

O Sucesso do ensino profissional: que futuro?

Joaquim Azevedo¹²

Para os alunos e docentes e demais atores sociais diretamente envolvidos no projeto da Escola Profissional *Amar Terra Verde* escrevo este breve texto, em torno de algumas referências básicas acerca do que é o ensino profissional e acerca do seu futuro. A vossa Escola é um exemplo prático do que aqui apenas refiro. Que estas palavras sejam um estímulo para todos vós.

I. Um imperativo ético e outro modelo de ação 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 autoestima 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 autoestima e capacidade de exercício de uma cidadania ativa e responsável, porque pessoas com direito a um rosto e a um futuro seu, no seio da comunidade. Para criar futuro para muitos adolescentes e jovens, bloqueados por soluções que os “excluam”, impunha-se a ação política.

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 ação pedagógica. Um outro modelo de escolas foi então pensado, sustentado numa fé pedagógica e num otimismo humanista: escolas próximas de cada adolescente e da sua família, na sua freguesia, no seu concelho, com diretores 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

¹ Professor Catedrático da Universidade Católica Portuguesa

² Artigo publicado na Revista da Escola Profissional “Amar Terra Verde”, Março de 2012

um, com inovação, sem medo, em liberdade pedagógica e educativa; escolas com diretores e professores responsáveis, capazes de debater e pensar os problemas e encontrar as melhores soluções para os seus alunos concretos, com autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Era preciso criar escolas dirigidas ao trabalho escolar e não ao consumo (ao “tem de ser”) e à passividade, onde se aprendesse ativa e permanentemente e onde ninguém pudesse ser deixado para trás, enrolado nas suas dificuldades e no seu insucesso.

Foi com muita esperança e determinação que agimos e também com 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 ativas e cooperantes, em todo o território. Fazer melhor é sempre possível e pusemos os pés ao caminho, percorrendo o país.

Foi neste contexto que as escolas profissionais foram criadas, em Portugal, no ano de 1989, por iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho (embora rapidamente viessem a ficar sob responsabilidade apenas do Ministério da Educação). A inovação educacional teve origem na publicação de um normativo, no Diário da República (o Decreto-Lei n.º 24/89, de 21 de Janeiro) e na mobilização simultânea de atores sociais da sociedade portuguesa, públicos e privados.

II. Uma inovação social

Um dos eixos centrais da inovação educacional que o ensino profissional constitui, radica no regime de aprendizagem adotado: a janela aberta sobre um “ensino personalizado, diferenciado e apropriado por uma avaliação essencialmente formativa” (Silva et al.)

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

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 diretores quer com os professores, e foram concebidos vários materiais de apoio e dinâmicas de difusão de boas práticas, alicerçando a inovação pedagógica e favorecendo a sua aplicação em cada escola e em cada turma.

O sistema modular em que se organizaram os cursos profissionais correspondia a uma quádrupla aposta educativa, alicerçada numa perspetiva humanista e construtivista: (i) responsabilizar mais os alunos pelo desenvolvimento dos seus itinerários de aprendizagem e

favorecer a aquisição de mais confiança e autonomia pessoal; (ii) inovar pedagogicamente, pois amplia-se imenso o campo de construção criativa de soluções flexíveis e adequadas a cada escola e curso, e a cada caso individual, mobilizando todos os recursos disponíveis, na escola e na comunidade envolvente; (iii) potenciar o sucesso educativo, pois a avaliação e a progressão escolar sustentam-se em saberes e competências efetivamente adquiridos, incrementam a recuperação de quaisquer “atrasos” e evitam o arrastamento do insucesso; (iv) desenvolver nas escolas competências e ambientes pedagógicos fundamentados, autónomos, flexíveis e criativos (Orvalho, 2003).

A organização modular representa, como dizíamos em 1992 (NACEM, 1992, p. 15), um dos elementos matriciais do projeto educativo das escolas profissionais: “tratava-se de uma forma de centrar a aprendizagem sobre a pessoa do aluno; cada módulo identifica objetivos, meios e tarefas e propõe a avaliação; não há alunos deixados ‘por conta’, mas a todos se criam condições de progressão de um módulo a outro, reforçando-se de imediato eventuais lacunas; respeita-se a diversidade de ritmos e de situações de ensino-aprendizagem de cada educando; rendibilizam-se todas as aquisições feitas pelo aluno, consagrando tudo o que ele já sabe; desenvolve-se muito o sentido de responsabilidade individual e até a cooperação interalunos; 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, não tem sido fácil implementar esta inovação pedagógica, pois ela relaciona-se com a maior das dificuldades com que sempre se debateu a escola secundária tradicional e qualquer escola apostada em ser efetivamente aberta a todos: a flexibilização e diversificação dos percursos dos estudantes, o acompanhamento pedagógico personalizado e diferenciado (Perrenoud, 1998) e o primado da dimensão formativa na avaliação³. 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 projetos educativos intimamente articulados com a realidade sociocultural, económica e profissional envolvente.

III. Os principais elementos críticos do ensino profissional

O sucesso do ensino profissional, a despeito de não estar amplamente investigado (veja-se, apesar disso, Marques, 1994; Alves, 1996; Vieira, 2007), pode sustentar-se em cinco elementos centrais:

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

³ 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.

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 aspetos, as escolas profissionais adotaram, conseqüentemente, um modelo de progressão por módulos e por ciclos de aprendizagem de três anos (Perrenoud, 2004), modelo este mais adaptado a uma progressão exigente e contínua, proposta em plena adolescência juvenil, com definição de tarefas claras, sequenciais e progressivas, 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 projetos que interessam à comunidade, pois são obrigados a realizar Provas de Aptidão Profissional, trabalho de projeto com que todos têm de finalizar os seus cursos, defendendo estes projetos diante de um júri, que contém elementos externos às escolas. A chave de ouro chama-se 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 mediamente aos serviços da administração educacional. O princípio básico chama-se confiança nos atores sociais e na sua capacidade de cooperação;

5. *O regime de certificação*: o diploma de técnico atribuído pelas escolas profissionais confere 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 fator 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-ação, de apoio e reforço de competências, nomeadamente por parte de outras escolas, em dinâmicas de cooperação, e de uma entidade externa e reguladora, que monitorizava permanentemente a evolução do novo sistema de ensino e formação.

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

Tendo como referência a enorme discrepância institucional que existe entre as escolas profissionais e as escolas secundárias, 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 ação às escolas secundárias, circunstâncias que muitas delas estão a aproveitar, mudando lentamente o seu tradicional perfil institucional (que mais não fosse, pelo menos do ponto de vista da oferta educativa e das oportunidades educativas que oferecem aos jovens das áreas onde estão implantadas). Este enriquecimento institucional pode ser 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 tecnológicos⁴, quer para se reequacionarem e articularem redes locais de ensino e formação de nível secundário, acessíveis e atrativas para todos os jovens. Acolher todos os jovens e construir com cada um 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 atuação de cada escola, seja secundária seja profissional.

Também é verdade que esta abertura torrencial de cursos do ensino secundário profissional 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 atividade 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, seletividade escolar, preparação para a realização dos exames nacionais, hipervalorização do referencial universitário, encerramento dentro do “enclave escolar”, ausência de “cultura profissional” e de ligação à sociedade e ao mundo do trabalho.

⁴ 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.

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. 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.

A criação e o desenvolvimento das escolas profissionais não corresponderam à mera criação e desenvolvimento de uma nova modalidade de educação e formação. Esta é parte integrante de um novo paradigma de educação que 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 corretivas que permitam superar alguns destes dilemas e vir a oferecer reais oportunidades de desenvolvimento humano aos jovens, a todos os jovens, e de inserção socioprofissional ou prosseguimento de estudos, independentemente da sua origem sociocultural?

Referências Bibliográficas:

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

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. (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.

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

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

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

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.

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

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.

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