasil, porém, parece que a alegria nunca tem sede!

Obrigado por isso e pela vossa muita atenção.

Joaquim Azevedo

Brasília, 24 de Novembro de 2009

Referências bibliográficas

Alter, N. (2003). Régulation sociale et déficit de régulation. In G. Terssac (Ed.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud* (pp. 77-88). Paris: La Découverte.

Azevedo, J. (1996). Educação e desenvolvimento local ou o romântico poder das escolas fecharem as aldeias. In E.L. PIRES (Org.), *Educação básica: Reflexões e propostas* (pp. 83-108). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Azevedo, J. (2001) Continuities and Discontinuities in Secondary Education in Western Europe. *Prospects*, Vol.XXXI, nº 1. Unesco, March 2001 (pp. 87-102)

Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial: ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2007). *Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação*. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7-40.

Baptista, I., (2003) Problemas e Dilemas Éticos da Intervenção Sócio-educativa, in *Intervenção Social, Saberes e Contextos*, Paula Frassinetti, Porto.

Barroso, J. (2003). *A escola pública. Regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições Asa.

Barroso, J. (Org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação*. Lisboa: Educa.

Domin, H.(2006) *Estende a mão ao milagre*. Porto. Cosmorama.

Gonçalves, J. L. (2004) *Interculturalidade e personalismo. Uma abordagem antropológica a partir da interpelação crítica de Abdallah-Preteville* in M. F. Fernandes, J. L. Gonçalves, P. Leitão & E. Nascimento, *Da ética à utopia em educação* (pp 69-151). Porto. Edições Afrontamento

Innerarity, D. (2009) *A sociedade invisível* Lisboa. Teorema

Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.

REYNAUD, Jean-Daniel (1997). *Les Règles du Jeu. L'Action Collective et la Régulation Sociale*. Paris: Armand Colin.

Reynaud, J-D. (2003). *Reflexion: regulation de controle, regulation autonome, regulation conjointe*. In Terssac, G. (Ed.) (2003). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. (pp 103-113). Paris: La Découverte.

Reynaud, J.-D. (2004). *Les règles du jeu: l'action collective et la régulation sociale*. Paris: Armand Collin.

Terssac, G. (Ed.) (2003). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris: La Découverte.

ENSINO PROFISSIONAL EM ÁFRICA: FALÁCIA OU OPORTUNIDADE? O CASO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS EM MOÇAMBIQUE

Joaquim Azevedo

Universidade Católica Portuguesa; Coordenador do Projecto

José Mingocho de Abreu

Professor; Consultor do Projecto

Resumo

Em primeiro lugar, pretendemos, com este texto, descrever e divulgar um projecto socioeducativo desenvolvido em Moçambique. A despeito do seu impacto no desenvolvimento social de um dos países mais pobres do mundo, mantém-se um projecto muito pouco conhecido tanto em Portugal como no plano internacional. Em segundo lugar, é nosso objectivo regressar à reflexão sobre o lugar e o papel do ensino “médio” e profissional nas políticas educativas, com destaque para os países em desenvolvimento e para os países africanos, recorrendo à literatura sobre a especialidade. Finalmente, é objectivo deste texto anotar o que pensamos serem os factores críticos do relativo sucesso deste projecto.

Dez anos após o início do projecto da criação de uma rede de “Escolas de Artes e Ofícios” em Moçambique⁵⁷, os autores decidiram empreender uma reflexão sobre o processo em curso. Os autores são actores neste projecto, o primeiro como seu coordenador, em nome da Fundação Portugal – África, e o segundo como responsável pela Unidade Técnica de Apoio que, em Moçambique, apoia todas as actividades de criação da rede de escolas, de formação de professores, de elaboração de programas e de articulação entre actores sociais, em estreita cooperação com o Ministério da Educação de Moçambique.

1. O ensino profissional em África: falácia ou oportunidade?

1.1. *Discussão teórica*

A promoção do ensino profissional em África (como aliás, de outro modo, em outros continentes) foi analisada por vários autores e, pode dizer-se, generalizadamente criticada. Estas críticas incidiam sobre o modelo escolar⁵⁸ de ensino técnico-profissional, predominante até aos anos noventa e subjacente às novas Escolas Profissionais de Moçambique. Vejamos as linhas principais deste património de análise crítica.

Se é verdade que foi a crença nos benefícios dos ensinos técnico e profissional sobre a economia e sobre o emprego que mais sustentou as políticas que o suportaram e fizeram crescer, nomeadamente quando os governos perfilharam as teorias funcionalistas e, em particular, a teoria do capital humano, também é no âmago dessa relação entre a educação e a economia que se encontram alguns dos principais pressupostos da “falácia do ensino profissional”, para regressar à expressão de Philip Foster, no seu célebre estudo de 1965. Com efeito, manteve-se, no pós-guerra, um veio crítico que afirmou sempre a inevitabilidade do desajustamento estrutural entre educação e economia-emprego. Façamos um zoom sobre este veio crítico e vejamos, por exemplo, a abordagem deste norte-americano, Philip Foster, uma das que atravessaram de modo proeminente as últimas décadas.

⁵⁷ Projecto liderado pela Fundação Portugal – África, em parceria com a Associação Empresarial de Portugal, com início em 1996

⁵⁸ O ensino técnico e profissional segue, em geral, três modelos: escolar, dual e não-formal (Azevedo, 2000)

Este autor, na altura professor na Universidade de Chicago, escreveu, em 1965, um artigo que ficaria como uma referência na análise da relação educação-emprego. O que mais o terá lançado para a notoriedade talvez tenha sido a sua capacidade de contrariar evidências não provadas — e, entretanto, transformadas em senso comum — e fazê-lo numa época de plena expansão económica nos países industrializados, onde a prova da não evidência surgia profundamente contra a corrente. A análise por si empreendida, nessa altura, baseou-se em estudos sobre países em desenvolvimento e, particularmente, sobre um país africano, o Gana.

A crença generalizada no importante papel da educação — e, em particular, do ensino profissional — no desenvolvimento económico era um dos motores do investimento em educação escolar. A produção de qualificações escolares era facilmente tomada como sinónimo de satisfação das necessidades dos empregos. Aqui se situava a base do reconhecimento da superioridade do ensino profissional sobre o ensino geral. Aliás, aqui radicava também a concepção de que o desenvolvimento do ensino geral tinha contribuído para a progressão de problemas sociais como o êxodo rural, o imobilismo da agricultura ou o desemprego crescente de diplomados.

Neste contexto, invocar a falácia da profissionalização do ensino era, no mínimo, paradoxal. Foster começa logo por colocar em evidência o facto indesmentível da existência de uma maior procura do ensino “académico”. Ora, em sua opinião, os que criticam a natureza “irracional” deste tipo de procura — note-se que Foster recorre ao mesmo vocábulo que R. Grégoire usa no seu relatório para a futura OCDE, também de 1965! —, em oposição à do ensino profissional, enganam-se no reconhecimento de que a força do ensino académico repousa precisamente no facto de que este é que é um ensino eminentemente profissional, ao proporcionar o acesso aos empregos com maior prestígio e, ainda mais importante, aos mais bem pagos, neste caso, na economia do Gana. Não deixa de ser preocupante, argumenta, ver os defensores do ensino técnico criticar a falta de frequência das fileiras técnicas nas escolas secundárias, enquanto, ao mesmo tempo, os “produtos” de tais instituições técnicas experimentam mais dificuldades em obter emprego (Foster, 1978). Esta espécie de “desperdício” de mão-de-obra qualificada é considerada endémica em países em desenvolvimento.

Foster ataca particularmente a perspectiva, muito divulgada entre os mentores do incremento dos ensinos técnico e profissional, segundo a qual as aspirações profissionais das crianças podem ser alteradas pela transformação massiva do currículo, pela mudança da natureza da formação escolar inicial. Não passa de um argumento folclórico, com pouca justificação empírica, diz o autor. Efectivamente, Foster prova que as aspirações são determinadas em grande parte pela percepção individual acerca da estrutura de oportunidades da economia local e que as escolhas feitas pelas famílias e pelos alunos são realistas e resultam de uma lúcida reacção aos incitamentos da economia.

Quando, quase trinta anos depois, e após um longo percurso profissional, P. Foster, desta vez pela mão do director da revista *Perspectives*, da UNESCO, volta a reflectir sobre esta problemática, não o poderia fazer de modo mais paradoxal. O Banco Mundial acabava de produzir “uma mudança radical na sua maneira de abordar a controvérsia educação-desenvolvimento”, segundo a visão de Foster (1992), autopropondo-se uma revisão crítica da sua análise sobre o lugar e o papel do ensino profissional, incitando os governos nacionais a atribuírem a prioridade política à qualidade do ensino primário e do ensino secundário geral.

Os investimentos em educação passaram, assim, a ser considerados não já na perspectiva da “economia do desenvolvimento” e no âmbito da doutrina dos recursos humanos, mas através da referida visão neoclássica inscrita numa teoria do capital humano que faz apelo ao jogo do mercado. O que quer dizer que, numa economia de mercado, o Estado deveria limitar a sua intervenção na educação à melhoria da qualidade do ensino geral, deixando para o sector privado a formação especificamente orientada para o emprego, uma vez que se cria que este sector asseguraria programas de formação mais bem adaptados às realidades dos mercados locais. Este modelo seria substituído por políticas baseadas quer no incentivo à iniciativa local das empresas quer na satisfação descentralizada de necessidades reais dos mercados locais de emprego. O desenvolvimento da educação passaria, assim, a ser baseado na “procura” e não na “oferta” (Foster, 1992: 171).

George Psacharopoulos, do Banco Mundial, advoga também, em artigo de 1991, que procura rever as incidências práticas dos investimentos passados realizados em ensino técnico e profissional, que não é viável qualquer planeamento do ensino técnico e profissional, que é necessário retirar do ensino secundário a especialização profissional, adiando-a, que é necessário investir o mais e o melhor possível na educação de base e que é ainda preciso promover a oferta de ensino técnico e profissional fora do sistema escolar, pois é fora que a especialização é “mais rápida, mais barata e mais fácil” (Psacharopoulos, 1991:198).

Desde 1965, outras perspectivas críticas se desenvolveram. A de Foster, contudo, reúne um carácter emblemático que, por isso, se quis destacar, como um zoom dentro deste olhar diacrónico mais vasto. Vejamos algumas outras, referidas em primeiro lugar a países africanos e, em segundo lugar, a países europeus e da OCDE.

1.2. Um alargado desajustamento estrutural

Vários outros autores analisam esta mesma relação que aqui procuramos discernir, estudando de modo mais incisivo a correspondência entre o ensino secundário técnico e profissional e o mercado de emprego, mas referem-se geralmente a modelos escolares de formação — não incidindo sobre modelos não-formais ou duais de ensino e de formação profissional inicial — e a contextos não europeus.

Watson (1994) afirma que se começa a reconhecer actualmente que não só alguns dos objectivos consignados aos ensinos técnico e profissional eram “irrealistas”, mas que também há grandes problemas na relação entre educação e economia que não podem ser resolvidos pelo incremento desses tipos de ensino e que podem até “agravar-se” por causa deles. Psacharopoulos (1991, citado por Watson, 1994) identifica sete razões para o que apelida de “falhanço dos cursos dos ensinos técnico e profissional”.

Estas razões são, sinteticamente, as seguintes: (a) a maior parte das famílias e das crianças vê estes cursos como segunda escolha, inferiores à via académica. As crianças não estão, além disso, psicologicamente preparadas para o trabalho manual; (b) a velocidade da mudança social tem revelado que há provadas dificuldades para preparar estudantes para mercados de trabalho imprevisíveis; (c) o modelo de planeamento que se seguiu tem demonstrado dificuldades notórias, não só pelo que se referiu em (b), mas porque bases de dados inadequadas tornaram impossíveis previsões correctas e ainda porque muitos dos empregos e competências requeridas se basearam em conceitos ocidentais de emprego e falharam na sua capacidade de tomar em consideração as dinâmicas culturais locais; (d) os cursos de requalificação requeridos pelas mudanças nas tecnologias não foram as mais das vezes concretizados; (e) foram os governos, mais do que os pais, que tomaram habitualmente a decisão de expandir os ensinos técnico e profissional, o que remete a decisão e as reformas educativas concomitantes para a esfera política; (f) os professores deste tipo de ensino estão invariavelmente mal formados ou simplesmente não estão formados; (g) os custos são pelo menos duas vezes superiores aos do ensino geral, devido à necessidade de equipar salas oficinais e porque a formação de professores técnicos é muito mais cara (Watson, 1994). E aquele especialista, com base em dados comparativos, conclui que não há qualquer espécie de relação entre a intensidade da profissionalização da educação e o peso das ocupações manuais do mercado de trabalho.

O falhanço dos currículos profissionalizantes é também analisado por Lillis e Hogan (1983), tendo como referente a evolução da educação técnica nos países em desenvolvimento, contextos onde se prolongam os modelos dos países desenvolvidos e das potências coloniais. O problema residirá no tipo de expectativas que foram historicamente fomentadas “acerca do que constitui o conhecimento escolar válido”. O processo legitimado de escolarização parece colocar barreiras sérias aos ensinos técnico e profissional. “A evidência africana parece sugerir que a ‘educação’ é vista como bastante restringida ao ler e escrever e à educação académica”. O desenvolvimento de habilidades profissionais ocorre “naturalmente” no exercício profissional e não na escola. Nesta ordem de ideias, o ensino profissional “corre sempre o risco de ser visto como uma extensão ilegítima do conceito de ‘educação’ e as escolas profissionais correm risco idêntico” (Lillis et al., 1983: 92).

Os autores reúnem nove clusters, todos interligados, que designam como sendo barreiras que se costumam colocar quando se introduz uma inovação de diversificação do ensino de

tipo profissional. O primeiro tem que ver com os pesados factores socioeconómicos estruturais, que se relacionam com a dificuldade em criar os novos empregos esperados, porque o desenvolvimento industrial e as reformas da agricultura não absorvem normalmente os novos diplomados. O segundo refere-se às atitudes e valores dos grupos de interesse da elite nacional que são pautados pela educação académica. O terceiro prende-se com o facto de o modelo escolar académico dominar o acesso à escolaridade pós primária e de este nível estar ligado à formação das elites no poder, sendo reservados os percursos técnico-profissionais para aqueles que falham no processo de selecção escolar, construindo-se assim como uma mera via alternativa. Em quarto lugar, a formação dos professores é dominada pelos critérios académicos e o ensino profissional é colocado num estatuto inferior. Em quinto lugar, apontam-se os desajustamentos curriculares, pois a concepção preestabelecida e predominante acerca do que conta como conhecimento válido na escola afasta-se das condições consideradas como relevantes para uma formação de tipo profissional, tais como flexibilidade pedagógica, experiências de trabalho, articulação com os empregadores locais e diversidade de horários. Aqui reside, em grande parte, o facto da irrelevância destas formações para os empregadores. O sexto elemento relaciona-se com os recursos. O alto custo de equipamentos e tecnologias apropriadas e actualizadas tem um fraco retorno, quando comparado com outros tipos de educação secundária. O sétimo diz respeito à avaliação pedagógica e à inadequação das suas formas e pressupostos, normalmente dependentes de uma lógica de selecção para estudos superiores. O oitavo refere-se à diferença de percepções acerca do estatuto escolar para os pais e para os empregadores. Para os pais, este estatuto advém mais do número de diplomados que sequencialmente obtém acesso ao ensino superior do que do número de empregos encontrado. Por outro lado, os empregadores preferem frequentemente dar primazia à educação geral e à adaptabilidade, em detrimento dos produtos das vias vocacionais e nada garante que, quando um tipo de formação profissional é mais procurado pelos pais, o seja também pelos empregadores. Por último, as expectativas de emprego alimentadas na, e pela, formação escolar colidem com uma realidade laboral onde os empregos não existem ou, se existem, frustram os candidatos por não corresponderem ao perfil ocupacional para que se sentiam preparados.

Também Chinapah, Lofstedt e Weiler (1989) constatarem a enorme dependência que tem existido por parte dos planificadores do sistema de ensino relativamente às teorias do capital humano, o que tem gerado, em seu entender, um pensamento educativo prisioneiro de “critérios puramente económicos, para tentar determinar o papel e a função da educação, ou seja, do sistema escolar formal como fonte de competências, de qualificações e de diplomas conformes às necessidades da produção” (1989: 21). Muito raros são os países em desenvolvimento cujo sistema educativo consegue fornecer o número de pessoas qualificadas com o perfil requerido, com as qualificações desejadas e no momento adequado. Além de constatarem o desajustamento, os autores opinam que este seguidismo “deformou” inclusive a concepção que havia acerca do lugar do elemento humano nos processos de desenvolvimento.

Jamil Salmi (1990) e Daniel Sifuna (1992), ao passarem em revisão o desenvolvimento da diversificação escolar e do ensino profissional em países árabes e africanos, respectivamente, concluem que os objectivos que lhes foram consignados não foram atingidos. Daniel Sifuna aponta os seguintes problemas comuns que a diversificação curricular enfrenta: elevados custos unitários, ausência de clareza nas intenções e nos objectivos, escassez de professores qualificados para leccionar as disciplinas profissionais e o baixo estatuto percebido pelos estudantes e pela comunidade.

Assumindo-se na mesma linha de Foster (1978; 1992), estes autores relembram que as aspirações dos alunos são dominadas quase exclusivamente por factores externos às escolas e que os esforços empreendidos na criação de escolas técnicas e profissionais de pouco valem para romper com os ciclos de êxodo rural ou com o desemprego e para melhorar as taxas de crescimento económico. No cerne da questão estará, em sua opinião, sobretudo a necessidade de reformular o que constitui o conhecimento escolar válido.

Aqui chegados, podemos concluir que a história das relações entre educação escolar e emprego consiste, na opinião destes autores, num desajustamento entre os dois subsistemas sociais, aqui retomado em nove pontos: (a) a procura social de educação e de formação não é sobredeterminada por necessidades específicas de emprego, mas é fortemente condicionada por diferentes estratégias de diferentes grupos sociais, tendentes a

promover a mobilidade social e a escapar à situação de desemprego ou à precariedade do emprego; (b) sempre foi difícil — e é, cada vez mais, praticamente impossível — prever a evolução dos postos de trabalho e proceder a um planeamento a prazo da produção de qualificações; (c) em caso algum a escola consegue proporcionar uma formação tão especializada que se possa adequar à diversidade dos empregos e à sua rápida evolução; (d) a maioria dos trabalhadores, na mesma ou em várias empresas, vai ver-se repetidamente deslocada de um trabalho para outro ou terá de se adaptar a várias alterações no mesmo posto; (e) a maioria dos postos de trabalho, mesmo os que incorporem novas tecnologias, requer um número limitado de habilidades e de conhecimentos específicos, que se adquirem em pouco tempo e, melhor do que em qualquer outro espaço ou por qualquer outro processo, no posto de trabalho; (f) o mercado de trabalho e as estratégias concretas de recrutamento por parte dos empregadores não são suficientemente transparentes para que, se fosse possível, os trabalhadores mais indicados ocupassem os postos de trabalho mais adequados às suas capacidades pessoais; (g) a procura de mão-de-obra não se orienta predominantemente nem pelo perfil de competências nem pelo tipo de qualificações que os sistemas educativos produzem; (h) a procura social crescente de educação e de altas credenciais escolares tem aumentado o desajustamento entre a produção de diplomados e a hierarquia dos empregos efectivamente disponíveis; (i) só muito raramente as dinâmicas do desenvolvimento económico e empresarial se articulam com, e se integram em, dinâmicas mais vastas de desenvolvimento social e cultural, nas quais se inscrevem os investimentos em ensino e formação.

Porque será que isto acontece? Não cairemos na tentação de atribuir culpas às escolas, às empresas, aos decisores políticos, ao subdesenvolvimento? Em que radicará este fosso, esta espécie de “buraco negro” para onde são sugadas tão boas intenções e investimentos financeiros tão significativos? Esta análise tem em devida conta o ensino pós-primário? Será melhor os sistemas de educação e formação investirem apenas na formação básica e geral dos cidadãos, como alguns advogam? Mas alguém sabe o que é a “formação geral e básica” dos cidadãos? Como é que a educação pode estar próxima das necessidades e das prioridades do desenvolvimento social local? Qual a relação que privilegiamos entre educação e desenvolvimento social? Estas e outras questões merecem certamente aprofundamento, com base nos elementos críticos referidos.

1.3. O ensino pós-primário nos países pobres

Estas abordagens, no entanto, dificilmente dão conta de uma realidade bem presente nos países mais pobres do mundo, como é o caso de Moçambique, e que se refere ao prolongamento da escolarização para além do ensino primário elementar.

Se é verdade que a escolarização ao nível da escola primária constitui o objectivo central das políticas educativas dos países africanos subsarianos, não é tão certo que quando falamos da “educação para todos” [expressão tão propagada em todo o mundo — uma manifestação bem saliente do sistema educativo mundial (Azevedo, 2000) estejamos a falar não só da escola primária mas também da “escola média”⁵⁹. O ensino pós-primário, que engloba o nível etário 12-14/15 anos e que compreende todas as formas de escolarização oferecidas à população adolescente que sai da escola primária ou da educação da infância (3 -11anos), de facto, nem sempre aparece suficientemente relevado nos estudos sobre as políticas educativas africanas. Mas, em nosso entender, é crucial prestar muita atenção a este segmento dos sistemas educativos nos países africanos menos desenvolvidos. E isso por várias razões.

Mediante a pressão inevitável que a expansão da escolarização ao nível do ensino primário coloca sobre a escola média, em vez de se tender a adoptar, sem mais, os modelos europeus do “collège”, do “liceu” ou da “escola técnica”, seria muito útil procurarmos equacionar questões tais como: o que é que, na realidade social de Moçambique, condiciona a escolarização pós-primária? Quem a procura, quem a frequenta, por quanto tempo, para acabar por fazer o quê, com que expectativas sociais? Qual é o lugar desta escolarização nas políticas de desenvolvimento local? Qual a sua utilidade social real?

⁵⁹ Retomamos aqui o conceito de “escola média”, usado por Robert e Bernard (2005) para qualificar o ensino e outras modalidades de formação pós-ensino primário

A abertura da escola média à generalidade da população (abolindo exames de acesso, por exemplo, como fez a Tunísia, em 1996) é um vector cada vez mais presente nas políticas educativas nacionais dos países africanos subsarianos. A “educação de base e para todos” tende a prolongar-se por oito ou nove anos. Este prolongamento deve ser visto como uma resposta a uma multiplicidade de aspectos sociais: pressão demográfica, alimentada pela expansão do ensino primário; pressão da procura social — que se vê a braços simultaneamente com uma retracção dos mercados de trabalho e com um investimento no prolongamento da escolarização — como estratégia de mobilidade social ascendente; a expectativa de melhoria das condições sanitárias e sociais da população. Além disso, como refere Mingat (2004), as taxas de alfabetização da população (90%) repousam, em geral, para África, em cerca de 8 anos de escolarização. Tal conclusão só vem reforçar a pertinência social de uma escolarização pós-primária de qualidade e com relevância social.

O modelo de escola média está, no entanto, em aberto e a sua definição constitui um dos desafios maiores para estes sistemas educativos nacionais (Robert e Bernard, 2005). Entre outras, uma questão emerge: estamos perante um ciclo de formação de tipo propedêutico ou de tipo terminal?

Se é propedêutico de estudos superiores, como em geral o é em quase todos os países que adoptam, por osmose, os modelos europeus dos antigos países coloniais, o modelo assenta numa formação generalista meramente teórica, que está orientada para o prosseguimento de estudos no ensino secundário. Se é terminal, como tende a ser, na prática, para uma grande parte da população que o frequenta, o modelo presente na mente dos técnicos e planificadores resvala habitualmente para o tradicional “ensino técnico”.

Na realidade, estamos perante uma grande contradição, também já referenciada, embora em moldes ligeiramente diferentes, por Robert e Bernard (2005). Esta contradição reside no facto de as políticas educativas elegerem habitualmente o modelo propedêutico para este ciclo de estudos, sob a influência do ensino secundário (mais uma vez, o ordenamento regressivo de que sempre falou Lemos Pires), quando, na prática, o ciclo é terminal para uma boa parte da população que o frequenta, acabando por ingressar nos mercados de trabalho desqualificada, tanto escolar como profissionalmente.

Esta contradição expressa-se em taxas de rendibilidade bastante pobres (rácio entre o número de adolescentes que se diploma face ao número daqueles que iniciam o ciclo de estudos pós-primários), o que deveria preocupar tanto os políticos nacionais como os doadores de fundos, sobretudo nos países mais pobres e menos desenvolvidos (três quartos dos países com um PIB inferior a USD 900 por habitante estão localizados na África subsariana).

Será necessário enfrentar com criatividade, abertura e inovação estes problemas, sob o signo da equidade, da qualidade e da utilidade social, que é o que, na prática, vários países procuram fazer, como é o caso dos “pequenos colégios de proximidade” no Senegal, e como poderá ser também o caso das “escolas profissionais” de Moçambique. Não será alheio a estas considerações quer o facto de as estatísticas disponíveis revelarem que, em 2000, o número de crianças excluídas do acesso à escola ainda rondava os 113 milhões, apesar dos bons propósitos da Conferência de Jomtien, quer ainda o facto de, nestes países, o custo unitário do ensino superior ser 70 vezes mais elevado do que o do primário (Mingat, 2006) e de se investir, nestes países, 44% dos créditos da “ajuda internacional” em 2% dos alunos, os que alcançam os níveis superiores de ensino (Solaux, 2004).

2. As escolas profissionais e os processos de desenvolvimento em Moçambique

Este percurso e as interrogações a que ele nos conduziu permitem-nos esclarecer algumas opções subjacentes ao modelo das escolas profissionais de Moçambique. Temos presente a iluminação deste quadro crítico e o seu valor cultural inestimável. Na acção política concreta, em cada contexto, é preciso fazer escolhas. Face ao desafio do Governo de Moçambique, ergueu-se um tipo de escolas e de educação profissional que se sustentam, desde logo, sobre uma dada concepção de desenvolvimento social. Neste ponto, intentamos

esclarecer este paradigma e nele situar as escolas profissionais de Moçambique e alguns factores críticos do seu “sucesso”.

2.1. O paradigma de desenvolvimento de que partimos

A desenvolvimento associamos de imediato uma noção de movimento, dinâmicas sociais, esforços individuais e institucionais, recursos mobilizados na procura, a prazo, da melhoria do bem-estar de todos os membros da sociedade. Associamos, também, uma perspectiva de globalidade e de unificação, um território e um porvir.

Esta concepção de desenvolvimento valoriza as comunidades locais e dá prioridade ao entrelaçar destes fios transversais das solidariedades territoriais (Chassagne, 1983), integra necessariamente a identidade e a diversidade cultural, as potencialidades e os estrangulamentos que existem num dado território. Não se pode perder de vista que só o todo pode garantir a coerência das partes: os homens, a economia, o ambiente e as organizações sociais, a política, a educação, as acessibilidades e a informação... O desenvolvimento é um processo integrado que faz intervir um conjunto de variáveis interdependentes. Eleger uma, elevar apenas uma delas, significa, a prazo, pagar uma pesada factura pelas disfuncionalidades sociais que entretanto são provocadas.

A desenvolvimento associamos também uma vontade de participação, de autonomia e de mobilização das potencialidades endógenas de um território concreto. Aí a valorização matricial vai para todas as perspectivas e para todas as acções concretas, que incorporem o papel preponderante e crucial do homem, de cada pessoa e das comunidades locais, inscritas na sua matriz histórica específica. Por isso, o desenvolvimento deve aliar, por um lado, os esforços voluntaristas das administrações e dos governos e, por outro lado, a intervenção concreta dos actores e das comunidades. São estes que podem construir os processos do seu desenvolvimento, por mais pobres, mais iletrados, mais desorganizados que sejam e estejam, eles são os protagonistas principais, ninguém os substitui nos seus próprios espaços e nos seus próprios passos, a sua cultura é o ponto de partida, o fio estruturante da sua viagem.

Ao desenvolvimento associamos também o factor tempo. Não o tempo dos segundos, das horas e dos dias, mas o tempo dos anos e das gerações. A nossa natureza mortal e uma certa tendência narcisista subtraem-nos muita da capacidade para entrelaçar os nossos próprios esforços de hoje com os de outros que, ontem e amanhã, se inscreveram e inscreverão na cadeia humana da procura de mais liberdade, realização pessoal e bem-estar social.

O desenvolvimento dos povos está carregado de acasos, contingências, novas e velhas realidades, enormes perplexidades e grandes dúvidas. As teorias precisas, pretensamente neutras e objectivas, os *a priori*s e os racionais que se propagam acerca do desenvolvimento têm de ser revistos, reescritos, comparados e reobservados, em cada geração e em cada contexto, recusando os mitos do “sistema educativo mundial” e apostando em abordagens multidisciplinares. Um desenvolvimento ecológico, endógeno e sustentado, enraizado culturalmente e aberto ao mundo, não se fará sob o signo do senso comum, mas far-se-á certamente com muito bom senso, com a procura das soluções mais próximas, sob o signo da proximidade, mais vizinhas de dada pessoa e de cada situação concreta, recorrendo à imaginação, ao engenho e à adequação, esta sim, a exigência nuclear dos processos de desenvolvimento.

E se esta é uma perspectiva de desenvolvimento que, em cada contexto, passa por processos sociais concretos, cuidados e atitudes de difícil aplicação, combates de enorme longevidade, a requererem uma persistência quase ilimitada, a educação tem de estar no seu centro e a educação escolar, no quadro deste texto, merece especial atenção.

Que querem os dirigentes políticos e os actores sociais locais para a escola? Será que os elementos da organização escolar poderão levantar os olhos sobre os muros da sua própria lógica interna e integrar os múltiplos esforços em prol do desenvolvimento? Como é que se pode favorecer o jogo das interdependências, entrelaçar os fios das solidariedades locais, as forças e as fraquezas dos actores sociais locais em torno da educação? Como se posicionam estes actores em relação ao ensino médio? Será o ensino profissional um dos elementos facilitadores deste jogo ou um entrave ao seu exercício? Qual o contributo da educação escolar para o processo de desenvolvimento social?

Humildade, abertura, parceria são as prioridades. A escola de chave-na-mão é, numa expressão vanguardista, a escola do passado, prescritiva e normativa, qual catedral dos saberes eleitos, autistas face ao seu próprio ecossistema.

A educação escolar poderá ser mais útil às sociedades se for capaz de se abrir aos contextos sociais, económicos e culturais locais, ao ecossistema local e aí, favorecendo a aproximação a cada pessoa, incentivar o desenvolvimento interactivo de saberes e competências concretos, de instrumentos úteis de pensamento e de acção, continuamente e não apenas uma vez no início da vida dos cidadãos. Os países em desenvolvimento investem recursos financeiros inestimáveis na escolarização básica dos cidadãos (quantas vezes, tão desligada dos contextos sociais locais!) que se esboroam e correm água abaixo, desgraçadamente desaproveitados, pelo simples facto de que essa escolarização recusa a sua “culturização” (Silva, 1988) e permanece como um investimento pontual, realizado no início da vida e que nunca mais se actualiza.

Para que a educação escolar contribua mais positivamente para o desenvolvimento real e concreto das comunidades locais, das pessoas concretas, vai ter de descer do enorme pedestal elitista em que a colocámos ao longo do século XX. Os seus saberes eleitos talvez não sejam os mais eficazes e as suas instituições não são nem as únicas a promover a educação e a formação nem sempre as mais desejadas pelos mais novos.

Os seus saberes, as suas metodologias e as suas instituições serão úteis e relevantes para o desenvolvimento, se entrelaçados com outras, igualmente úteis e relevantes, se eficientes em cada contexto local, quer na educação acessível a todos quer na resolução dos problemas concretos das comunidades, no impulso positivo e no desenvolvimento humano dos seus membros, na sustentação dos esforços críticos e criativos dos actores locais.

Nos sistemas educativos que endeusam as credenciais, seria necessário valorizar o desenvolvimento das competências. Nos sistemas educativos que se autojustificam e autovangloriam, seria preciso relevar e apoiar a lenta e contínua procura de novas articulações sociais, novas interconexões de saberes, novas interacções e novos papéis sociais, certamente mais humildes e mais assentes na proximidade a cada pessoa, mas provavelmente mais eficientes e adequados às necessidades das pessoas e das comunidades locais.

Quantas vezes os discursos que sublinham a cada momento que as escolas são instituições da comunidade, ao serviço da comunidade, parecem resultar mais da má consciência dos responsáveis políticos de países de tradição administrativa centralista do que da efectiva e concreta possibilidade e interesse em estarem ao serviço da comunidade.

A participação dos pais, dos alunos, dos eleitos locais, das autarquias, das instituições sociais, culturais e económicas locais, para se transformar em actos sociais concretos, tem de atingir o mínimo de relevância social: tem de passar pela partilha de um poder muitas vezes exclusivamente exercido pelos professores, em nome de uma administração educativa distante. Os actores locais, através de processos lentos, complexos, conflituosos, difíceis portanto, devem envolver-se activamente, com os professores, na construção e no desenvolvimento de novos procedimentos educativos, aproveitando o enorme potencial que constituem as pequenas organizações escolares implantadas nos territórios.

As instituições escolares, como expressões sociais organizadas da prestação do serviço público de educação e ensino, seguem geralmente dois caminhos: reforçam a sua articulação vertical e hierárquica, como mera correia de transmissão de orientações e regras concebidas uniforme e exteriormente para todo um país, ou reforçam a sua articulação horizontal com os outros parceiros, redes e instituições locais, procurando diversamente servir quer as pessoas concretas e a sua realização pessoal e social quer as comunidades locais e o seu bem-estar. Os conceitos que desenvolvemos de escola-enclave e de escola-charneira dão conta desta complexidade social (Azevedo, 1996).

A educação poderá participar mais nos esforços a favor do desenvolvimento se prosseguir esta segunda via de envolvimento nos contextos sociais locais, combinando aí o local e o global, a tradição e a ciência, o prescrito e o aberto, a norma e a página em branco. Quanto mais se alargar a participação social, mais a escola pode ser também dos actores, da comunidade local. É com estes que se deverá negociar, em cada contexto, o perfil de actividades educativas de cada escola. Nesta óptica, será preciso apoiar os esforços de

apropriação local, dentro e fora das escolas, mobilizar os recursos concretos de cada comunidade local (e não os hipotéticos), mediatizar as aprendizagens pelas suas potencialidades e pelas suas dificuldades, em ordem à prestação de um serviço público de educação com qualidade e eficiência⁶⁰.

Será importante, por isso, que se combinem, nos planos curriculares, o prescrito e a construção concreta e local de saberes e de competências, integrando os problemas das pessoas e das comunidades como problemas das escolas, para cuja resolução a educação escolar pode contribuir no seu esforço de interrogação, de interligação, de recorrência e de sedimentação científica, no seu método e nas suas didácticas. “As redes de conhecimento são as estruturas educativas do futuro” (Singh, 1992).

Há novos projectos educativos em execução em vários países do mundo que procuram prosseguir estes novos caminhos, como por exemplo, as “escolas novas” públicas na Colômbia, as escolas não formais associativas no Bangladesh, os centros de educação integrada nas aldeias do Burkina-Faso e até os “centros locais de educação e formação” em desenvolvimento em vários países europeus (European Commission, 2005).

Não sendo objectivo da escolarização a criação de emprego, parece ser, no entanto, imprescindível ligar a educação à cultura local, desenvolver competências, dotar os cidadãos de novos instrumentos críticos e criativos, que tornem cada um um construtor único e irrepetível da liberdade e da sociedade, ao longo de toda a vida adulta e no desempenho dos diversos papéis sociais.

2.2. Os factores que sustentam as escolas profissionais de Moçambique

É dentro deste paradigma de desenvolvimento social, no âmago do qual situamos a educação e a formação profissional, e tendo em conta os contributos teóricos mobilizados, que nos propomos, finalmente, abordar o que consideramos serem as seis linhas de força do ensino profissional de Moçambique.

2.2.1. Uma teleologia personalista

Se é certo que a economia de Moçambique não deve deixar de constituir um referencial para pensarmos o futuro da educação e da formação profissional, também é muito claro que este não pode ser o único referente principal a ter em conta. Como diz a UNESCO, no seu Relatório sobre a Educação para o século XXI: “é preciso assinalar novos objectivos à educação e, portanto, mudar a ideia que se tem da sua utilidade. Esta deveria assentar antes de mais na concepção de educação como processo de revelação do tesouro escondido em cada um de nós” (UNESCO, 1996). De uma visão meramente instrumental, haveria que caminhar, assim, para uma visão mais essencialista e global. Além de ajudar a aprender a conhecer e aprender a fazer, a educação escolar deve contribuir para “a realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (UNESCO, 1996: 78). Além daqueles dois pilares, aprender a conhecer e aprender a fazer, a Comissão assinala mais dois: aprender a viver juntos, a viver com os outros e aprender a ser. Eles tornam-se pilares centrais na medida em que se defenda que a educação deve preparar todo o ser humano “para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (UNESCO, 1996: 86).

É preciso, de facto, mudar a ideia que se tem da utilidade da educação escolar, sobretudo quando pensamos o desenvolvimento social como uma dinâmica social integrada, em que as pessoas estão no princípio e no fim das dinâmicas de desenvolvimento. A incerteza impera e mais vale que a educação escolar se concentre em “fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive,

⁶⁰ Este serviço público tanto pode ser prestado por instituições públicas como por instituições privadas e cooperativas. As instituições públicas não detêm nem devem querer vir a deter o exclusivo da promoção do bem público e social. Ao Estado, já não um Estado educador, cabe outro papel central: o da regulação. A este papel estão cometidas nobres tarefas como o incentivo à existência de boas escolas e boas práticas educativas, a correcção de assimetrias regionais e sociais, a avaliação e o controlo.

baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades” (UNESCO, 1996: 73). E prossegue esclarecendo:

O princípio geral de acção que deve presidir a esta perspectiva dum desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipa, às sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor: é preciso activar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas actividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico. (UNESCO, 1996: 73)

A racionalidade produtivista dominante é assim temperada por uma racionalidade humanista, agora de novo retomada por vários discursos, nomeadamente pela UNESCO; a educação escolar deve formar pessoas qualificadas para o mundo da economia, mas ela não se destina a formar o ser humano apenas enquanto agente económico, mas enquanto fim último do desenvolvimento.

A escola é co-artífice, no quotidiano de cada adolescente e de cada jovem, da sua própria construção, da sua revelação, em que cada um é aquilo que é e aquilo em que se torna, em relação com os outros, numa dada comunidade e num dado tempo, aquilo que pode vir a ser.

2.2.2. Projectos locais e autónomos

As escolas profissionais devem, pois, instituir-se como dinâmicas sociais locais, reconhecidas pela sua qualidade, desejadas pelas instituições e pelos mais dinâmicos actores sociais, cruzadas com o desenvolvimento social local mais vasto, capazes de proporcionar uma proposta formativa sólida e ampla, procurando escapar assim ao estigma de uma formação de segunda escolha. Não nos parece que o melhor caminho seja o caminho mais fácil, que tem assentado por vezes, em África, no mimetismo face aos países do centro, reproduzindo modelos importados, por mais interessantes que sejam os seus desempenhos nas realidades sociais de origem. O caminho mais interessante consiste em apoiar cada projecto de cada escola profissional, seja no modelo genérico instituído pelo Governo, seja nos dinamismos territoriais próprios, diversos ao longo do território.

Para tal, a administração educacional deveria abster-se de impor soluções únicas e modelos estandardizados de cursos e de perfis profissionais, de docentes e de ligação à sociedade e às empresas locais, em nome do que quer que seja. A acção da administração educacional poderia assentar no apoio a estas dinâmicas locais, no reforço técnico desta capacidade de construir os projectos adequados a cada contexto, no acompanhamento e na avaliação, na correcção de assimetrias regionais e sociais. O regresso de uma administração que tudo pretende controlar, impor e centralizar será o melhor meio para fazer veicular modelos importados e impor soluções únicas e milagrosas, mesmo que apresentadas como as melhores por creditados consultores internacionais.

Não podemos ignorar os contextos de pobreza em que a maioria destas escolas nascem e se desenvolvem, nem as expectativas de mobilidade social que as famílias alimentam face a estas escolas e aos seus diplomas. Por isso, o especial cuidado que deve ser posto no tal entrelaçar dos fios que horizontalmente vão tecendo o ser, o sentir e o sonhar de cada pequena comunidade, reservando para a administração um papel muito importante de mobilização e incentivo, de regulação e de avaliação.

2.2.3. A ênfase na qualificação dos actores/autores

Um outro elemento crítico, refere-se à formação dos directores e dos professores-formadores. Desde o início que enfatizamos este ponto e não o deixaremos de fazer. A qualidade da formação dos directores destas escolas e da formação contínua dos professores e formadores tem sido muito importante na solidificação deste projecto. E esse caminho deveria ser prosseguido, sem qualquer tibieza de percurso. A autonomia e a liberdade de que falámos anteriormente requer, de facto, uma aposta inequívoca na qualificação destes profissionais. Esta capacitação deveria aliar uma formação prévia ao exercício das funções com uma formação em serviço, ligada às práticas profissionais

concretas de cada um e à sua melhoria permanente. Não nos parece que o modelo da realização de cursos avulsos, por catálogo e exteriores às práticas dos profissionais deva ser transplantado, como a norma, para este projecto.

A qualidade das formações (e dos títulos) profissionais dos jovens, nestas escolas, depende em boa medida da formação inicial dos directores e formadores, da sua visão, do seu sentido de missão, da sua articulação com o contexto local, com o tecer de redes de actores sociais locais, do seu horizonte aberto de formação científico-técnica. Não se pretende qualificar jovens para um exercício profissional limitado e repetitivo, mas desenvolver leques coesos de competências, capazes de sustentar aprendizagens ao longo de toda a vida.

Neste contexto, o trabalho colaborativo entre os formadores, em cada escola e entre escolas, também deveria ser incentivado, tendo presente a necessidade de fazer aqui intervir competências externas específicas, sejam nacionais de Moçambique sejam estrangeiras.

2.2.4. Um modelo curricular dirigido ao sucesso

Outro elemento crítico relaciona-se com o modelo curricular proposto e com o seu desenvolvimento. De facto, neste modelo e na sua aplicação joga-se uma boa parte do sucesso deste empreendimento. Alguns aspectos particulares deveriam merecer especial atenção: (a) o regime modular de ensino/aprendizagem que está instituído deveria ser muito bem trabalhado com os professores-formadores, à medida que vai sendo aplicado, pois permite dirigir o ensino para as aprendizagens reais realizadas pelos alunos, favorece e incita o esforço e a progressão permanentes e viabiliza um apoio personalizado da escola tendo em vista proporcionar a cada aluno condições de recuperação das aprendizagens (dos módulos em atraso); (b) a valorização constante da ligação da escola e de cada área de estudos ao meio envolvente e às suas dinâmicas sociais mais significativas (que variam de local para local). Estão neste âmbito as experiências de trabalho em empresa, ao longo da formação, a ligação às necessidades da economia local e ainda o envolvimento de alunos e professores-formadores com os projectos que derivam das necessidades e dos interesses da comunidade; (c) a valorização de uma avaliação pedagógica devidamente adaptada à natureza destes cursos, mormente às características que acabamos de descrever. Um cuidado especial deve ser colocado para evitar que o modelo de um ensino muito “académico” ou “liceal” se imponha a estes alunos, pois sabemos que o ensino dito “geral” é tão ou mais especializado e selectivo do que o ensino profissional especializado (Azevedo, 2000) e também sabemos que qualquer ensino profissional muito especializado deve ser evitado, sob pena de se estar a formar “autómatos programados” e não jovens cidadãos construtores do seu futuro, uma realidade em aberto, ao longo de toda a sua vida. Preparar estes jovens para um exercício profissional qualificado, através de uma proposta formativa de largo espectro, não quer dizer limitar qualquer progressão de estudos nem afunilar a formação em torno de um leque muito fechado de competências.

2.2.5. Uma avaliação institucional contínua

A avaliação institucional constitui um novo elemento crítico. Este projecto carece de dinamismos e de instrumentos de avaliação dos seus processos institucionais e dos seus resultados. A avaliação das escolas deve ser muito cuidada, uma avaliação simultaneamente externa e interna, em que elementos de hetero-avaliação se interliguem com processos de auto-avaliação. Uma e outra requerem a construção de referenciais e a devida formação dos agentes da administração e das escolas. A avaliação externa deveria conduzir à publicação e publicitação dos resultados das escolas, na sua multidimensionalidade, pois tal é socialmente devido à comunidade e porque este pode ser um dos modos mais eficazes de divulgação dos seus próprios projectos e dos seus resultados. Na actual fase do projecto das escolas profissionais seria muito importante dirigir também a atenção para este esforço complementar.

2.2.6. Uma nova mobilização de recursos

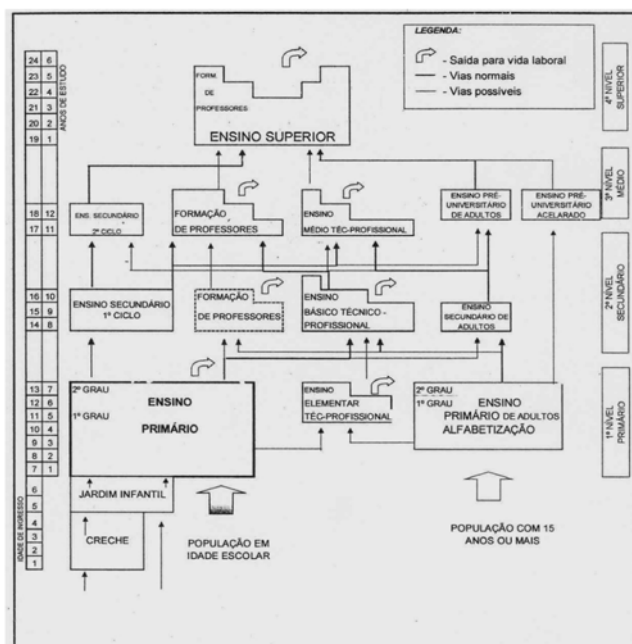
A mobilização dos recursos para o projecto constitui outro dos elementos críticos. A experiência destes anos diz-nos que estes recursos existem em Moçambique, mas é preciso saber orientá-los e fazê-los intervir no momento adequado. De facto, três aspectos devem ser destacados a este propósito: (a) por um lado, é fundamental conhecer bem os projectos já em curso concorrentes com este, tendo em vista criar sinergias e alavancar recursos já disponibilizados; (b) depois, importa identificar bem todos os potenciais doadores e realizar um trabalho de tecer redes de apoio ao projecto, pois cada um dos financiadores pode dedicar-se a uma parcela do conjunto das actividades previstas, aquela que mais se adequa à sua vocação ou à orientação que preside à aplicação dos seus recursos; (c) finalmente, o financiamento deve continuar a ser feito por acção (e não em aberto, subsidiando o projecto) e realizado *just in time*, no exacto momento em que decorre a realização da despesa. Estas lógicas têm constituído condições de eficácia e de eficiência dos investimentos já realizados.

3. Reflexão sobre os primeiros dez anos de um projecto de desenvolvimento social

3.1. Os primeiros passos de um projecto (1996-2006)

Terminada a guerra civil e após as eleições de 1994, Moçambique mobilizou-se para a reconstrução nacional. A taxa de escolarização no ensino primário, que atingia os 93% em 1981, tinha descido para 54% em 1994. A educação foi desde logo encarada como uma prioridade nacional, com destaque para o ensino elementar. O sistema educativo nacional moçambicano era regulado por uma Lei de Bases de 1983 e a sua actual configuração é a que se apresenta na Figura 1. Em Agosto de 1995, foi aprovada pelo Governo uma nova política nacional de educação, que seria reconfirmada pelo “Plano Nacional de Desenvolvimento do Sistema Educativo”, discutido com os doadores em Setembro de 1997, onde se definiram as grandes orientações para os anos vindouros, a saber: melhorar o acesso à educação e melhorar a qualidade do ensino. Já nesse momento foi atribuído ao ensino técnico e profissional um papel muito significativo, afirmando-se como prioridade “reabrir e criar escolas de artes e ofícios e elementares de agricultura e pecuária e incentivar outras iniciativas neste domínio, por forma a promover o auto-emprego”. Das Escolas de Artes e Ofícios esperava-se um papel determinante na “reactivação do tecido produtivo nas zonas rurais e na fixação das populações” (Ministério da Educação, 1995).

Figura 1 - Sistema Nacional de Educação



Fonte: Ministério da Educação de Moçambique

No ano de 1996, o Ministério da Educação de Moçambique (MINED) estabeleceu contactos com a Fundação Portugal – África (FPA) tendo em vista obter o seu apoio para “o relançamento das Escolas de Artes e Ofícios em Moçambique”. As Escolas de Artes e Ofícios (EAO), instituições de educação básica e técnica elementar, desempenharam um papel socialmente relevante no período colonial, regra geral, em articulação com as missões católicas, distribuídas ao longo de todo o território moçambicano.

As EAO eram escolas-oficinas e tinham por finalidade principal dar aos seus alunos, quase sempre população autóctone, uma preparação profissional prática, a que se juntava alguma formação académica, bastante elementar, equivalente ao primeiro grau, ou seja, a terceira classe da instrução primária. Os oficiais delas saídos viam em geral melhorada a sua situação económica, diferenciando-se mesmo dos trabalhadores rurais, socialmente mais desfavorecidos. A primeira escola foi criada em 1907, na Ilha de Moçambique, pelos padres Salesianos, e oferecia formação nas áreas das artes gráficas e da carpintaria. Desta escola-oficina saía boa parte do material impresso que circulava, ao tempo, em Moçambique.

Logo no início de 1997, a FPA estabeleceu um acordo com a Associação Empresarial de Portugal para que fosse viável esta entidade disponibilizar quadros seus para a realização de um estudo prévio. Em Fevereiro de 1997, já o coordenador da equipa estava em Maputo a estudar o pedido do MINED⁶¹, em diálogo com várias das suas instituições e dos seus dirigentes, encontro que repetiria em Maio do mesmo ano, para acertos na sequência a dar àquela ideia inicial. Desde o princípio, os vários intervenientes do MINED, sobretudo a sua Direcção Nacional do Ensino Técnico (DINET)⁶², colocaram a “reactivação de uma rede nacional de Escolas de Artes e Ofícios” como uma prioridade política e fizeram-no sempre com muito entusiasmo. Em Outubro deste mesmo ano tinha início um trabalho de campo fundamental: percorrer todo o país quer para perceber onde havia escolas deste tipo e em que condições se encontravam, após tantos anos de guerra civil, quer para avaliar as possibilidades de poder vir a instalar novas escolas em novas localidades, em diálogo com as autoridades locais. A FPA, que financiou este estudo, contou então com o empenhamento do Ministério da Educação de Portugal (MEP)⁶³ que, entre outros aspectos, disponibilizou um professor para, juntamente com um quadro da AEP, percorrerem o território moçambicano e procederem a este levantamento. As actividades tiveram início com vários encontros preparatórios com a DINET e com a realização de um Seminário de Reflexão sobre o Ensino Técnico Elementar em Moçambique.

Foram visitadas dez províncias e trinta e uma escolas. Cada visita era antecedida de encontros formais com os directores provinciais de educação que, por sua vez, envolviam de seguida os directores distritais e os directores de escolas, convocando sempre que possível os professores e membros da comunidade local, com destaque para empresários, membros das Igrejas e ONG. Durante mais de um mês foram percorridos cerca de catorze mil quilómetros e identificadas situações que o próprio MINED desconhecia, por falta de recursos adequados para o efeito.

A equipa concentrou-se, subsequentemente, na elaboração do relatório de missão que tinha sido solicitado, o que ocorreu até Março de 1999, altura em que as diversas entidades receberam para apreciação um documento intitulado “Escolas de Artes e Ofícios em Moçambique. Estudo de Implantação. O novo modelo de escolas de artes e ofícios e a proposta de uma rede nacional de escolas”⁶⁴.

O relatório foi apresentado e discutido em Maputo, em Maio de 1999, em primeiro lugar, junto do Conselho Consultivo do MINED e, posteriormente, com a equipa dirigente do

⁶¹ O membro do Ministério da Educação de Moçambique que se empenhou, então, no arranque do projecto foi o Vice-Ministro Zeferino Martins

⁶² A Directora Nacional do Ensino Técnico, que coordenou todas as actividades de reactivação desta rede de escolas, era Telmina Pereira

⁶³ O Ministério da Educação de Portugal envolveu-se de modo muito activo, a partir desta data, através do GAERI – Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais

⁶⁴ Relatório elaborado por Joaquim Azevedo (Coord.), José Mingocho de Abreu e Carlos Sardon e editado conjuntamente pela FPA e pela AEP (ao tempo, AIP).

MINED. Em reunião com o Ministro da Educação ficou acordado o princípio do lançamento de uma fase-piloto, em que seriam criadas poucas escolas, talvez quatro, período este em que se testaria o modelo, investiria na formação de directores e de formadores e elaboraria os planos curriculares e programas.

Durante o resto do ano de 1999, e grande parte do ano 2000, o projecto esteve a ser amadurecido, tanto no MINED como em Portugal, tendo em vista, neste último caso, encontrar a melhor plataforma de cooperação entre as várias entidades disponíveis, para que fosse possível dar um início sustentado a esta fase-piloto. Estabelecido um acordo entre o MEP e a FPA que, entre outros aspectos, permitia a localização em Maputo de uma Unidade Técnica de Apoio, com dois consultores formadores portugueses, residentes, a funcionar no MINED e em cooperação com o MINED, iniciou-se no terreno a fase-piloto (ou 1.ª fase) em Março de 2001. Esta fase prolongou-se até Julho de 2003.

Foi constituída a Unidade Técnica de Apoio (UTA), que passou a ser presidida pela Directora da DINET e composta por dois técnicos deste departamento e pelos dois consultores-formadores portugueses⁶⁵. A fase piloto (ou 1.ª fase) envolveu as escolas de Moamba (Maputo), Inhamissa- Xai Xai (Gaza), Massinga (Inhambane), Ilha de Moçambique (Nampula) e Songo (Tete).

Durante esta fase fizeram-se várias visitas às escolas, promoveram-se vários encontros com os seus directores, professores e formadores, apresentou-se e debateu-se o novo modelo curricular, levantaram-se *in loco* as necessidades de formação de professores e formadores, assim como as carências ao nível das construções e dos equipamentos, procedeu-se a uma intensa actividade de formação de directores, professores e formadores, ergueu-se o edifício curricular e preparou-se todo o quadro normativo necessário para o enquadramento legal das novas escolas.

Depois de ouvido o Conselho Consultivo do MINED, foi aprovado o Diploma Ministerial n.º 138/2003, de 12 de Setembro, pelo Ministro da Educação de Moçambique, publicado no Boletim da República, I Série, de 31 de Dezembro de 2003. Este diploma institucionalizou o modelo preconizado no “relatório final” acima referido, atribuiu às EAO a designação de “Escolas Profissionais” e aprovou os novos planos curriculares dos cursos.

Este facto e o bom arranque das cinco escolas previstas na 1.ª fase despoletaram muito interesse no progressivo alargamento da rede. As pressões surgiram quer por parte de financiadores e doadores que, perante a oficialização do modelo (que deixava assim de ser algo com a marca exclusiva “Portugal” e passava a ser sobretudo obra do Governo de Moçambique), se disponibilizavam para fomentar o seu desenvolvimento, quer por parte do Governo e das estruturas regionais e locais do próprio Ministério da Educação, quer ainda por parte de ONG e de Igrejas, que se mostraram muito empenhadas em fazer crescer esta dinâmica de formação. A pedido do MINED, a parte portuguesa, mais uma vez liderada pela FPA e pelo MEP, organizou uma 2.ª fase de apoio ao projecto de “lançamento da rede nacional de escolas profissionais”.

Esta fase, que decorreu durante o ano de 2004, consistiu na consolidação da fase inicial e na preparação de mais nove escolas para ingressarem na rede. Apenas um dos consultores-formadores portugueses foi destacado para esta missão, tendo-se deslocado a Moçambique por três vezes, por períodos de cerca de dois meses. No termo deste período, foi concluído o edifício normativo básico com a aprovação, pelo Ministro da Educação, em Dezembro de 2004, do “Regulamento das Escolas Profissionais”. Acabaram por ser inseridas na rede nacional, em 2005, as seguintes novas escolas: Cambine, Homóine e Panda (Inhambana), N’Gaúma (Niassa), Chimoio (Manica), Maguiguane/Mueda (Cabo Delgado), Messano, Mangunze e Magude (Gaza).

No início de 2005, feito o balanço destas duas fases, o MINED voltou a solicitar a colaboração da FPA e do MEP, através de um pedido veemente de apoio. Este foi analisado pelas partes, agora enriquecidas com a participação muito activa do Ministério dos Negócios Estrangeiros – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), que decidiram desencadear, desde Maio de 2005, uma 3.ª fase do projecto, deslocando de novo o mesmo consultor-formador por um ano, agora a tempo completo.

⁶⁵ Estes consultores-formadores foram José Mingocho de Abreu e Álvaro Silva, ambos docentes do ensino profissional agrícola, em Portugal

Este é o momento em que fazemos esta reflexão, em meados de 2006. A localização das escolas e o mapa da sua frequência apresentam-se de seguida (Quadro 1).

Quadro 1 - Alunos matriculados nas escolas profissionais de Moçambique (dados reportados a Setembro de 2006)

Escola			Alunos matriculados – ciclos de formação				
Nome	Província	Início	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Moamba	Maputo	2002	178*		127	74	107
Magude		2004	-		27	40	70
S. Francisco de Assis		2005	-		-	90	257
Inhamissa	Gaza	2002	196		91	118	66
Messano		2004	-		40	45	15
Mangunze		2004	-		36	22	11
Domingos Savio	Inhambane	2003	120		120	83	109
Cambine		2005	-		-	51	84
Massinga		2005	-		-	120	136
Homoíne		2005	-		-	18	36
Panda		2005	-		-	11	19
Chimoio	Manica	2006	-		-	-	93
Ilha de Moçambique	Nampula	2005	-		-	63	143
Songo	Tete	2003	46		45	48	47
D. Bosco		2002	179		74	141	110
N'Gauma	Niassa	2005	-		-	63	49
Subtotais			719		560	987	1352
Totais			3618				

* Nesta coluna os dados surgem acumulados, uma vez que houve escolas que seguiram o novo modelo curricular e pedagógico sem que se tivesse ainda verificado a sua institucionalização (que ocorre apenas em 2003).

3.2. O modelo das escolas profissionais

As bases do modelo das Escolas de Artes e Ofícios, agora designadas escolas profissionais, bem como a sua missão, objectivos, princípios orientadores, públicos-alvo, oferta de formação e tipo de rede pública nacional a criar, foram estabelecidas num relatório de missão de 1999. Vejamos cada um destes aspectos, seguindo de perto o referido relatório.

3.2.1. A missão das Escolas de Artes e Ofícios (EAO)

A missão das EAO é a de qualificar profissionalmente adolescentes e jovens moçambicanos, como núcleo de uma estratégia de desenvolvimento socioeconómico local e nacional que requer e repousa, em boa parte, na existência de uma mão-de-obra competente e apta a evoluir nos mais variados contextos socioprofissionais e laborais.

3.2.2. Objectivos

Os objectivos principais das EAO são os seguintes:

- promover a qualificação profissional e o desenvolvimento global de cada um dos adolescentes e dos jovens que as frequentam;

- participar activamente nos esforços locais e nacionais em prol do desenvolvimento económico de Moçambique;
- fomentar nos alunos o gosto pelo empreendimento e pela iniciativa, em particular a iniciativa empresarial;
- apoiar cada um dos formandos, uma vez diplomados, no seu processo de inserção socioprofissional, certos de que o diploma profissional é apenas o início da uma viagem que se adivinha longa e complexa;
- contribuir para a diminuição do êxodo rural, favorecendo o desenvolvimento local e a fixação das populações em ambientes condignos.

3.2.3. Princípios ordenadores

O modelo institucional das EAO pode caracterizar-se por um conjunto de princípios ordenadores: integração, diferenciação, flexibilidade, modularização e profissionalização.

Princípio de integração: esta linha de orientação desdobra-se em duas direcções, a saber, a integração institucional e a integração curricular. A integração institucional traduz-se no facto de haver uma efectiva integração de cada uma das escolas tanto na política nacional definida para a educação e a formação como numa rede nacional de EAO. Ou seja, cada escola terá traços de identidade que a assemelham a todas as EAO, traços estes consubstanciados no(s) normativo(s) que regulará esta actividade. A integração curricular compreende a necessidade imperiosa de estabelecer, em permanência, uma articulação muito estreita entre as disciplinas de formação sociocultural e de formação técnico-profissional. Esta intersecção requer antes de mais o trabalho em equipa dos professores de cada curso.

Princípio da diferenciação: cada escola será desejavelmente diferente de cada uma das outras, desde a sua natureza jurídica e a sua configuração organizacional, até às modalidades de implantação territorial que cada uma delas irá desenvolver. Escolas de rosto próprio, com traços vinculados pela personalidade dos seus promotores e mentores locais, completamente integradas nas suas comunidades de vida e de trabalho. Tal é o enquadramento em que surgem as novas EAO.

Princípio da flexibilidade: decorrente do princípio anterior, espera-se que cada escola incorpore como uma linha central de orientação a procura de soluções adequadas ao seu meio e aos seus alunos e formadores. Uma das áreas principais onde se poderá tornar mais visível este princípio será no plano curricular. As escolas deverão inscrever os seus programas no modelo geral definido para todo o país e para este tipo de escolas e, ao mesmo tempo, terão toda a liberdade para seguir modos de desenvolvimento curricular apropriados aos seus contextos. O modelo global deverá prever mesmo uma componente do currículo a ser totalmente preenchida por cada escola e para cada um dos cursos.

Princípio da profissionalização: criar ambientes de formação próximos dos ambientes de trabalho, promover a socialização dos adolescentes e dos jovens pelo exercício profissional, dedicar a maior parte da carga horária de cada curso às componentes técnicas e profissionais, fomentar a elaboração de projectos profissionais por parte de cada aluno, criar empresas associadas à actividade escolar, constituem matizes de uma orientação central das EAO em ordem à socialização pela escolarização e pela profissionalização. Deste princípio decorre o carácter essencialmente terminal da oferta formativa das EAO.

Além destes princípios gerais, as EAO devem ser escolas relativamente pequenas, onde seja possível fazer um acompanhamento personalizado dos alunos, centradas sobre duas ou três áreas de formação, com destaque para os domínios da Agricultura, Construção Civil, Floresta e Madeiras, Metalurgia e Mecânica. No primeiro ano de funcionamento, as EAO deveriam arrancar com 4 a 6 turmas, podendo estas organizar-se diferentemente, segundo o tipo de aulas. Nas aulas teóricas e nas disciplinas gerais, o número de alunos por turma

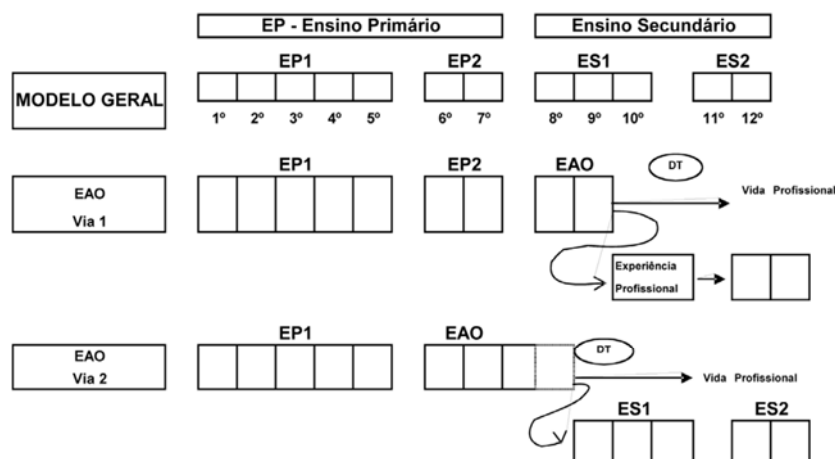
poderia continuar a ser o habitual, 36 alunos, mas nas aulas práticas deveria haver sempre desdobramento das turmas em dois blocos.

3.2.4. Público-prioritário

O público-prioritário das EAO devem ser os alunos saídos das EP2 (ver figura 2), com a 7.ª classe concluída. Para estes alunos, as EAO oferecem cursos de qualificação profissional com dois anos de duração. Em localidades onde o EP2 não esteja suficientemente desenvolvido, seria conveniente facultar o acesso directo a estes cursos de qualificação a alunos oriundos do EP1, alargando-se os cursos, nesses casos, para três anos ou quatro anos de duração.

Todos os cursos têm uma vocação profissional e, por isso, são construídos como percursos predominantemente terminais. O prosseguimento de estudos, em qualquer momento da vida, deve ser sempre facultado, em condições a estabelecer pelo MINED. Apresenta-se a Figura 2 com um possível esquema de certificações profissionais e de correspondências entre estas e o prosseguimento de estudos.

Figura 2 - As Escolas de Artes e ofícios no Sistema Educativo de Moçambique: Correspondências



NOTA: A figura acentua a terminalidade das duas vias. Na Via 1, a privilegiada, a formando sai com um diploma de técnico qualificado, ao fim de nove anos de formação. Pode prosseguir estudos no Es - 2º ciclo, após um período de experiência profissional.

Na Via 2, a via alternativa, o formando inicia o seu curso profissional no termo dos cinco primeiros anos de estudo, o EP1, e obtém a sua qualificação profissional em 3-4 anos. Se desejar mais tarde prosseguir estudos, pode iniciar directamente o ES - 1º ciclo (8º ano de escolaridade).

Deverão ser ainda estudados pela MINED as articulações com o Ensino Técnico Profissional, momento para efeitos de prosseguimento de estudos.

DT - Diploma Técnico.

Além deste público-prioritário nuclear, as EAO devem estar abertas a organizar outras ofertas complementares de qualificação profissional, para jovens e para adultos, por iniciativa própria ou em parceria com outras instituições, nomeadamente empresas, tendo em vista assegurar a qualificação das pessoas e dos territórios locais em que elas se movimentam.

3.2.5. Oferta de formação

A oferta de formação das EAO deve assentar em dois princípios aparentemente contraditórios, mas que podem ser mobilizados de modo complementar. Por um lado, ela deverá proporcionar um amplo leque de formação geral e aberta para todos os alunos e, por outro, facultar uma especialização terminal, prévia à obtenção de um primeiro emprego. Esta aparente "quadratura do círculo" consegue-se obter através de um modelo de formação em que cada curso integra três subconjuntos: uma área de formação, que funciona como raiz de formação, uma subárea de formação ou curso, uma vez que é esta subárea que atribui a designação específica de cada curso, e uma área de especialização ou especificação terminal.

A construção de grandes áreas de formação (ou raízes de formação) parece recomendável por vários motivos: (i) porque importa, neste nível etário, não afunilar demasiado os domínios de formação que se oferecem aos adolescentes, com uma longa actividade profissional pela frente; (ii) porque havendo uma organização curricular que viabilize a existência de especificações terminais, importantes para o acesso aos empregos disponíveis, importa assegurar uma sólida formação de base em áreas científico-técnicas afins; (iii) porque é mais fácil e é mais barato estruturar conjuntos amplos de cursos em torno de uma mesma base comum; (iv) porque a especialização técnica pode surgir, na sequência de alguma experiência profissional, pela frequência do Ensino Técnico.

Conforme se pode ver pela Figura 3, propõe-se que a oferta de formação das EAO se organize genericamente em redor de onze áreas e dezasseis subáreas ou especialidades.

Os cursos das EAO, seguindo os princípios já definidos, têm uma estrutura interna própria, desenvolvem-se em várias áreas de formação e contêm um sistema próprio de avaliação e de certificação. Vejamos cada uma destas perspectivas.

A organização interna de cada curso compreende quatro componentes de formação: sociocultural, técnico-profissional, área de projecto profissional e estágio profissional. A formação sociocultural visa favorecer a aprendizagem de competências gerais de base, necessárias ao desenvolvimento humano de cada indivíduo e imprescindíveis para uma integração sociocultural adequada.

Figura 3 - Organização da oferta de Formação das Escolas de Artes e Ofícios. Áreas de formação, cursos e especificações terminais ou especializações

ÁREA DE FORMAÇÃO	CURSOS	ESPECIFICAÇÕES TERMINAIS
1. AGRICULTURA E MUNDO RURAL	1.1. Agente Rural	1.1.1. Operador Agrícola 1.1.2. Operador Pecuário 1.1.3. Operador Florestal 1.1.4. Jardineiro/Floricultor
2. CONSTRUÇÃO CIVIL	2.1. Pedreiro	2.1.1. Pedreiro 2.1.2. Armador de Ferro 2.1.3. Azulejador /Ladrilhador 2.1.4. Estucador
	2.2. Canalizador	2.2.1. Canalizador
	2.3. Pintor	2.3.1. Pintor / Vidraceiro
	2.4. Carpinteiro	2.4.1. Carpinteiro de Limpos
		2.4.2. Cofrador
2.5. Electricista de edificações	2.5.1. Electricista	
3. FLORESTAS E MADEIRAS	3.1. Serrador de madeiras 3.2. Marceneiro 3.3. Artesão em madeira	
4. METALURGIA	4.1. Serralheiro	4.1.1. Serralheiro Civil 4.1.2. Serralheiro Mecânico 4.1.3. Soldador
5. TURISMO	5.1. Hotelaria e Restauração	5.1.1. Empregado de Bar 5.1.2. Empregado de Mesa
6. SAÚDE E COMUNIDADE	6.1. Assistência Social em Meio Rural	6.1.1. Assistência de Serviços Sociais 6.1.2. Enfermeiro Rural
7. MECÂNICA AUTO	7.1. Manutenção Electromecânica 7.2. Manutenção de Carroçagem	7.1.1. Mecânico Auto 7.1.2. Electricista Auto 7.2.1. Pintor Auto 7.2.2. Bate-Chapas
8. VESTUÁRIO	8.1. Vestuário - Homem	8.1.1. Alfaiate
	8.2. Vestuário - Mulher	8.2.2. Modista
9. CALÇADO		9.1. Sapateiro
10. ARTES GRAFICAS		10.1. Operador Gráfico
11. PISCAS		11.1. Marinheiro pescador
		11.2. Carpinteiro Naval

Estas competências compreendem os domínios de língua portuguesa e uma língua estrangeira, cálculo e matemática, integração no mundo contemporâneo, educação física e

desporto. Esta componente de formação é, por isso, idêntica para cada curso e tem cerca de 40% do peso total da carga horária prevista. Entende-se que estes alunos não precisam de realizar o mesmo “percurso disciplinar” que os seus colegas que estudam no Ensino Secundário. Corre-se frequentemente o risco de construir os percursos de formação profissional como um combinado de dois em um, ou seja, idêntica para cada curso e tem cerca de 40% do peso total da carga horária prevista.

Entende-se que estes alunos não precisam de realizar o mesmo “percurso disciplinar” que os seus colegas que estudam no Ensino Secundário. Corre-se frequentemente o risco de construir os percursos de formação profissional como um combinado de dois em um, ou seja, obrigar-se-ia o aluno da EAO a frequentar todas as disciplinas que o aluno do ensino Secundário frequenta e a ter de, em acréscimo, frequentar todas as disciplinas que o objectivo da qualificação técnica requer. Os resultados desta solução, um pouco por todo o mundo, são desastrosos. O que importa definir é um corpo curricular formativo coerente e adequado ao nível etário em causa, capaz de ser promotor do desenvolvimento pessoal e de uma dada qualificação profissional. Aprendendo coisas diferentes, cada um dos adolescentes se desenvolve, por percursos de formação diversificados.

A formação técnico-profissional varia em função de um conjunto de áreas de formação e visa favorecer aprendizagens em domínios específicos do saber, aplicados no exercício profissional nos vários tipos de actividades económicas. Esta componente deverá proporcionar competências ao nível do saber e do saber-fazer aplicados aos vários domínios tecnológicos. Cada curso compreenderá, além de uma área de formação geral em cada domínio técnico-profissional, uma outra parte dedicada à especificação terminal.

A área do projecto profissional visa criar um tempo dedicado ao desenvolvimento, por parte de cada aluno, de um projecto concreto de aplicação dos conhecimentos e da experiência entretanto adquiridos, numa dada área de actividade profissional. Este projecto é depois considerado, para efeitos de avaliação final, como o principal suporte para a prova de aptidão profissional (PAP) de cada aluno. Estas duas últimas componentes englobam 60% da carga horária de cada curso.

Esta componente de formação de projecto profissional deve comportar, talvez em regime de seminário, uma “disciplina” de empreendedorismo, iniciativa empresarial e criação do próprio emprego, uma vez que o Plano Estratégico e o levantamento realizado ao longo do país levaram a concluir que muitos dos diplomados pelas EAO deverão vir a criar o seu próprio emprego, por ausência de tecido empresarial local ou pela sua excessiva informalidade. As escolas, em alguns locais, devem, por isso, fomentar parcerias com os alunos para a realização de encomendas de trabalho e para a realização de pequenas unidades de produção autónomas e geridas pelos alunos, com o acompanhamento das escolas, por exemplo, englobando o tempo de estágio. Deve haver grande flexibilidade na gestão local desta componente de formação.

Finalmente, advoga-se a importância da realização de estágios profissionais, de três a seis meses de duração, devidamente acompanhados pela Escola e por um dos seus formadores. Não devem realizar-se estágios sem Plano de Estágio prévio e sem definição do modo de acompanhamento por parte da escola.

As quatro componentes deverão estar intimamente articuladas, o que requer sobretudo um trabalho permanente da equipa de professores de cada curso. No bom desempenho desta equipa repousa grande parte do sucesso dos cursos e das escolas.

Em resumo, a configuração curricular genérica de cada curso será a que se descreve na figura seguinte.

Figura 4 - Configuração curricular geral dos cursos

COMPONENTES	SUBCOMPONENTES	DISCIPLINAS	PESO PERCENTUAL
Formação Sociocultural	Geral	Português Língua Estrangeira Mundo Actual Educação física	40%
	Científica de Base		
Formação Técnico-Profissional	Geral		60%
	Especificação Terminal		
Projecto Profissional		Criar o seu emprego/empreendimento (Seminários) PAP	
Estágio			

Estágio

No que se refere às áreas de formação, como já dissemos, os cursos das EAO assentam numa perspectiva de integração e de especialização, compaginadas com as necessidades globais e regionais de desenvolvimento de Moçambique.

Os cursos das EAO podem ter dois anos de duração, para os alunos oriundos do EP2, e três ou quatro anos de duração, para os adolescentes oriundos do EP1. O horário semanal previsto é de 32 horas lectivas e a duração do curso prolonga-se por 40 semanas por ano, ou seja, tem a duração de cerca de 1280 horas por ano.

3.2.6. Rede pública nacional

A rede das EAO deverá constituir-se como uma rede pública nacional, dado o facto essencial de ela surgir como um elemento estruturante do desenvolvimento de Moçambique, visando promover o bem público da comunidade. Tal definição matricial não poderá, no entanto, ser confundida com a redução da iniciativa de criação das escolas à administração pública, ou seja, à iniciativa pública estatal.

A natureza jurídica das entidades que criam e administram as EAO corresponde a um leque de configurações de geometria variável: as escolas de iniciativa privada, de iniciativa cooperativa ou associativa, de iniciativa autárquica e de iniciativa estatal. Assim, cada uma das escolas seria suportada por uma entidade dotada de personalidade jurídica própria e dotadas de autonomia. Para o caso das escolas de iniciativa não estatal seria sempre celebrado um contrato-programa entre a entidade promotora e o MINED. Assim, estes contratos visam não só assegurar a responsabilidade jurídica e social de quem promove as escolas, mas também garantir a conformidade de cada projecto com a política nacional definida pelo MINED e a coerência entre as diversas fontes de financiamento em ordem à consecução de um projecto comum para Moçambique.

É de prever que haja parcerias locais e regionais para o lançamento das escolas. A fragilidade institucional de algumas instituições locais é evidente, mas a articulação de esforços, além de ser um cimento de vontades e de recursos dispersos, é também uma garantia de maior solidez e uma fonte de sinergias entre diferentes entidades.

Este foi, em síntese, o modelo preconizado em 1999, no Relatório de Missão. Tal travestria veio a revelar-se muito importante ao longo dos anos seguintes, sobretudo porque eles pareciam correr mais devagar do que o previsto. Mas, na verdade, o desenho preconizado veio a ser estabelecido e, em 2006, a Rede Nacional de Escolas Profissionais está em fase de desenvolvimento, com base nas treze escolas já existentes. Actualmente, o projecto goza de amplo apoio político, sendo considerado por vários protagonistas políticos e sociais um “projecto de sucesso”.

Duas palavras finais

Reservámos uma palavra final para a síntese integradora dos passos pioneiros que apresentámos. Abonará a favor da verdade dizer, entretanto, que este texto não tem a pretensão de ter afastado todas as pedras, embora transporte a esperança de a marcha não se deter face a qualquer delas. Assim, não é verdade que o ensino profissional seja uma falácia, tampouco o é que ele não possa sê-lo. Tudo assenta, quanto a nós, numa profunda questão de valores e perspectivas de desenvolvimento social. E ao desenvolvimento associamos valores tão fundamentais quanto a participação, a humildade, o bom senso, a abertura, bem como o engenho, a imaginação, a liberdade. Numa palavra, porque o exercício agora é de síntese, diríamos, a cooperação — tão enraizada na cultura local quanto aberta ao mundo. Este paradigma que defendemos implica que cada escola germine de acordo com as condições que a rodeiam, o que implica que a cada escola se peça um projecto único, com uma identidade própria — e nunca um mimetismo de outros projectos educativos, eventualmente inadequados até nos ecossistemas de origem. Por outro lado, propugnamos pela manutenção e rendibilização da diferença das escolas profissionais, porquanto não podem converter-se em ensino “liceal” com certificação profissional, nem sequer em “linhas de montagem” de profissionais, pautadas por estreitos leques de competências, as mais das vezes instrumentais, rapidamente obsoletas e, *ipso facto*, pouco valorosas no momento em que a transformação e a incerteza se apoderaram das sociedades. A melopeia de hoje pressupõe que todos aprendam ao longo da vida, mesmo quando muitos não o conseguem fazer, ao menos de forma consistente, reconhecida e, sobretudo, com qualidade. As escolas profissionais, designadamente em Moçambique, podem e devem promovê-lo, contribuindo desse modo para o desenvolvimento de um país onde há um sem-fim de riquezas por descobrir.

A última palavra para o modelo de apoio externo realizado pela “cooperação portuguesa”, envolvendo nesta designação todas as instituições que até hoje se coligaram em Portugal para o apoio concreto ao projecto das escolas profissionais de Moçambique. Este apoio reuniu três características que importa sublinhar: (a) a estabilidade, ou seja, manteve o mesmo coordenador de projecto, a mesma equipa técnica de apoio no terreno, o apoio permanente da Fundação Portugal - África e contou ainda com a estabilidade política no apoio ao projecto por parte dos líderes políticos de Moçambique. Esta estabilidade ao longo dos anos revelou-se crucial, pois, diferentemente do que tantas vezes se apregoa, neste tipo de projectos está mais em causa quem dá e como dá do que quem recebe e como recebe; (b) a resiliência, ou seja, foi possível, ancorados na estabilidade, criar capacidade de resistência às adversidades, aos “tempos mortos” (muito mais aparentes que reais), à lenta tomada de decisão política, à vagarosa e ténue resposta de muitos parceiros potenciais contactados, à aparente falta de recursos. Mais do que relâmpagos na noite, os projectos de apoio ao desenvolvimento têm de poder contar com chuvas longas e sol duradouro, pois, como diz Mia Couto, nestas andanças encontramos mais pedra do que caminho; (c) o estar com, ou seja, o projecto contou, desde o primeiro dia até hoje, com professores-consultores que acompanharam todas as actividades, em Maputo e ao longo do território moçambicano, ao lado do MINED e dos seus técnicos, sem voltar a cara às dificuldades, partilhando recursos, dificuldades, sonhos e vontades, amassando o mesmo pão.

Bibliografia

Almeida, L.M. (2006). A instrução pública em Moçambique: sua evolução. Maputo: Escola Portuguesa de Moçambique e Centro de Ensino e Língua Portuguesa.

Azevedo, J. (1996). Educação e desenvolvimento local ou o romântico poder das escolas fecharem as aldeias. In E.L. PIRES (Org.), Educação básica: Reflexões e propostas (pp. 83-108). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Azevedo, J. (2000). O ensino secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial. Porto: Asa.

Azevedo, J. (Coord.), Abreu, J.M. e Sardon, C. (1999). Escolas de Artes e Ofícios em Moçambique. Estudo de Implantação. Relatório Final. Fundação Portugal – África e Associação Industrial Portuense. Março de 1999 (policopiado).

Chassagne, M.-E. (1983). «Du refus de la mort à l'autocréation». *Autrement*, 47, 29-36.

Chinapah, V., Lofstedt, J.-I. e Weiler, H. (1989). «Développement intégré des compétences humaines et planification de l'éducation». *Perspectives*, 19: 1, 11-32.

Ministério da Educação da República de Moçambique (2001). Estratégia do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique (2002-2011). "Mais técnicos, novas profissões e melhor qualidade". Maputo, 11 de Dezembro de 2001 (policopiado).

European Commission (2005). Developing local learning centres and partnerships as part of Member States' targets for reaching the Lisbon goals in the field of education and training. A study of current situation. Leiden, 2005 (policopiado).

Foster, P.J. (1978). The vocational school fallacy in development planning. In KARABEL, J. e HALSEY, A.H. (Eds.), *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.

Foster, P.J. (1992). «Un revirement de la banque mondiale dans le domaine de la formation professionnelle». *Perspectives*, 22: 2, 169-177.

Grégoire, R. (1967). *L'éducation professionnelle*. Paris: OCDE (policopiado).

Lillis, K. e Hogan, D. (1983). «Dilemmas of diversification: problems associated with vocational education in developing countries». *Comparative Education*, 19: 1, 89-107.

Mingat, A. (2004). Issues of financial sustainability in the development of Secondary Education In Africa (SEIA). Presented at the Donor Conference on SEIA, held at the Vrije Universiteit Amsterdam (VUA), October 2004.

Mingat, A. (2006). Disparités sociales en éducation en Afrique subsaharienne. Genre, localisation géographique et revenu du ménage. IREDU, CNRS et AFTHD, Banque Mondiale (policopiado).

Orivel, F. (2002). Les inégalités internationales en matière d'éducation. Conférence pour L'Université de Tous les Savoirs, Paris, 23 mai 2002.

Psacharopoulos, G. (1991). «Vocational education theory, Voced 101: including hints for "Vocational Planners"». *International Journal for Educational Development*, 11: 3, 193-199.

Rees, G., Williamson, H. e Winckler, V. (1989). «The "new vocationalism": further education and local labour market». *Journal of Education Policy*, 4: 3, 227-244.

Robert, F. e Bernard, J.-M. (2005). *Nouveaux enjeux pour l'école moyenne en Afrique*. Bruxelles: De Boeck.

Salmi, J. (1990). «L'enseignement professionnel en Algérie, en Égypte et au Maroc. Crise et leçons». *Perspectives*, 20: 1, 107-120.

Sifuna, D.N. (1992). «Diversifying the secondary school curriculum: the african experience». *International Review of Education*, 38: 1, 5-18.

Silva, A.S. (1988). Produto nacional vivo: uma cultura para o desenvolvimento. In AA. VV., *Atitudes, Valores Culturais e Desenvolvimento* (pp. 19-75). Lisboa: SEDES.

Silver, H. e Brennan, J. (1988). *A liberal vocationalism*. London: Methuen.

Singh, R.R. (1992). «Changer l'éducation pour un monde qui change». *Perspectives*, 22: 1, 7-20.

Solaux, G. (2004). Comment concilier efficacité et équité dans les systèmes éducatifs et de formation des pays en développement? IREDU, Dijon, France (policopiado).

UNESCO (1996). Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.

Watson, K. (1994). «Technical and vocational education in developing countries: Western paradigms and comparative methodology». *Comparative Education*, 30: 2, 85-97.

Abstract

In the first place, we intend, with this text, to describe and disclose a socio-educative project developed in Mozambique.

Despite its impact in the social development of one of the poorest countries in the world, it is still a project which is barely known in Portugal such as it is in the international scene. In the second place it is also our aim to get back to the reflection about the place and the role of the "average" and vocational teaching in the educational politics, mainly in the developing countries and in the African countries, making use of the literature about this topic. In conclusion, we also aim, with this text, at pointing out what we think to be the critical factors of the relative success of this project.

RENDIMENTO ESCOLAR NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS E NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS: RESULTADOS DE UMA AMOSTRAGEM

Introdução

Este documento visa apresentar e debater os resultados de uma pesquisa realizada em Portugal sobre o rendimento escolar dos alunos dos cursos gerais e tecnológicos, das escolas secundárias, e dos cursos profissionais, das escolas profissionais. Dado que se trata, em todos os casos, de cursos de três anos de duração, com uma estrutura semelhante de componentes de formação, destinados a todos eles a jovens que concluem a sua escolaridade básica de nove anos, entendemos que seria útil estabelecer uma comparação sobre o rendimento de cada um dos três tipos de cursos, embora conscientes de que estamos diante de dois tipos de instituições educativas bastante diferentes (o que esclareceremos adiante).

São muito raros, entre nós, os estudos sobre o rendimento escolar. Aliás, as pesquisas sobre educação, que incidem sobre a compreensão do que se passa nas escolas, são também escassas. As fontes oficiais de informação, mormente estatística, não coligem elementos deste tipo, fornecendo habitualmente informação pouco actualizada, primária e dispersa.

No entanto, no plano internacional, muitos são os estudos que se empreendem sobre o rendimento escolar. Temos plena consciência de que as problemáticas da eficácia e da eficiência das organizações escolares não se encontram à frente, isoladas, na investigação e no debate social sobre educação. Temáticas como a equidade, a liberdade, a excelência e as finalidades (para quê a educação escolar a este nível, no mundo de hoje?) encontram-se também na primeira linha de análise e de discussão pública. Mas, há um tempo para tudo. E o tempo para sondar aspectos específicos relativos à eficácia das escolas de nível secundário, ou seja, para perceber como realizam os objectivos concretos que lhes estão assinalados, também chegou.

Como se explicitará melhor adiante, o que aqui e agora propomos é apenas mais um olhar sobre a realidade escolar portuguesa, um entre muitos outros. Um olhar sobre uma realidade que, como todos os olhares humanos fundados na procura do bem comum, é simultaneamente um olhar sobre as possibilidades.

É este o clima que favorece a emergência deste estudo, que se entrelaça com muitos outros que temos empreendido.

Esta pesquisa foi realizada, no âmbito da Fundação Manuel Leão, pelo LABEDULIB - Laboratório Educação e Liberdade, e contou com a colaboração de uma equipa, onde se destacam Jorge Pinto, na recolha de dados, e António Fonseca, José Maria Azevedo e José Matias Alves, na primeira análise crítica do texto.

Definição do nível secundário

O nível secundário de ensino e de formação, ou seja, a oferta educativa que se apresenta a um jovem que termina a sua escolaridade básica e obrigatória de nove anos de duração, compreende, em Portugal, as escolas secundárias, as escolas profissionais e os centros de formação profissional. Assim é desde 1989, altura em que se criaram as escolas profissionais e se instituiu uma reforma educativa que introduziu um novo plano de estudos para o ensino secundário.

Anteriormente não havia escolas profissionais, o ensino secundário era composto por uma via de estudos, predominante, e uma via “técnico-profissional”, minoritária, que tinha sido criada em 1983, na sequência de uma medida de política que visou criar alternativas de estudos dentro do nível secundário, pois a única via que um jovem podia prosseguir após o 9º ano, desde 1977/78, era a chamada “via de ensino”.

As escolas secundárias, na sequência da publicação da nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) e dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988), passaram a ser ordenadas segundo um novo perfil, estabelecido no Decreto-Lei nº 286/89. Após um período experimental, entraram em vigor os novos cursos e programas, ano a ano, durante três anos, com início no ano lectivo de 1993/94, em todas as escolas secundárias já existentes no país. Esta rede de escolas incluía tanto os “ex-liceus”, como as “ex-escolas técnicas” e ainda as recentes “escolas secundárias”, designação que passou a ser comum para todas elas. As escolas secundárias ofereciam agora dois tipos de cursos, os “gerais” ou predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos, e os tecnológicos, ou predominantemente orientados para o mercado de trabalho, sendo predominante a oferta e a procura dos cursos “gerais”. Em 1993/94, no novo 10º ano, a frequência dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos era de 75% e 25%, respectivamente.

Em 1985 foi introduzida em Portugal uma modalidade de formação em alternância, conhecida como “sistema de aprendizagem”, coordenada pelo Ministério do Trabalho, que imitava o modelo alemão de formação profissional, que rapidamente se instituiu como formação de segunda oportunidade para os jovens que não completavam a sua escolaridade obrigatória pela via escolar. Mais tarde, a partir de 1989, os centros de formação profissional passaram também a oferecer cursos de formação em alternância para jovens com o 9º ano, apresentando-se como uma nova

alternativa de formação após a escolaridade básica e obrigatória. Estes cursos concediam uma certificação profissional de nível III e uma equivalência ao 12º ano.

As escolas profissionais foram criadas em Janeiro de 1989, pelo Decreto-lei nº 26/89, como alternativa de formação às escolas secundárias. Inicialmente a medida política pertenceu aos Ministérios da Educação e do Trabalho, tendo passado para a tutela exclusiva do Ministério da Educação em 1992. Estas escolas, de iniciativa local de promotores de diversos tipos, como Câmaras Municipais, empresas, associações empresariais e culturais, fundações, sindicatos e instituições de solidariedade social, nasceram com a sua gestão própria, de tipo privado, celebrando contratos-programa com o Estado para o desenvolvimento dos seus cursos, uma vez aprovados pelo Ministério da Educação.

Segundo o novo modelo criado em 1989, tanto as escolas secundárias, que passaram a oferecer cursos “gerais”, orientados para o prosseguimento de estudos, e cursos tecnológicos, orientados para o ingresso no mercado de trabalho, como as escolas profissionais e os seus cursos profissionais, bem como os cursos de formação em alternância, oferecidos nos centros de formação profissional estatais e em empresas, todas as modalidades educativas pós-9º ano passaram a contar com uma estrutura curricular de três componentes, com diferentes predominâncias, conforme se pode ver no quadro nº 1.

Quadro nº1

Matriz comum aos percursos de formação sistemática pós-obrigatória em Portugal (1989 - 1992)

Características Percursos	Escolaridade/ acesso	Duração Anos/Horas	COMPONENTES DA FORMAÇÃO (% da carga horária total)		
			Geral ou sócio-cultural	Específica ou científica	Técnica ou Tecnol. (teó- rica e práct.)
<u>ENSINO SECUNDÁRIO</u>					
A. Cursos gerais (4)	9º ano	3 anos (3.270h)	34	45	21
B. Cursos Tecnológicos(11)	9º ano	3 anos (3.270h)	34	30	36
ESCOLAS PROFISSIONAIS	9º ano	3 anos (3.600h)	25	25	50
FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (Nível III - UE)	9º ano	3 a 4 anos (4.800h em média)	19	19	62 (com práti- ca no posto de trabalho)

Notas:

1. O nível III de que se fala é um nível de qualificação profissional, definido no âmbito da U.E. (decisão 85/368/EEC) e que corresponde ao que se chama habitualmente técnicos intermédios.

2. No regime de Aprendizagem, o peso da componente técnica inclui a "prática simulada no posto de trabalho" pois esta constitui um elemento característico intrínseco deste modelo de formação.

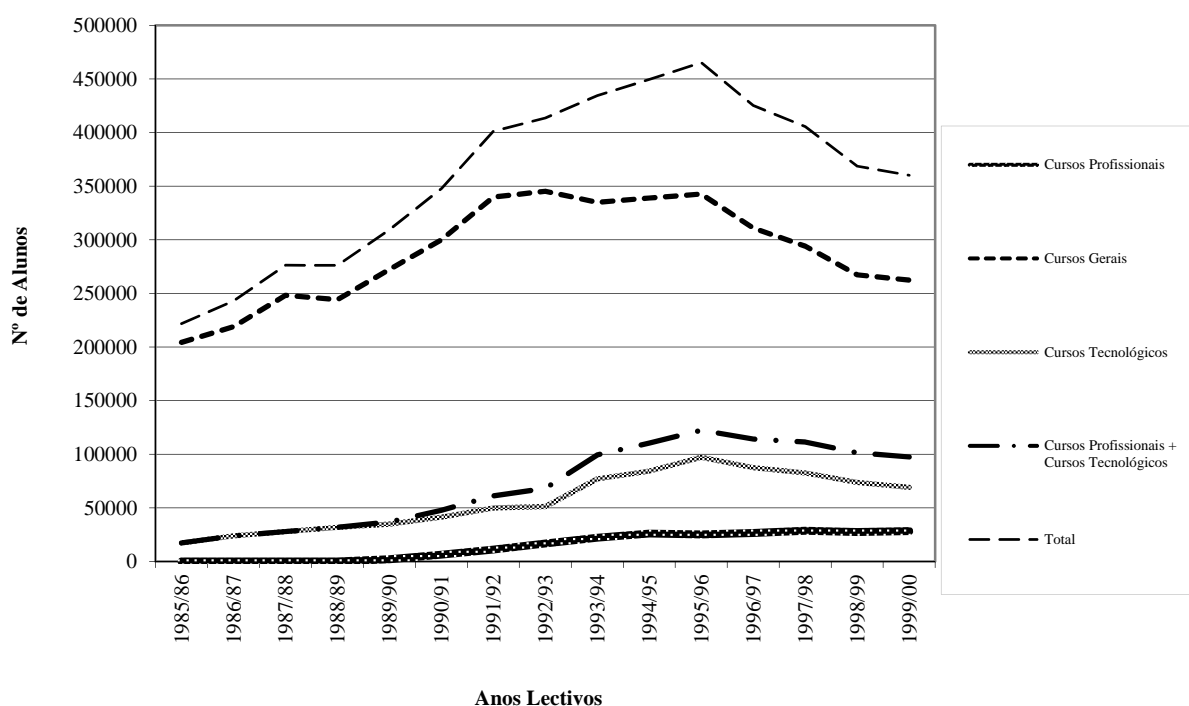
Em termos de enquadramento, importa dizer também que a frequência das diferentes modalidades evoluiu muito ao longo destes anos, ao mesmo tempo que evoluía a taxa de escolarização no nível secundário. Assim, sendo Portugal um país de tardia escolarização de massas, comparativamente com o resto da Europa, o número de jovens neste nível duplicou entre 1985 e 1995. Apesar das assimetrias sociais e regionais existentes (Azevedo, 2002), perto de 81% do grupo etário 15-17 anos encontrava-se a estudar, no ano 2001⁶⁶.

A frequência dos cursos da “via de ensino” e dos cursos “gerais” sempre foi maioritária. Em 1980/81 correspondia a 100% da frequência (ensino apenas diurno), em 1985/86 correspondia ainda a 92%, em 1990/91 este valor tinha descido para 86%, em 1995/96 era de 73% e, em 2000/2001, a frequência dos cursos “gerais” representava 67% do total dos alunos deste nível (Gráfico nº 1).

Gráfico nº 1

Evolução do número de alunos do nível secundário

(Estatal e não-estatal, Portugal)



Fonte: Instituto Nacional de Estatística

Houve, assim, no fim dos anos oitenta e na primeira parte dos anos noventa, um acréscimo da oferta e da procura das formações tecnológicas e profissionais, para o que contribuiu a reforma do

⁶⁶ Uma parte considerável da população dos 15-17 anos encontrava-se a estudar, nesta data, no ensino básico e não no nível secundário. A taxa real de escolarização no nível secundário, em 2001, é bastante inferior ou seja 65,4%.

ensino secundário, com a implementação dos cursos tecnológicos, a criação das escolas profissionais e a criação dos cursos de formação em alternância de nível III (ISCED 3).

Dois tipos de escolas de nível secundário

Dito isto, importa deixar claro que escolas secundárias e escolas profissionais não são uma e mesma realidade, havendo a destacar percursos históricos bem distintos, tanto na sua criação como no seu desenvolvimento. O Quadro nº 2 procura evidenciar o essencial destas diferenças, sob vários prismas de observação. Estas marcas distintivas constituem um importante elemento de análise na hora de perceber os resultados a que nos conduz o nosso trabalho de campo.

Quadro nº 2

Características das escolas secundárias e das escolas profissionais

Tipo de Escolas	Escolas Secundárias	Escolas Profissionais
Parâmetros		
Promotores das escolas	Estado	Instituições da sociedade civil e privados ⁶⁷
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 ⁶⁸	265	65
Número médio de alunos matriculados no ensino secundário, por escola ⁶⁹		

⁶⁷ Com algumas excepções. As escolas profissionais agrícolas são, em geral, estatais e resultam de uma reconversão de anteriores escolas secundárias agrícolas.

⁶⁸ O número médio de alunos matriculados pela primeira vez no 10º ano é calculado com base na amostra de escolas incluída neste estudo e apresentada mais adiante.

	565	134
Financiamento	Estatal e directo	Estatal + FSE (mediante candidatura anual)

Na verdade, as marcas institucionais são bastante díspares, 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.

O ponto de partida: baixo rendimento escolar

Já o relatório do IGE relativo aos resultados da Avaliação Integrada das Escolas (AIE), ano lectivo de 2000/2001, revelava “baixas taxas de conclusão nos cursos gerais e tecnológicos” no 12º ano. Assim, para uma amostra de 99 escolas com ensino secundário que ministravam cursos gerais e 76 que ofereciam cursos tecnológicos, as taxas de transição eram de 62% no 10º ano e 80% no 11º, as taxas de abandono eram de 13% no 10º ano e 8% no 11º e as taxas de conclusão do 12º ano eram de 51% nos cursos gerais e 36% nos cursos tecnológicos. Segundo a IGE, estes dados “põem em evidência o 10º ano com um ano crítico no ensino secundário”. (IGE, 2002:28).

Estas debilidades, como bem ilustra o mesmo relatório, não têm o seu início no nível secundário. Há lacunas graves que provêm desde o 1º ciclo até ao nível secundário. A título de exemplo: na transição do 4º para o 5º ano de escolaridade (portanto, entre os alunos com sucesso), há 20% dos alunos que transitam com “dificuldades em Matemática” e 17% com “dificuldades em Língua Portuguesa”; na transição do 9º para o 10º ano (valores relativos a 192 escolas em que decorreu a AIE) 36% dos alunos transitaram sem sucesso a Matemática, 24% sem sucesso a Língua Portuguesa. Existe assim um quadro de “sucesso” aparente que a IGE apelida de “transição deficiente”.

Segundo os resultados do Recenseamento da População de 2001, os abandonos escolares ainda são bastante acentuados. Durante a escolaridade obrigatória e entre os 10 e os 15 anos de idade, o abandono atinge 2,7% da população. Mas visto de outro prisma, o do percurso escolar realizado pela população do grupo etário 18-24 anos, no mesmo momento, verifica-se que persiste um arco de resistência à escolarização e à qualificação dos portugueses. O abandono antes da conclusão do 9º ano atinge 25% da população daquele grupo etário e o abandono sem conclusão do ensino secundário abrange 45% da população do mesmo grupo etário.

⁶⁹ Fonte DAPP (www.dapp.min.edu.pt). Resultados do ano 1999/2000.

As disparidades regionais são muito elevadas. O abandono antes da conclusão do 9º ano é de 9% no concelho de Oeiras e 57% em Lousada. O abandono sem conclusão do ensino secundário é de 24% em Oeiras e 74% em Lousada. Aliás, os concelhos que evidenciam pior desempenho na escolarização são concelhos do Norte do país, concelhos com forte representação da população jovem e de grande concentração de emprego industrial (Lousada, Paços de Ferreira, Felgueiras, Penafiel, Paredes, Barcelos).

Os dados do DAPP (ME) relativos ao abandono no ensino secundário são coincidentes e revelam uma amplitude que raramente se analisa.

Quadro nº 3

Taxas de abandono escolar no 10º e 11º anos (2000)

Nut III	Taxas de Abandono	
	10º ano	11º ano
Minho Lima	29	15
Cavado	24	3
Ave	29	12
Grande Porto	24	8
Tâmega	23	18
Entre Douro e Vouga	18	0
Douro	17	0
Alto Trás-os-Montes	31	16
Baixa Vouga	18	0
Baixa Mondego	17	2
Pinhal Litoral	18	0
Pinhal Interior Norte	16	12
Dão Lafões	22	10
Pinhal Interior Sul	26	1
Serra da Estrela	27	3
Beira Interior Norte	20	10
Beira Interior Sul	26	8
Cova da Beira	17	3
Oeste	20	3
Grande Lisboa	22	5
Península de Setúbal	24	1
Médio Tejo	19	0
Lezíria do Tejo	26	14
Alentejo Litoral	29	22
Alto Alentejo	33	4
Alentejo Central	29	10
Baixa Alentejo	10	0
Algarve	21	10
Continente	23	8

Fonte: DAPP/DSAP

Quase um em cada quatro jovens abandona as escolas secundárias logo no 10º ano e, dos sobreviventes, mais 8% abandona no 11º ano. É verdade que alguns alunos abandonam as escolas secundárias, mas prosseguem estudos em colégios, escolas não-estatais, escolas profissionais. Mas, o abandono do 10º ano constitui, na sua grande maioria, um real abandono dos estudos, segundo nos asseguram os directores das escolas secundárias. Refira-se ainda que há acentuadas disparidades regionais e que estas não correspondem a uma divisão linear entre litoral-interior e norte-sul.

Finalmente, conhecemos os resultados dos exames nacionais dos alunos das escolas secundárias, realizados como termo do ciclo de estudos. Estes resultados são, em geral, bastante negativos. As médias nacionais por disciplina relativas aos últimos anos são as que se revelam no quadro seguinte (onde seleccionamos um conjunto de disciplinas com maior número de exames).

Quadro nº4

Evolução das Classificações de Exame dos alunos internos e externos, na 1ª Fase (1ª Chamada)

1997 - 2001

Cód.	Descrição	1997				1998				1999				2000				2001			
		CE Internos	CE Externos	CFD Internos	CFD Externos	CE Internos	CE Externos	CFD Internos	CFD Externos	CE Internos	CE Externos	CFD Internos	CFD Externos	CE Internos	CE Externos	CFD Internos	CFD Externos	CE Internos	CE Externos	CFD Internos	CFD Externos
102	Biologia	11,8	9,8	13,3	10,0	10,9	10,3	12,9	10,5	10,9	9,1	13,2	9,3	10,3	9,1	13,2	9,2	9,8	8,6	12,9	8,7
114	Filosofia	11,2	9,1	12,8	9,3	10,9	8,8	12,9	9,0	12,4	10,1	13,4	10,3	12,6	10,5	13,7	10,7	12,6	10,4	13,6	10,6
115	Física	8,9	3,3	11,8	3,4	10,7	5,4	12,5	5,5	8,8	4,5	11,9	4,6	9,0	4,8	12,1	4,9	9,7	5,2	12,2	5,3
123	História	10,2	8,1	12,3	8,3	11,0	9,5	12,5	9,7	10,5	8,7	12,4	8,9	11,2	9,2	12,8	9,4	11,0	9,1	12,7	9,3
128	IDES	9,7	8,6	12,3	8,8	9,8	8,6	12,2	8,8	11,0	9,3	12,6	9,5	11,2	9,8	12,8	10,0	11,1	9,6	12,8	9,9
135	Matemática	9,0	4,4	11,7	4,5	8,6	4,5	11,5	4,6	7,8	3,7	11,3	3,8	7,7	5,8	10,4	6,0	-	4,3	-	4,4
138	Português A	10,1	8,0	11,8	8,2	11,2	9,6	12,1	9,8	11,4	9,5	12,2	9,7	11,4	9,2	12,4	9,4	11,5	9,1	12,5	9,3
139	Português B	10,6	8,5	11,8	8,7	11,4	9,9	12,1	10,1	10,6	8,9	11,9	9,1	10,9	9,1	12,1	9,3	12,0	10,2	12,6	10,4
140	Psicologia	9,7	8,0	12,5	8,2	10,1	8,3	12,7	8,5	11,0	9,1	12,9	9,3	10,6	9,5	12,8	9,7	11,4	9,9	13,3	10,1
142	Química	12,6	8,4	13,2	8,5	10,7	8,6	12,8	8,8	10,7	8,8	12,7	9,0	10,0	8,7	12,7	8,9	10,9	9,9	12,9	10,1
144	Sociologia	10,9	9,0	12,8	9,2	12,1	10,7	13,2	10,9	12,2	10,8	13,4	11,0	12,0	10,4	13,3	10,6	12,5	10,9	13,6	11,0
417	Francês (Cont. LE II - 6 anos, 4 h)	9,3	6,6	11,5	6,8	10,3	8,1	11,8	8,2	10,4	8,2	11,9	8,4	10,8	8,7	12,2	8,9	10,1	7,7	12,1	7,9
435	Matemática	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9,2	3,5	12,0	3,7	7,8	4,5	11,4	4,7

Fonte: DES/ME

Em síntese, o nível secundário de ensino e formação atravessa uma situação crítica. Os seus níveis de sucesso são muito débeis e há, todos os anos, muitos milhares de jovens que frequentam as várias modalidades deste nível sem que obtenham as competências esperadas, acabando muitos deles por ingressar de modo desqualificado no mercado de trabalho.

Tomando estes níveis de rendimento escolar por referência, empreendemos este estudo que tem por objectivo perceber qual a amplitude do problema, como varia ao longo do território nacional, como se manifesta nos vários segmentos da oferta de nível secundário e quais as suas causas.

Variáveis seleccionadas para avaliar o rendimento escolar

As informações estatísticas sobre educação servem, antes de mais, para descrever o que se passa. E, em Portugal, há pouca informação, recolhida no terreno, sobre o que se passa. Mas servem também, emprestando a sua objectividade descritiva, para dar objectividade à acção política. Quanto mais esta se alimentar de informações credíveis, menos vulnerável se torna às pressões de interesses políticos ou corporativos (Mello, 1998). É preciso saber o que realmente se está a passar e que a nossa prisão ao imediato e ao pormenor não nos deixa ver.

Impõe-se, a nosso ver, um esforço de inteligência sobre esta evidente falta de eficácia escolar. Quando dizemos eficácia escolar não queremos associar-nos nem ao caudal de vozes e de disposições que querem realizar uma avaliação das escolas de qualquer modo e a qualquer preço, nem à torrente daqueles que rejeitam quer a palavra (eficácia) quer as práticas de avaliação institucional, com destaque para os professores.

Este esforço de inteligência sobre o actual estado das coisas, sobre esta ineficácia tão objectiva, deve ser lúcido e sereno, deve cuidar tanto da análise, como do tipo de instrumentos para a realizar e ainda do tempo necessário a uma reflexão ponderada sobre os resultados dos vários tipos de abordagem que seria de toda a utilidade emprender. Uma reflexão que tem de passar por cada escola e pelos seus principais intervenientes, pelos órgãos de direcção das escolas, pela administração educacional e pelo conjunto de actores sociais. É a educabilidade de todos e de cada um que, no princípio e no fim, está em questão.

Assim, tornar as nossas escolas mais eficazes na sua missão educativa implica, para já, não passar adiante dos problemas diagnosticados acima referidos. A medida do rendimento escolar e as causas da ineficácia das escolas são simultaneamente tarefas complexas, a requerer por isso a necessária prudência.

Os processos de avaliação das escolas compreendem habitualmente procedimentos qualitativos (estudos de caso, observação participante, etc.) e quantitativos (recolha de indicadores, análise de taxas, etc.). A trajectória analítica por nós adoptada irá seguir uma via quantitativa, elegendo um indicador de rendimento escolar como variável dependente.

Os processos de avaliação quantitativa do desempenho das escolas incorporam habitualmente baterias de indicadores que se subdividem em quatro indicadores: os indicadores de contexto (acessibilidade, nível escolar dos pais, situação socioprofissional dos pais, ratio aluno-professor, etc.), indicadores de recursos (físicos, humanos, financeiros, técnicos), indicadores de processo (funcionamento dos departamentos pedagógicos, tipo de actividades curriculares lectivas e não-lectivas, níveis de participação dos pais na escola, níveis de participação dos alunos na escola, tipo

de funcionamento dos conselhos de turma, etc) e indicadores de resultados (taxas de transição, taxas de abandono, nível de satisfação, etc.).

Assim, o indicador que seleccionamos, a capacidade de uma escola de nível secundário diplomar os seus alunos em três anos, situa-se entre os indicadores de resultados e estes inscrevem-se, assim, num vasto conjunto de quatro dimensões da avaliação de cada escola (Thélot, 2002). Esta contextualização permite visualizar a fragilidade do indicador seleccionado, no conjunto dos indicadores que importa mobilizar para escapar a visões tecnocráticas ou meramente gestionárias do que é o desempenho de uma escola secundária ou profissional.

A variável dependente seleccionada e o seu uso, estritamente condicionados a uma análise de níveis de rendimento escolar alcançados em escolas secundárias e escolas profissionais, devem ser compreendidos neste quadro muito preciso, longe de qualquer tentativa de qualificar, por esta via estreita, a globalidade do desempenho de cada escola.

É interessante (e muito penoso) notar que, apesar da sua fragilidade, a recolha deste indicador suscitou uma vaga de auto-questionamento por parte das direcções das escolas, que não se tinham dado conta de que este tipo de resultado “acontece” dentro de si próprias, como se a gestão de uma escola fosse alheia aos seus próprios resultados. Um exemplo:

“... Aqui vão as estatísticas dos alunos que entraram no 10º ano, pela primeira vez, e dos que concluíram o 12º ano 3 anos após. Mande fazer um levantamento de vários anos. Acho a percentagem dos que concluem muito baixa. Não sei se nas outras escolas também será assim. Por isso, gostaria que me desse um feedback do estudo que fará sobre as mesmas ”. Comentário de um Director.

O conceito de rendimento escolar que aqui se emprega corresponde à capacidade de uma escola diplomar os seus alunos em três anos, ou seja, o número de anos previsto para a conclusão de qualquer dos cursos das escolas secundárias e profissionais. Verificado o número de alunos que se matriculam pela primeira vez no ano 1, no 10º ano, mede-se o número destes que concluiu o seu curso até ao termo do ano 3, em três anos. Reafirmando que medir o rendimento escolar dos alunos não é o mesmo que medir o rendimento ou a eficiência global de uma escola, é mister esclarecer que este indicador nos dá uma informação preciosa acerca da capacidade de cada instituição, com as características que lhe são próprias, reunir as condições e mobilizar os recursos para cumprir um dos seus objectivos básicos: diplomar os seus alunos no número de anos previsto para a duração de cada curso, evitando desperdícios de vária ordem.

Desdobrando o objectivo acima enunciado, formularam-se as seguintes questões: existem de facto baixos níveis de rendimento escolar? Existem acentuadas disparidades no rendimento escolar dos alunos dos cursos gerais, tecnológicos e profissionais? Essas disparidades são do mesmo tipo em todo o país? A ondulação das disparidades acompanha a ondulação dos níveis de desenvolvimento

sócio-económico de cada concelho? A que se devem os fracos níveis de rendimento escolar, na óptica da direcção das próprias escolas?

Estas questões nortearam a nossa pesquisa. As variáveis independentes seleccionadas são assim:

- a) tipo de cursos: gerais, tecnológicos e profissionais;
- b) nível de desenvolvimento social por concelhos;
- c) razões da ineficácia, na óptica das direcções das escolas.

Metodologia

Em primeiro lugar, decidimos indagar a capacidade de as escolas diplomarem os seus alunos em três anos (considerando apenas os matriculados pela primeira vez no ano 1) contemplando dois ciclos de estudos de três anos, o de 1997/98-1999/00 e o de 1998/98-2000/01. Esta opção pelos dois ciclos sustentou-se na necessidade de obter um termo mínimo de comparação, tendo em vista verificar e inquirir prováveis desvios e hipotéticas estabilidades. Entendeu-se também, no que aos ciclos de três anos se refere e no caso das escolas profissionais, considerar o quarto trimestre do ano 3 como parte integrante do ciclo, uma vez que é durante estes meses que grande parte dos alunos completa os seus estágios curriculares e apresenta as suas Provas de Aptidão Profissional.

Em segundo lugar, considerando que a segmentação por cursos é evidente, procuramos estabelecer um método de medida das disparidades de rendimento escolar entre as escolas e os seus diferentes tipos de cursos. Pelo que já ficou dito, diferentes populações escolares, ainda que frequentando instituições escolares tuteladas pelas mesmas normas, obtêm diferentes resultados escolares e educativos. A sociologia da educação tem evidenciado que os níveis culturais das famílias e os seus níveis de rendimentos condicionam os percursos escolares dos alunos, explicando em boa parte estas diferenças de resultados⁷⁰. Para que estes elementos de contexto pudessem ser considerados na explicação das disparidades de rendimento escolar, o ideal seria fazer corresponder *escola a escola* os níveis de rendimento escolar e os níveis culturais e económicos das famílias dos jovens que as frequentam.

Tal objectivo não foi alcançado pois esta informação, apesar de recolhida anualmente na escola, para efeitos estatísticos, não é analisada escola a escola⁷¹. Passamos assim para o nível concelho,

⁷⁰ Estas disparidades de resultados têm evidentemente outros campos de explicação, como sejam o “efeito escola”, os processos educativos desenvolvidos em cada escola, os recursos existentes e mobilizados, os níveis de participação e as lideranças, etc. Mas estamos a considerar aqui apenas a explicação das disparidades regionais que podem radicar em variáveis de contexto cultural e económico.

⁷¹ Este facto, só por si, é revelador do desconhecimento que cada escola constrói sobre si própria. Os dados são recolhidos na escola, para serem tratados a nível nacional, na administração central. Mas esta também não os trata nem os devolve à escola, participando num

conscientes das limitações desta outra abordagem. Uma parte destas limitações encontra-se em localidades onde existem várias escolas de nível secundário que podem acolher populações muito diferentes, como é seguramente o caso dos grandes aglomerados populacionais urbanos. Aqui, as disparidades intra-concelhias podem atingir amplitudes maiores do que as disparidades entre os concelhos mais pobres e os concelhos mais ricos do país.

Recorremos, então, a uma análise de índices concelhios de desenvolvimento social, tendo escolhido o que propõe Valadares Tavares (2002). Este autor, baseado em dois indicadores de grande relevância estatística, o poder de compra da população e o seu nível de escolarização equivalente ao ensino secundário, o 12º ano, estabeleceu oito categorias de concelhos segundo os níveis de desenvolvimento social (em anexo apresenta-se a distribuição dos concelhos do Continente pelas categorias).

Dentro de cada categoria de concelhos seleccionamos um conjunto de escolas secundárias, recorrendo a vários interlocutores que, ao longo do país, pudessem sensibilizar as escolas para uma adesão voluntária a esta pesquisa⁷². Esta “amostragem por conveniência” conduziu-nos a inquirir 115 escolas, distribuídas por 80 municípios. Obtivemos respostas de 83 escolas, localizadas em 59 concelhos, abrangendo cerca de 20.000 alunos matriculados pela primeira vez (quadro nº 5).

As escolas profissionais, para as quais tínhamos recolhido o mesmo tipo de dados no âmbito de um outro estudo⁷³ foram seleccionadas aleatoriamente, dentro de cada categoria de concelhos: depois de colocadas por ordem alfabética foram escolhidas uma sim uma não, até perfazer um número de escolas profissionais próximo do número de escolas secundárias recolhido, na mesma categoria.

A amostra de concelhos, escolas e alunos ficou construída do modo que se segue:

Quadro nº 5

Amostra de concelhos, escolas e alunos, segundo as categorias de desenvolvimento social

Categoria de Desenvolvimento Social	Ciclo 1997/98 a 1999/2000									Ciclo 1998/99 a 2000/01								
	Cursos Gerais			Cursos Tecnológicos			Cursos Profissionais			Cursos Gerais			Cursos Tecnológicos			Cursos Profissionais		
	Nº de Concelhos	Nº de Escolas	Nº de Alunos	Nº de Concelhos	Nº de Escolas	Nº de Alunos	Nº de Concelhos	Nº de Escolas	Nº de Alunos	Nº de Concelhos	Nº de Escolas	Nº de Alunos	Nº de Concelhos	Nº de Escolas	Nº de Alunos	Nº de Concelhos	Nº de Escolas	Nº de Alunos
A	6	6	457	4	6	180	6	6	252	6	6	571	4	6	209	6	6	200
B	13	14	2011	8	14	417	14	14	822	13	14	1870	8	14	474	14	14	762
C	11	11	1927	10	11	660	11	11	689	11	11	1827	10	11	683	11	11	471
D	14	15	3262	12	18	1021	15	18	1906	14	18	3217	12	18	846	14	18	842
E	10	10	2982	7	10	1201	10	10	883	7	10	2849	7	10	1153	9	10	761

⁷² Consistentes do trabalho administrativo anual de estatística recolhido de 100 escolas (56 da primeira amostra e 44 da segunda amostra) em 1998 e 1999. Os dados não foram atualizados, com 1423 respostas de 600 administrativos procuramos incluir sobretudo aquelas em que há conhecimentos pessoais entre os nossos interlocutores e os diretores de escolas.

Quadro nº 6

Valores globais da amostra

Concelhos, escolas, alunos		Amostra		Universo *
		Ciclo A	Ciclo B	
Nº de Concelhos	Com Escolas Secundárias	59	59	238 **
	Com Escolas Profissionais	67	64	137 **
Nº de Escolas	Escolas Secundárias	83	83	390
	Escolas Profissionais	83	83	173
Nº de Alunos	Escolas Secundárias (cursos gerais + cursos tecnológicos) (Público + Privado)	20.930	19.788	270.858
	Escolas Profissionais	5.338	4.692	31.159

* Valores relativos ao Continente (2001/2002)

** Fonte DES/ME e DAPP/ME (2002/2003). Só estão consideradas escolas secundárias estatais.

Foi enviado um breve questionário (anexo 2) às escolas profissionais e às escolas secundárias, por via postal, por fax e por e-mail, entre Outubro de 2002 e Fevereiro de 2003. Além da questão relativa aos níveis de rendimento escolar em cada um dos ciclos de estudo, formulámos uma outra pergunta, de reposta aberta, que pedia uma explicitação “das principais razões de ineficiência que se verifica na escola”.

Deste modo, quisemos assegurar a passagem para uma leitura mais lata que não se contivesse apenas na verificação do nível de eficácia e que a envolvesse num quadro de compreensão mais adequado à complexidade das instituições educativas.

Resultados: tipo de cursos e análise concelhia

Com base neste percurso metodológico, os resultados relativos ao rendimento escolar, atrás definido, nas escolas secundárias e nas escolas profissionais, nos concelhos da amostra constituída, são os que apresentam no quadro da página seguinte.

Em termos globais, os índices de rendimento são, em geral, muito baixos, confirmando elevados níveis de insucesso, com destaque para os cursos tecnológicos e cursos gerais, e as disparidades regionais são muito acentuadas, não se registando uma relação linear entre o nível de desenvolvimento social das categorias de concelho e o nível de rendimento escolar dos conjuntos de escolas dos concelhos das mesmas categorias.

No que se refere à segmentação dos cursos, os resultados são bastante díspares. Tomando os dois ciclos por referência, os resultados nos cursos tecnológicos são os mais baixos, com índices de rendimento escolar de 29% e 28%, seguidos dos cursos gerais, com índices de 47 % e de 45 %. Nas escolas profissionais encontramos índices de rendimento escolar na ordem dos 62 - 63%. A descida dos níveis de rendimento escolar nas escolas secundárias, em ambos os tipos de cursos, do ciclo A para o ciclo B deve ser registada, para já, podendo vir a ser posteriormente verificada, ou não, uma tendência para o agravamento dos níveis de rendimento escolar.

As disparidades inter-concelhias também são muito acentuadas. Considerando o ciclo A (1997/98 - 1999/00) e as oito categorias de concelhos segundo o seu grau de desenvolvimento social, as disparidades de níveis de rendimento escolar oscilam, nos cursos gerais, entre 37% e 60%, nos cursos tecnológicos, entre 14% e 38%, e nas escolas profissionais, entre 56% e 68%. Importa lembrá-lo, trata-se de médias por categorias de concelhos.

Assim, as oscilações globais, tomando todos os tipos de cursos como referência, variam entre médias de 14 % e de 68% e a média mais baixa das escolas profissionais (56%) está próxima da média mais alta dos cursos das escolas secundárias (60% nos cursos gerais, no concelho de Lisboa).

Quadro nº 7

Rendimento escolar por concelhos, segundo categoriais de desenvolvimento social

Categoria de Desenvolvimento Social	Nº de Escolas Secundárias	Cursos Gerais						Cursos Tecnológicos					
		Ciclo A 1997/98 a 1999/2000			Ciclo B 1998/99 a 2000/2001			Ciclo A 1997/98 a 1999/2000			Ciclo B 1998/99 a 2000/2001		
		Matriculados pela 1ª Vez	Diplomados em 3 anos	Taxa Diplomados em 3 anos	Matriculados pela 1ª Vez	Diplomados em 3 anos	Taxa Diplomados em 3 anos	Matriculados pela 1ª Vez	Diplomados em 3 anos	Taxa Diplomados em 3 anos	Matriculados pela 1ª Vez	Diplomados em 3 anos	Taxa Diplomados em 3 anos
A	6	457	173	38%	571	151	26%	180	51	28%	209	41	20%
B	14	2011	1003	50%	1870	853	46%	417	146	35%	474	146	31%
C	11	1927	961	50%	1827	918	50%	660	187	28%	683	198	29%
D	18	3262	1522	47%	3217	1431	44%	1021	295	29%	846	239	28%
E	10	2982	1308	44%	2849	1077	38%	1201	368	31%	1153	299	26%
F	10	2317	1059	46%	2258	1073	48%	762	238	31%	755	217	29%
G	6	1493	556	37%	1335	528	40%	480	68	14%	341	45	13%
H	8	1411	843	60%	1137	717	63%	349	134	38%	263	132	50%
Totais e Médias	83	15860	7425	47%	15064	6748	45%	5070	1487	29%	4724	1317	28%

Categoria de Desenvolvimento Social	Nº de Escolas Profissionais	Cursos Profissionais					
		Ciclo A 1997/98 a 1999/2000			Ciclo B 1998/99 a 2000/2001		
		Matriculados pela 1ª Vez	Diplomados em 3 anos (incluindo + 1 trimestre)	Taxa de diplomados Global	Matriculados pela 1ª Vez	Diplomados em 3 anos (incluindo + 1 trimestre)	Taxa de diplomados Global
A	6	252	165	65%	200	129	65%
B	14	822	460	56%	762	385	51%
C	11	689	403	58%	671	390	58%
D	18	1006	660	66%	842	591	70%
E	10	883	554	63%	761	523	69%
F	10	756	485	64%	561	367	65%
G	6	387	264	68%	373	266	71%
H	8	543	314	58%	522	315	60%
Totais e Médias	83	5338	3305	62%	4692	2966	63%

Ciclos de formação de 1997/98 – 1999/2000 e 1998/99 – 2000/01

Os resultados para o ciclo B (1998/99 - 2000/01) são genericamente idênticos. As oscilações são, no entanto, mais acentuadas. No caso das escolas secundárias, tanto nos cursos gerais como nos cursos tecnológicos, os níveis de rendimento das escolas dos concelhos menos desenvolvidos são menores (de uma média de 37%, nos cursos gerais, passa-se para 26% e de 14% para 13%, nos cursos tecnológicos) e os níveis de rendimento das escolas dos concelhos mais desenvolvidos são maiores (de uma média de 60% passa-se para 63%, exactamente no concelho de Lisboa, nos cursos gerais, e de uma média máxima de 38% passa-se para 50%, nos cursos tecnológicos, no mesmo concelho). O mesmo movimento ocorre nos resultados das escolas profissionais, em que há uma nova amplitude de oscilação, entre 51% e 71%, situada também a mais baixa na categoria B e a mais alta na categoria G (concelho do Porto). Ou seja, parece estarmos perante uma acentuação das disparidades entre resultados entre concelhos menos desenvolvidos e concelhos mais desenvolvidos. Trata-se, em todo o caso, de uma variação cuja evolução importará averiguar no futuro.

Caminhando em direcção às diferenças de resultados entre categorias de concelhos (em que a categoria A agrupa os concelhos menos desenvolvidos e as categorias G e H agrupam os concelhos mais desenvolvidos, respectivamente Porto e Lisboa), verifica-se que não há uma correspondência linear entre níveis de desenvolvimento social concelhios e níveis de rendimento escolar. No entanto, no caso das escolas secundárias, existe uma clara disparidade de resultados entre os extremos, ou seja entre a categoria A e a categoria H. O mesmo não se verifica nas escolas profissionais, embora os concelhos da categoria B apresentem os níveis mais baixos e os concelhos da categoria G apresentem os valores mais elevados. A oscilação máxima passa assim para um intervalo próximo do anterior (A e H), entre as categorias B e G, mas a categoria A apresenta valores elevados, superiores a várias outras categorias.

Importa também verificar que, no caso das escolas secundárias, os níveis de rendimento das escolas dos concelhos da categoria B são, em geral, muito superiores aos da categoria A e aos das outras categorias mais elevadas (D, E e G).

Nas escolas profissionais os piores níveis de rendimento estão nas categorias B e C, logo seguidos da categoria H (o concelho mais desenvolvido) e os melhores níveis estão na categoria G, seguida das categorias D e A, no ciclo A, e D e E, no ciclo B. A categoria A (a que reúne os concelhos menos desenvolvidos) apresenta valores médios superiores aos da categoria H e até de outras categorias intermédias.

Assim, não havendo disparidades claras de resultados sustentadas nos diferentes níveis de desenvolvimento social, também não é possível afirmar que os níveis de rendimento escolar não são afectados pelos níveis de desenvolvimento social dos concelhos onde se inserem⁷⁴.

Mas, aqui chegados, ocorreram-nos novas perguntas: se agruparmos mais as categorias, por grandes classes de índices de desenvolvimento social, não se registará uma correlação mais nítida entre desenvolvimento social e rendimento escolar? E se pudermos realizar uma comparação concelho a concelho, será que os níveis de rendimento escolar se mantêm tão díspares?

Para responder à primeira pergunta agrupamos as oito categorias de concelhos em quatro pares de categorias (Quadro nº 8). O que se consegue perceber ao concentrar mais as categorias é que, no caso das escolas secundárias, continua a não ser possível estabelecer uma clara vinculação entre níveis de rendimento escolar e níveis de desenvolvimento social. No caso das escolas profissionais, os piores resultados concentram-se no par de concelhos A e B, exactamente menos desenvolvidos. Os concelhos com níveis intermédios de desenvolvimento social são aqueles que melhores níveis de rendimento escolar apresentam, no caso das escolas profissionais.

Para respondermos à segunda questão, tomamos por base apenas os concelhos para os quais tínhamos simultaneamente resultados de escolas secundárias e resultados de escolas profissionais, considerando, em cada concelho, o número total escolas de cada tipologia, para as quais tínhamos informação recolhida e validada. Os resultados, apresentados nos quadros nº 9 e 10 (um para cada ciclo, A e B), agrupam uma amostragem de 36 concelhos e cerca de 16.000 alunos matriculados pela primeira vez. Globalmente as variações nas médias são mínimas face aos resultados obtidos por categoria de desenvolvimento social, apresentados no quadro nº 7.

Mais adiante discutiremos estes resultados.

⁷⁴ Relembre-se, além disso, que este tipo de análise se faria com maior rigor, conforme dissemos acima, se pudéssemos ligar o rendimento escolar de uma escola e o nível de desenvolvimento social da população que frequenta a mesma escola.

Quadro nº 8

Rendimento escolar por concelhos, segundo grupos de categoriais de desenvolvimento social

Ciclos de formação de 1997/98 – 1999/2000 e 1998/99 – 2000/01

Categoria de Desenvolvimento Social	Nº de Escolas Secundárias	Cursos Gerais						Cursos Tecnológicos					
		Ciclo A 1997/98 a 1999/2000			Ciclo B 1998/99 a 2000/2001			Ciclo A 1997/98 a 1999/2000			Ciclo B 1998/99 a 2000/2001		
		Matriculados pela 1ª Vez	Diplomados em 3 anos	Taxa Diplomados em 3 anos	Matriculados pela 1ª Vez	Diplomados em 3 anos	Taxa Diplomados em 3 anos	Matriculados pela 1ª Vez	Diplomados em 3 anos	Taxa Diplomados em 3 anos	Matriculados pela 1ª Vez	Diplomados em 3 anos	Taxa Diplomados em 3 anos
A + B	20	2468	1176	48%	2441	1004	41%	597	197	33%	683	187	27%
C + D	29	5189	2483	48%	5044	2349	47%	1681	482	29%	1529	437	29%
E + F	20	5299	2367	45%	5107	2150	42%	1963	606	31%	1908	516	27%
G + H	14	2904	1399	48%	2472	1245	50%	829	202	24%	604	177	29%
Totais e Médias	83	15860	7425	47%	15064	6748	45%	5070	1487	29%	4724	1317	28%

Categoria de Desenvolvimento Social	Nº de Escolas Profissionais	Cursos Profissionais					
		Ciclo A 1997/98 a 1999/2000			Ciclo B 1998/99 a 2000/2001		
		Matriculados pela 1ª Vez	Diplomados em 3 anos (incluindo + 1 trimestre)	Taxa de diplomados Global	Matriculados pela 1ª Vez	Diplomados em 3 anos (incluindo + 1 trimestre)	Taxa de diplomados Global
	20	1074	625	58%	962	514	53%
	29	1695	1063	63%	1513	981	65%
	20	1639	1039	63%	1322	890	67%
	14	930	578	62%	895	581	65%
Totais e Médias	83	5338	3305	62%	4692	2966	63%

Quadro nº 9

Rendimento escolar de nível secundário por concelho nos cursos gerais, tecnológicos

e nos cursos das escolas profissionais - Ciclo de formação A entre 1997/98 a 1999/00

Concelho (Ordem alfabética)	Nº de Escolas Secundárias	Cursos Gerais			Cursos Tecnológicos			Nº de Escolas Profissionais	Cursos Profissionais		
		Ciclo de Formação 1997/98 a 1999/2000			Ciclo de Formação 1997/98 a 1999/2000				Ciclo de Formação 1997/98 a 1999/2000		
		Matriculados pela 1ª Vez	Diplomados em 3 anos	Taxa de Diplomados em 3 anos	Matriculados pela 1ª Vez	Diplomados em 3 anos	Taxa de Diplomados em 3 anos		Matriculados pela 1ª Vez	Diplomados em 3 anos	Taxa de Diplomados em 3 anos
Almada	1	248	211	85%	52	22	42%	2	168	142	85%
Amadora	2	571	149	26%	147	54	37%	1	95	47	49%
Amarante	1	158	40	25%	103	28	27%	1	66	55	83%
Ansião	1	108	47	44%	a)	a)	a)	1	80	62	78%
Barcelos	1	189	101	53%	15	3	20%	1	60	41	68%
Braga	2	688	371	54%	261	64	25%	1	124	55	44%
Caminha	1	72	24	33%	a)	a)	a)	1	120	72	60%
Cantanhede	1	241	120	50%	111	12	11%	1	43	39	91%
Castelo Branco	2	347	164	47%	137	37	27%	1	38	36	95%
Cinfães	1	83	32	39%	62	25	40%	1	22	15	68%
Coimbra	3	698	387	55%	249	91	37%	1	112	77	69%
Esposende	1	258	86	33%	16	2	13%	1	47	30	64%
Estremoz	1	169	74	44%	0	0	0%	1	58	37	64%
Évora	2	414	203	49%	143	56	39%	1	155	103	66%
Felgueiras	1	210	173	82%	107	64	60%	1	66	33	50%
Figueira da Foz	2	274	231	84%	150	97	65%	1	61	43	70%
Fundão	1	188	64	34%	88	11	13%	1	71	34	48%
Guimarães	2	537	271	50%	162	33	20%	2	120	87	73%
Lisboa	8	1411	843	60%	349	134	38%	12	826	503	61%
Lousã	1	110	34	31%	11	1	9%	1	45	11	24%
Mealhada	1	148	71	48%	25	12	48%	1	73	51	70%
Melgaço	1	130	30	23%	a)	a)	a)	1	23	19	83%
Murça	1	54	12	22%	a)	a)	a)	1	61	33	54%
Nisa	1	35	19	54%	a)	a)	a)	1	42	29	69%
Pedrógão Grande	1	18	4	22%	a)	a)	a)	1	101	51	50%
Pombal	1	198	115	58%	124	34	27%	1	80	55	69%
Portimão	1	193	165	85%	249	142	57%	1	22	9	41%
Porto	7	1493	556	37%	480	68	14%	6	320	224	70%
São João da Pesqueira	1	38	11	29%	a)	a)	a)	1	41	8	20%
Seia	1	203	106	52%	114	40	35%	1	40	21	53%
Sintra	2	535	241	45%	85	22	26%	1	46	16	35%
Torres Novas	2	295	109	37%	122	18	15%	1	43	40	93%
Valongo	1	414	140	34%	192	22	11%	1	60	35	58%
Vila Nova de Famalicão	1	124	46	37%	62	19	31%	3	156	118	76%
Vila Nova de Gaia	1	407	75	18%	109	12	11%	2	242	168	69%
Viseu	2	707	283	40%	219	51	23%	1	132	90	68%
Totais e Médias	60	11966	5608	47%	3944	1174	30%	57	3859	2489	64%

a) Concelhos em cuja escola secundária inquirida não há, neste ciclo, alunos em cursos tecnológicos.

Nota: Foram consideradas apenas escolas secundárias e profissionais para as quais havia dados para os mesmos concelhos

Fonte: Fundação Manuel Leão, 2003

Quadro nº 10

Rendimento escolar de nível secundário por concelho nos cursos gerais, tecnológicos

e nos cursos das escolas profissionais - Ciclo de formação B entre 1998/99 a 2000/01

Concelho (Ordem alfabética)	Nº de Escolas Secundárias	Cursos Gerais			Cursos Tecnológicos			Nº de Escolas Profissionais	Cursos Profissionais		
		Ciclo de Formação 1998/99 a 2000/2001			Ciclo de Formação 1998/99 a 2000/2001				Ciclo de Formação 1998/99 a 2000/2001		
		Matriculados pela 1ª Vez	Diplomados em 3 anos	Taxa de Diplomados em 3 anos	Matriculados pela 1ª Vez	Diplomados em 3 anos	Taxa de Diplomados em 3 anos		Matriculados pela 1ª Vez	Diplomados em 3 anos	Taxa de Diplomados em 3 anos
Almada	1	218	195	89%	29	23	79%	2	115	91	79%
Amadora	2	515	166	32%	145	47	32%	1	70	38	54%
Amarante	1	186	80	43%	109	26	24%	1	78	50	64%
Ansião	1	83	37	45%	a)	a)	a)	1	104	78	75%
Barcelos	1	103	74	72%	30	2	7%	1	60	34	57%
Braga	2	645	245	38%	251	60	24%	1	102	60	59%
Caminha	1	81	19	23%	a)	a)	a)	1	129	99	77%
Cantanhede	1	290	106	37%	110	6	5%	1	46	37	80%
Castelo Branco	2	366	150	41%	134	28	21%	1	36	33	92%
Cinfães	1	128	49	38%	41	13	32%	1	23	14	61%
Coimbra	3	746	462	62%	252	86	34%	1	91	62	68%
Esposende	1	242	76	31%	45	17	38%	1	44	24	55%
Estremoz	1	175	66	38%	19	2	11%	1	96	79	82%
Évora	2	386	201	52%	129	44	34%	1	122	93	76%
Felgueiras	1	244	183	75%	125	75	60%	1	44	16	36%
Figueira da Foz	2	276	220	80%	104	63	61%	1	50	44	88%
Fundão	1	188	82	44%	92	9	10%	1	95	44	46%
Guimarães	2	483	205	42%	97	20	21%	2	40	28	70%
Lisboa	8	1137	717	63%	263	132	50%	12	797	482	60%
Lousã	1	112	33	29%	17	2	12%	1	39	16	41%
Mealhada	1	114	47	41%	28	7	25%	1	70	54	77%
Melgaço	1	92	22	24%	a)	a)	a)	1	45	32	71%
Murça	1	72	12	17%	a)	a)	a)	1	27	17	63%
Nisa	1	41	16	39%	a)	a)	a)	1	46	10	22%
Pedrógão Grande	1	17	4	24%	a)	a)	a)	1	98	43	44%
Pombal	1	193	124	64%	122	35	29%	1	66	38	58%
Portimão	1	214	106	50%	290	97	33%	1	-	-	-
Porto	7	1335	528	40%	341	45	13%	6	349	240	69%
São João da Pesqueira	1	63	10	16%	a)	a)	a)	1	58	26	45%
Seia	1	232	123	53%	92	29	32%	1	40	23	58%
Sintra	2	536	209	39%	94	23	24%	1	70	26	37%
Torres Novas	2	298	117	39%	111	14	13%	1	45	37	82%
Valongo	1	269	72	27%	135	12	9%	1	40	28	70%
Vila Nova de Famalicão	1	121	42	35%	102	37	36%	3	132	82	62%
Vila Nova de Gaia	1	395	86	22%	119	21	18%	2	207	159	77%
Viseu	2	761	285	37%	192	42	22%	1	96	67	70%
Totais e Médias	60	11357	5169	46%	3618	1017	28%	57	3570	2304	65%

a) Concelhos em cuja escola secundária inquirida não há, neste ciclo, alunos em cursos tecnológicos.

Nota: Foram consideradas apenas escolas secundárias e profissionais para as quais havia dados para os mesmos concelhos.

Fonte: Fundação Manuel Leão, 2003

Resultados: as causas da ineficiência

Quanto às razões invocadas para a ineficiência nos resultados escolares, os dirigentes das escolas apresentam um leque variado de motivos, conforme o tipo de cursos⁷⁵.

No que se refere aos cursos gerais, aponta-se um primeiro grande núcleo problemático: o “choque” da transição do ensino básico para o ensino secundário, a deficiente articulação curricular do secundário com o 3º ciclo do ensino básico”, “a organização do sistema de ensino, “que permite que cheguem ao 10º ano alunos sistematicamente reprovados a português e a matemática”, alguns deles ingressando em cursos onde esta última disciplina é obrigatória e nuclear, o facto de um número considerável de alunos concluírem o 9º ano sem competências e conhecimentos essenciais para o prosseguimento dos estudos” e a “falta de hábitos de trabalho e estudo” (esta é a principal razão invocada pela generalidade das escolas).

Uma segunda problemática relaciona-se com uma deficiente orientação prévia, tanto escolar como profissional. “Os alunos entram no 10º ano e desistem logo porque os cursos não correspondem aos seus anseios”, por ausência de uma cuidada intervenção no plano da orientação educativa, durante o ensino básico.

Uma terceira refere-se à predominância, em certas escolas, de alunos de níveis sócio-culturais e económicos baixos, muito desmotivados para prosseguir estudos e “muito atraídos por um mercado de trabalho carenciado de mão-de-obra desqualificada”. Estes segmentos do mercado de trabalho “exercem uma forte pressão para a saída prematura” de uma escola onde os jovens não se sentem bem. Nestes casos, o apoio familiar é escasso e os esforços da escola muitas vezes não são acompanhados nem pela família nem pelos próprios jovens, “devido à falta de trabalho e de interesse por parte deste tipo de alunos”.

Alguns directores de escolas secundárias assinalam também como causa para estes níveis de rendimento a pressão da “lógica selectiva” que muitos docentes acabam por adoptar, no quadro de um ensino secundário propedêutico do ensino superior e determinante, pelas suas classificações finais, no acesso a este mesmo ensino superior.

Quanto aos cursos tecnológicos, as razões expressas concentram-se em torno da deficiente formação escolar dos alunos destes cursos, à entrada do nível secundário (“chegam ao 10º ano com grandes lacunas quer quanto ao conhecimentos quer quanto às capacidades de trabalho”),

⁷⁵Foram analisadas 51 respostas dadas por dirigentes de escolas secundárias e 83 respostas dadas por dirigentes de escolas profissionais.

cursos estes que contêm um plano de estudos que comporta, em boa parte, as mesmas disciplinas dos cursos gerais. Devido a isto, muitos alunos destes cursos abandonam as escolas durante o 10º ano ou reprovam no fim do 10º ano, seja por anulação de matrícula seja por exclusão por faltas (esta é a principal razão invocada pelos directores).

Alguns directores de escolas com ensino secundário advogam ainda como causas do insucesso quer um “nível sócio-cultural e económico muito baixo” entre estes alunos, o que não lhes facilita a permanência no ensino secundário tal como está concebido, quer uma elevada desorientação em termos escolares e profissionais. De facto, há “um elevado número de alunos que apenas no 10º ano toma consciência das aptidões vocacionais, sendo neste ano de escolaridade que decide ou reformula o seu percurso escolar, optando por outras vias de ensino ou por outros cursos do sistema que frequentam”.

Expressam-se também dificuldades em criar “estratégias de diferenciação pedagógica”, diante de “turmas grandes e heterogéneas” e, em outros casos, a “grande atracção imediata do mundo do trabalho” e a “desmotivação em prosseguir estudos por não haver desemprego” na região. Muito abandono “é incentivado por uma cultura que valoriza a passagem precoce à vida activa, apoiada numa oferta abundante de trabalho para mão-de-obra indiferenciada”.

No que respeita às escolas profissionais e aos seus cursos, as direcções das escolas invocam um leque de razões que se podem sistematizar nos pontos seguintes.

- ingresso precoce na vida activa, prévio à conclusão formal dos cursos (ex. não conclusão de alguns módulos, não defesa da Prova de Aptidão Profissional), por facilidade de inserção profissional; é difícil “obrigar” os alunos a concluir 2 ou 3 módulos em falta, quando já se encontram a trabalhar (esta é a razão sistematicamente invocada para a não conclusão dos cursos);
- défice de “bases” dos alunos, não compatíveis com grande exigência dos cursos nas componentes científica e tecnológica: “os alunos concluíram o 9º ano com um nível de conhecimentos muito fraco e baixas expectativas”;
- o Ministério da Educação não assegura um quadro de estabilidade à escola e aos professores, que permita manter o corpo de docentes regulares; há défices de instalações gerais e laboratórios (referidos em dois casos);
- os alunos provêm de meios sócio-económicos muito desfavorecidos e não conseguem, por vezes, alcançar os níveis de integração de aproveitamento e de persistência

necessários à prossecução de um percurso de formação de três anos (quantas vezes sem qualquer apoio familiar à escolarização).

Podemos, assim, assinalar de modo mais sistemático três grandes universos onde se enquadram as razões da ineficiência, na óptica dos directores das escolas: a envolvente da escola secundária ou da escola profissional, o perfil dos alunos, o modelo curricular dos cursos e a própria escola que os alunos frequentam. No que se refere à envolvente, podemos ainda subdividi-la em contexto social e económico, comportamento familiar, funcionamento do mercado de trabalho e modelo de ensino básico. Os resultados podem traduzir-se num quadro síntese como o que apresentamos de seguida.

Síntese das razões de ineficiência no rendimento escolar, na opinião dos directores das escolas

Universo explicativo	Directores das Escolas Secundárias	Directores das Escolas Profissionais
<p>A. Envolvente da Escola</p> <p>1. Contexto social e económico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Muitos alunos são oriundos de famílias com rendimentos muito baixos e com débeis níveis de escolarização. - Não há alternativas de formação para os alunos que querem prosseguir estudos secundários e acabam por frequentar cursos gerais inadequados. - Alunos matriculam-se no 10º ano só por razões legais, até prefazerem a idade de ingresso no mercado de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Há alunos oriundos de meios socio-económicos desfavorecidos que concluíram o 9º ano com baixas expectativas face ao futuro escolar e profissional. - Há alunos de meios desfavorecidos que abandonaram a escola para trabalhar e apoiar financeiramente as suas famílias. - Meios do interior desertificados, sem atractividade para o emprego.
<p>2. Comportamento das famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Muitos alunos provêm de famílias com fracas expectativas face à escolarização. - Anulação de matrículas e demanda do ensino particular e cooperativo, do ensino profissional e dos centros de formação profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - O absentismo dos alunos que não é suficientemente contrariado pelas famílias.

<p>3. Funcionamento do mercado de trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O mercado de trabalho é fortemente atractivo da passagem precoce à vida activa de jovens sem o ensino secundário e sem qualificação profissional. - Há uma oferta abundante de trabalho para mão-de-obra indiferenciada e desqualificada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muitas empresas conduzem os alunos para o emprego antes do fim dos cursos (sobretudo após a realização de estágios). - Escassa relevância dada ao diploma profissional, enquanto instrumento facilitador de procura de emprego (dá-se mais importância à demonstração imediata de competências).
<p>4. Modelo de ensino básico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Há um “choque” entre modelos de ensino/aprendizagem entre o ensino básico e o ensino secundário. - Os alunos chegam ao ensino secundário com “deficiências graves” na sua formação, em especial a Língua Portuguesa e a Matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos apresentam muitas deficiências na sua formação base.
<p>5. Orientação escolar e profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos chegam ao ensino secundário sem saber o que ele é e desconhecem a estrutura de cursos existente. - Os alunos entram no 10º ano e “só aí tomam consciência das suas aptidões vocacionais” 	<ul style="list-style-type: none"> - Défice de orientação escolar e profissional antes da entrada na escola profissional.
<p>6. Funcionamento do Ministério da Educação</p>		<ul style="list-style-type: none"> - O Ministério da Educação estrangula as escolas financeiramente e dificulta a execução dos projectos educativos das escolas. - As escolas vivem numa incerteza contínua sobre o seu futuro, o que desmotiva professores, alunos e famílias. - Ausência de transportes escolares em regiões do interior.
<p>B. O Perfil dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos não têm hábitos de estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de empenho dos alunos, sem

	<p>e de trabalho.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos não dominam técnicas de estudo - Os alunos não possuem as bases necessárias à aprendizagem que se requer no secundário. - Os alunos reprovam frequentemente nas áreas não técnicas do seu plano de estudos. - Alunos com falta de maturidade para realizar escolhas escolares e profissionais. 	<p>metodologias de estudo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos abandonam antes de concluírem os cursos porque encontram facilmente emprego. - Há alunos que deixam módulos em atraso e que não os concluem. - Imaturidade para responderem às exigências escolares.
C. Modelo curricular dos cursos	<ul style="list-style-type: none"> - A formação proposta nos cursos tecnológicos é inadequada (há disciplinas da formação geral que são iguais às dos cursos gerais; o modelo de exames nacionais é o mesmo dos cursos gerais. - Carga horária é excessiva (cursos gerais e cursos tecnológicos), o modelo de avaliação do secundário é muito diferente do do ensino básico. - Inexistência de estágios curriculares nos cursos tecnológicos. - “Não há um projecto curricular coerente para o ensino secundário”. - Rigidez curricular, que a escola não pode adaptar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Carga horária muito elevada não permite o desejado aprofundamento e cimento dos conhecimentos. - Os cursos são muito exigentes e o horário semanal é muito pesado para alunos que não trazem hábitos de trabalho do ensino básico. - A componente prática deveria ser mais flexível e mais ligada à aprendizagem em contexto de trabalho. - Dificuldades de articulação dos alunos com a estrutura modular dos cursos.
D. A própria escola	<ul style="list-style-type: none"> - O modo de actuação (ou a falta dela) dos professores pode ser causa do insucesso. - As turmas grandes e heterogéneas não admitem “adoptar estratégias de diferenciação pedagógica”. - Escasso trabalho de orientação educativa por falta de “estruturas 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de persistência dos formadores para motivar os alunos. - Mudança frequente de formadores devido à instabilidade em que as escolas funcionam. Ausência de um quadro estável de professores. - As instalações da escola não são as mais apropriadas ao tipo de ensino e faltam

	<p>especializadas”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As áreas em que existem cursos tecnológicos não são adequadas ao mercado de trabalho local. - Não existem aulas de reforço para os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. - Inexistência de práticas sistémicas de auto-avaliação ao nível da escola. - Inexistência de um trabalho de equipa que tenha o aluno em formação como primeira preocupação. - A escola não dispõe de mecanismos de gestão autónomos, tais como a contratação de docentes. 	alguns laboratórios.
--	--	----------------------

Discussão dos resultados

A discussão dos resultados de uma pesquisa deste tipo é sempre um campo aberto, um sem número de caminhos que se enunciam, com base em diferentes experiências pessoais e em dinâmicas sociais muito distintas. No quadro preciso deste estudo, queremos apenas iniciar esta discussão, alinhando três pontos.

O primeiro refere-se às grandes diferenças nos níveis de rendimento escolar entre os vários tipos de cursos. Estes resultados lançam múltiplas interrogações. Estas começam logo na disparidade de níveis de rendimento entre cursos que se destinam a oferecer ensino e formação ao mesmo público-alvo, os jovens que terminam a escolaridade básica. Como é possível estabelecer estes cursos como verdadeiras alternativas de formação para os jovens quando algumas das alternativas são “buracos sem saída”? Como podem a administração educacional, por um lado, e as escolas secundárias, por outro, conviver tão longa e tão pacatamente com estes resultados tão dispares?

Por outro lado, os resultados relativos aos cursos tecnológicos são preocupantes, bem como preocupantes são as razões que os sustentam, na óptica dos directores das escolas. Esta situação já tinha sido por nós pré-anunciada em vários momentos, em particular no livrinho “Sair do Impasse. Os ensinos tecnológico e profissional em Portugal?” (Azevedo, 1999). Os baixos níveis de rendimento escolar nos cursos tecnológicos são há muito conhecidos, a inacção por parte da administração educacional é factor de crescente degradação e a responsabilização dos alunos por

estes resultados parece desresponsabilizar as direcções das escolas, num processo em que tal conclusão ou saída mais parece deixar tudo ainda mais fechado e enredado.

De certo modo, num quadro de avaliação global da eficácia, é forçoso constatar uma elevada ineficácia nas escolas secundárias, sobretudo nos cursos tecnológicos, o que geralmente é também acompanhado por uma elevada ineficiência, pois os recursos afectos aos alunos e às escolas são dimensionados (ex. afectação de docentes) no pressuposto de que as turmas que iniciam cada 10º ano, que já comportam matriculados pela primeira vez e repetentes, se mantêm inalteráveis até ao fim do 12º ano.

O segundo ponto relaciona-se com as disparidades de resultados entre escolas. Tanto nas escolas secundárias como nas escolas profissionais, as disparidades de níveis de rendimento são abissais. Importaria estudar mais aprofundadamente porque é que existem tais assimetrias nos resultados, já que as diferenças de desenvolvimento das populações locais as justificam apenas em parte. O chamado “efeito escola” parece ganhar relevo e precisa de ser trazido à luz do dia, nos seus múltiplos matizes, para que se esclareçam os cidadãos portugueses acerca do que é que faz com que, escolas que são tuteladas pela mesma administração e regidas pelas mesmas normas, obtenham estes resultados, uns tão bons e outros tão maus. A esta questão voltaremos já de seguida, no terceiro ponto desta discussão de resultados.

Uma nota complementar e necessária sobre a proximidade de resultados (no que se refere aos mais baixos) que existe entre escolas dos concelhos menos desenvolvidos e escolas dos concelhos mais desenvolvidos do país. Este é um resultado que importa esclarecer e aprofundar. Talvez haja dois grandes tipos de contextos sociais que influenciam os baixos níveis de rendimento escolar. De um lado estariam quer os concelhos menos desenvolvidos do país, onde estão as populações mais pobres, mais isoladas, em termos de acessibilidades, e menos escolarizadas, quer os concelhos mais desenvolvidos, que são também aqueles que englobam os núcleos populacionais mais pobres e excluídos da sociedade portuguesa, em ambientes suburbanos degradados, como que “escondidos” dentro de elevadas médias de desenvolvimento social. Do outro lado, estariam os restantes concelhos, com níveis médios mais elevados. Em qualquer caso, a problemática deve ser retomada em próximos estudos⁷⁶.

Ainda quanto a esta disparidade de resultados, não se pode escamotear o facto de as escolas profissionais apresentarem níveis de rendimento bastante superiores aos das escolas secundárias. Haverá um elevado número de factores que explicam estas diferenças de resultados. Anotamos alguns deles:

⁷⁶ A título exploratório e complementar da nossa abordagem, empreendemos uma outra leitura das taxas de rendimento escolar segundo os diferentes concelhos do país e os níveis de desenvolvimento. Para tal usamos o “Índice de Desenvolvimento Económico e Social”, uma adaptação do IDH – Índice de Desenvolvimento da ONU, actualizado a 1999 (Rosa e Martins, 2003). Este índice composto compreende quatro indicadores: esperança de vida, taxa de alfabetização, indicador de conforto: água, electricidade e instalação sanitárias por habitante e PIB *per capita*. Os resultados obtidos não nos viabilizam qualquer leitura diferente da apresentada. Os melhores níveis de rendimento distribuem-se entre concelhos mais e concelhos menos desenvolvidos, sendo igualmente impossível estabelecer-se uma qualquer tendência predominante.

- *a dimensão de cada escola* – de facto, enquanto que, por exemplo, cada escola secundária apresenta dados para uma média de 245 alunos matriculados pela primeira vez no 10º ano (ciclo A), as escolas profissionais apresentam uma média de 65 alunos por escola (ciclo A). As escolas profissionais, em geral de pequena dimensão, cultivam um acompanhamento mais individualizado dos seus alunos, apoiando-os na sua progressão escolar e no seu desenvolvimento;

- *o modelo pedagógico* – entre outros aspectos, as escolas profissionais adoptaram um modelo de progressão modular, mais adaptado à evolução por tarefas por parte de cada aluno, e adoptaram também um tipo de planos de estudo e de conteúdos mais coerente e dirigido ao fim em vista, desenvolver e qualificar profissionalmente jovens técnicos nas escolas profissionais os objectivos são mais claros e é impossível um aluno “arrastar-se”, sem perspectivas de evolução, um ano após outro;

- *o regime de certificação* – na verdade, o Diploma Técnico que as escolas profissionais conferem equivale ao fim do nível secundário (e conseqüente equivalência ao 12º ano) e permite que cada aluno, se assim o desejar, prosseguir os seus estudos, realizando para tanto, adicionalmente, a preparação para os exames nacionais às disciplinas específicas. Ora, nas escolas secundárias, os alunos dos cursos tecnológicos para completar a sua formação têm de realizar exames externos nacionais, sem o que não podem obter o seu Diploma Técnico. Esta “dupla titulação” simultânea tem sido muito penalizadora do rendimento escolar dos alunos, pois os planos de estudo não estão suficientemente adaptados à natureza da formação tecnológica.

- *administração e gestão* – as escolas profissionais funcionam num regime de bastante mais autonomia do que as escolas secundárias, autonomia que atinge, por exemplo, a contratação de docentes e de técnicos especialistas, ligados a diferentes actividades profissionais.

- *ligação à comunidade e às empresas* – as escolas profissionais, sendo de iniciativa local de diversas instituições da sociedade civil, geridas em ligação estreita com agentes sociais locais, têm tido uma forte integração no meio e uma íntima ligação com as empresas, o que tem permitido integrar estágios e experiências de trabalho ao longo dos cursos e facilitado a construção de projectos que sustentam as provas de aptidão profissional com que os cursos finalizam. Nas escolas secundárias, pela sua tradição e pela sua acção, os alunos estão em geral mais afastados das comunidades envolventes e das empresas, além de não estarem envolvidos numa cultura escolar que valoriza o que é *profissional*, o que pode constituir um entrave à qualidade de uma formação profissionalmente qualificante.

O terceiro ponto está relacionado com as razões invocadas pelas direcções das escolas para tão elevados níveis de ineficácia. Primeiramente, importa sublinhar o espanto com que vários directores nos telefonaram ou escreveram a ler e a comentar os resultados. Pela primeira vez estavam diante de uma (pequenina) análise do rendimento escolar da sua escola. Este facto revela um modelo de gestão das escolas em que as suas direcções as gerem alheias aos seus próprios resultados. Em segundo lugar, importa salientar que a responsabilidade por tais resultados muito raramente é atribuída à escola ou ao tipo de curso que os alunos frequentam. Ela, segundo as mesmas direcções escolares, radica sempre fora: no ensino básico, na “má preparação prévia dos alunos”, na “falta de hábitos de trabalho e estudo”, na deficiente orientação escolar e profissional, na grande atractividade de um mercado de trabalho que requer mão-de-obra indiferenciada e desqualificada. De facto, só muito raramente os directores exprimem as limitações das suas escolas, dos seus cursos e dos seus profissionais.

No que se refere às escolas profissionais, embora os resultados sejam, em geral, bastante melhores, mantém-se a tendência para localizar no território próprio dos alunos a responsabilidade pelos níveis de ineficiência das escolas.

A consciência e o conhecimento profissionais daquilo que a literatura chama “efeito escola” estão quase completamente ausentes das opiniões expressas pelas direcções das escolas que participaram neste estudo (apenas 4 escolas secundárias em 51 e....se referem a este universo explicativo. Ora, como assinalam Teddlie, Reynolds e Sammons (2000) haverá 12 a 15% de variância nos resultados alcançados pelos alunos que podem ser devidos ao efeito escola. Este pode incorporar variáveis como: a liderança escolar; a coordenação pedagógica e curricular entre professores e entre ciclos de estudos; a existência de um ambiente educativo de expectativas académicas elevadas, em que nenhum aluno é deixado por sua conta; os modelos aplicados no controlo e avaliação permanente dos progressos dos alunos; a existência de regras claras, razoáveis, partilhadas e aplicadas com justiça e firmeza; o envolvimento dos professores e das famílias na escola, nas suas diferentes actividades; o clima de relacionamento que se cultiva entre pessoal não docente, professores, alunos e famílias; a formação em serviço dos professores e a estabilidade das equipas docentes; a vinculação da escola à comunidade local a que pertence.

Finalmente, não deixa de ser preocupante, do ponto de vista social, que duas em cada três famílias que inscrevem os seus filhos nos cursos tecnológicos só possam esperar o insucesso e o abandono, que uma em cada duas famílias que inscrevem os seus filhos nos cursos gerais desconhecem que eles não vão concluir com êxito os seus cursos em três anos e que uma em cada

três famílias que matriculam os seus filhos numa escola profissional se dê conta de que eles não concluem com sucesso os seus cursos em três anos.

Será que os cidadãos portugueses quando se dirigirem ao sistema de saúde ou de segurança social o fazem com a mesma perspectiva de insucesso? Ou será que apenas “não querem saber”, não são exigentes? Como disse Philippe Meirieu, enquanto a escola faz reformas, a medicina faz progressos. Até quando é que as escolas portuguesas se manterão tão alheias aos seus próprios resultados e aos seus próprios progressos?

Porto, Abril de 2003

Limites do estudo e sugestões para novas pesquisas

Esta pesquisa evidenciou algumas limitações que, na medida do possível, fomos assinalando ao longo do texto. Este é o momento de as sistematizarmos:

- colocam-se em comparação níveis de rendimento escolar de dois tipos de instituições muito diferentes, embora elas apresentem aspectos comuns muito evidentes (recebem alunos no termo do 9º ano, oferecem cursos de três anos de duração, a sua formação profissional é de base escolar, os planos apresentam três tipos de componentes). Todas as comparações empreendidas entre resultados devem ser, por isso, cuidadosamente contextualizadas no seu quadro institucional escolar próprio;
- a unidade concelho, na análise da relação entre nível sócio-económico das populações locais e nível de rendimento escolar dos alunos das escolas desses locais, revela-se pouca exacta, devendo, logo que possível, ser empreendida uma análise em que a unidade passe a ser a escola;

Como sugestões para futuras abordagens sobre o rendimento escolar no nível secundário de ensino e de formação, registamos as seguintes:

- realizar estudos longitudinais, com actualizações anuais, para verificar as tendências de evolução do rendimento escolar em novos ciclos de estudos de três anos;
- analisar a relação entre o nível de rendimento escolar e o nível cultural e económico da famílias dos alunos, escola por escola;
- promover estudos comparados sobre rendimento escolar em escolas de nível secundário, em outros países;
- encetar outros estudos sobre rendimento escolar, tanto no ensino básico como secundário e superior, inserindo-o coerentemente em quadros institucionais precisos, tendo em vista contribuir para esclarecer os níveis de eficácia e eficiência das nossas instituições escolares.

Entretanto, como nota final, registre-se que este documento vai ser enviado a todas as escolas que nele participaram e a todas as outras que o solicitarem e que a sua leitura e comentário, seja escola a escola seja em encontros inter-escolas, bem podia constituir um bom ponto de partida para uma dinâmica reflexiva e mais participada.

Bibliografia

Azevedo, Joaquim (coord.). O Ensino secundário em Portugal. Lisboa, Conselho Nacional de Educação, 1999.

Azevedo, Joaquim. O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do Século XXI. Porto, Edições Asa, 2002.

Azevedo, Joaquim. Sair do Impasse. Os ensinos tecnológico e profissional em Portugal. Porto: Edições ASA, 1999.

Costa, Jorge Adelino e Neto-Mendes, António e Ventura, Alexandre (org). Avaliação de Organizações Educativas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002.

Ferrer, Alejandro Tiana. Que variáveis explicam os melhores resultados nos estudos internacionais. Porto: Curso de Verão: 2002 (texto policopiado).

Fundação Manuel Leão. O ensino profissional em Portugal. Uma estratégia para o seu desenvolvimento. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2003.

Inspecção-Geral de Educação. Avaliação Integrada das escolas. Relatório Nacional. Ano lectivo 2000/2001. Lisboa: IGE, 2002.

Marchesi, A e Martin, E. Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: 1998, Alianza Editorial.

Marchesi, A e Martin, E.(coord.). Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica. Madrid: 2002, Fundación Santa Maria.

Mello, Guiomar Namó. O ensino médio em números: para que servem as estatísticas educacionais? São Paulo, 1998 (www.redeensinar.com.br/guiomar)

OCDE. As escolas e a qualidade. Porto: Edições ASA, 1992

Perremoud, Philippe. Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. Porto: Curso de Verão, 2002 (policopiado).

Rosa, Maria João Valente e Martins, Édio. Insucesso e abandono escolares em Portugal. Lisboa: Ministério da Educação, 2003 (www.gov.min-edu.pt).

Teddlie, C., Reynolds, D., Sammons, P. The methodology and scientific properties of school effectiveness research. In Reynolds, D. e Teddlie, C. (eds). The international handbook of school effectiveness research. London: the Falmer Press, 2000.

Thélot, Claude. Evaluer l'école. Etudes. 2002

Anexo 1 - Concelhos do continente por categorias de desenvolvimento social

Concelho	categoria	Concelho	categoria	Concelho	categoria	Concelho	categoria
Aguiar da Beira	A	Montemor-o-Velho	B	Sever do Vouga	C	Valongo	E
Alandroal	A	Mora	B	Soure	C	Vila Franca de Xira	E
Alcoutim	A	Moura	B	Sousel	C	Vila Nova de Gaia	E
Alfândega da Fé	A	Mourão	B	Vagos	C	Vila Real	E
Alijó	A	Nisa	B	Vale de Cambra	C	Viseu	E
Arcos de Valdevez	A	Óbidos	B	Anadia	C	Almada	F
Armamar	A	Odemira	B	Vila do Bispo	C	Amadora	F
Baião	A	Oliveira de Frades	B	Vila Nova de Cerveira	C	Aveiro	F
Boticas	A	Ourique	B	Vila Nova de Poiares	C	Cascais	F
Cabeceiras de Basto	A	Paredes	B	Abrantes	D	Coimbra	F
Carrizada de Ansiães	A	Pedrógão Grande	B	Águeda	D	Entroncamento	F
Castro Daire	A	Penacova	B	Alcanena	D	Faro	F
Celorico de Basto	A	Penafiel	B	Alcobaça	D	Maia	F
Cinfães	A	Penedono	B	Alenquer	D	Matosinhos	F
Freixo de Espada à Cinta	A	Penela	B	Almeirim	D	Oeiras	F
Gavião	A	Pinhel	B	Anadia	D	São João da Madeira	F
Goís	A	Ponte da Barca	B	Arruda dos Vinhos	D	Setúbal	F
Idanha-a-Nova	A	Ponte de Lima	B	Azambuja	D	Sintra	F
Meda	A	Póvoa de Lanhoso	B	Batalha	D	Porto	G
Mértola	A	Proença-a-Nova	B	Bombarral	D	Lisboa	H
Mesão Frio	A	São Pedro do Sul	B	Caminha	D	Odivelas	N/Class.
Mondim de Basto	A	Sardoal	B	Campo Maior	D	Trofa	N/Class.
Montalegre	A	Sátão	B	Cartaxo	D	Vizela	N/Class.
Murça	A	Serpa	B	Castelo Branco	D		
Oleiros	A	Sertã	B	Chaves	D		
Pampilhosa da Serra	A	Tábua	B	Condeixa-a-Nova	D		
Paredes de Coura	A	Tondela	B	Constância	D		
Penalva do Castelo	A	Torre de Moncorvo	B	Covilhã	D		
Penamacor	A	Trancoso	B	Elvas	D		
Portel	A	Viana do Alentejo	B	Estremoz	D		
Resende	A	Vidigueira	B	Figueira da Foz	D		
Ribeira de Pena	A	Vila de Rei	B	Gondomar	D		
Sabrosa	A	Vila Nova de Foz Côa	B	Guimarães	D		
Sabugal	A	Vila Nova de Paiva	B	Ilhavo	D		
Santa Marta de Penaguião	A	Vila Verde	B	Lagoa	D		
São João da Pesqueira	A	Vouzela	B	Lousã	D		
Semancelhe	A	Albergaria-a-Velha	C	Mealhada	D		
Tabuaço	A	Aljezur	C	Moita	D		
Tarouca	A	Almeida	C	Olhão	D		
Terras de Bouro	A	Alpiarça	C	Oliveira de Azeméis	D		
Valpaços	A	Alter do Chão	C	Oliveira do Bairro	D		
Vieira do Minho	A	Alvito	C	Ovar	D		
Vila Flor	A	Ansião	C	Póvoa de Varzim	D		
Vila Pouca de Aguiar	A	Barcelos	C	Rio Maior	D		
Vila Velha de Ródão	A	Barrancos	C	Santa Maria da Feira	D		
Vimioso	A	Belmonte	C	Santiago do Cacém	D		
Vinhais	A	Borba	C	São Brás de Alportel	D		
Alcácer do Sal	B	Cadaval	C	Silves	D		
Aljustrel	B	Cantanhede	C	Sobral de Monte Agraço	D		
Almodôvar	B	Castelo de Vide	C	Tavira	D		
Alvaiázere	B	Castro Verde	C	Tomar	D		
Amarante	B	Coruche	C	Torres Novas	D		
Amares	B	Esposende	C	Torres Vedras	D		
Arganil	B	Estarreja	C	Vendas Novas	D		
Arouca	B	Felgueiras	C	Viana do Castelo	D		
Arraiolos	B	Fronteira	C	Vila do Conde	D		
Arronches	B	Fundão	C	Vila Nova da Barquinha	D		
Avis	B	Golegã	C	Vila Nova de Famalicão	D		
Carregal do Sal	B	Grândola	C	Vila Real de Santo António	D		
Castanheira de Pera	B	Lamego	C	Vila Viçosa	D		
Castelo de Paiva	B	Lourinhã	C	Albufeira	E		
Castro Marim	B	Mangualde	C	Alcochete	E		
Celorico da Beira	B	Mira	C	Barreiro	E		
Chamusca	B	Miranda do Corvo	C	Beja	E		
Crato	B	Mirandela	C	Benavente	E		
Cuba	B	Monchique	C	Braga	E		
Fátima	B	Montemor-o-Novo	C	Bragança	E		
Ferreira do Alentejo	B	Mortágua	C	Caldas da Rainha	E		
Ferreira do Zêzere	B	Murtosa	C	Espinho	E		
Figueira de Castelo Rodrigo	B	Nazaré	C	Evora	E		
Figueiró dos Vinhos	B	Nelas	C	Guarda	E		
Fornos de Algodres	B	Oliveira do Hospital	C	Lagos	E		
Gouveia	B	Ourém	C	Leiria	E		
Lousada	B	Paços de Ferreira	C	Loulé	E		
Mação	B	Peniche	C	Loures	E		
Macedo de Cavaleiros	B	Peso da Régua	C	Mafra	E		
Manteigas	B	Pombal	C	Marinha Grande	E		
Marco de Canaveses	B	Ponte de Sor	C	Montijo	E		
Marvão	B	Porto de Mós	C	Palmela	E		
Melgaço	B	Redondo	C	Portalegre	E		
Miranda do Douro	B	Reguengos de Monsaraz	C	Portimão	E		
Mogadouro	B	Salvaterra de Magos	C	Santarém	E		
Moimenta da Beira	B	Santa Comba Dão	C	Seixal	E		
Monção	B	Santo Tirso	C	Sesimbra	E		
Monforte	B	Seia	C	Sines	E		

Anexo 2 – Questionário enviado às escolas

1. Identificação da Escola

<i>Designação:</i> _____
<i>Concelho:</i> _____ <i>NUT III:</i> _____

2. Rentabilidade escolar dos dois últimos ciclos de formação correspondentes aos anos lectivos de 1997/98 a 1999/00 e 1998/99 a 2000/01

(ver nota explicativa n.º 1, no final)

2.1. Cursos de Carácter geral

2.1.1

Ciclo de Formação A	Ano 1 →	1997/1998	Matriculados <u>pela 1ª vez</u>	→	<input type="text"/>
	Ano 3 →	1999/2000	Diplomados <u>em 3 anos</u>	→	<input type="text"/>

2.1.2

Ciclo de Formação B	Ano 1 →	1998/1999	Matriculados <u>pela 1ª vez</u>	→	<input type="text"/>
	Ano 3 →	2000/2001	Diplomados <u>em 3 anos</u>	→	<input type="text"/>

2.1.3 Por favor, explicita as principais razões da ineficiência que se verifica na sua Escola

2.2. Cursos tecnológicos

2.2.1

Ciclo de Formação A	Ano 1 →	1997/1998	Matriculados <u>pela 1ª vez</u>	→	<input type="text"/>
	Ano 3 →	1999/2000	Diplomados <u>em 3 anos</u>	→	<input type="text"/>

2.2.2

Ciclo de Formação B	Ano 1 →	1998/1999	Matriculados <u>pela 1ª vez</u>	→	<input type="text"/>
	Ano 3 →	2000/2001	Diplomados <u>em 3 anos</u>	→	<input type="text"/>

2.2.3 *Por favor, explicita as principais razões da ineficiência que se verifica na sua Escola*

Muito obrigado pela colaboração prestada.

Devolva, por favor, por correio ou fax para:

Fundação Manuel Leão

Rua Pinto de Aguiar, 345

4400-252 Vila Nova de Gaia

Tel./Fax: 223708681

e-mail: fmleao@mail.telepac.pt

Notas Explicativas

Na questão 2, pretende-se saber de um grupo de alunos matriculados pela primeira vez no Ano 1 (exemplo 1997/1998) e quantos alunos obtiveram o seu diploma ao fim de 3 anos (1999/2000).

