



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**Ensino Profissional na Escola Secundária Carlos Amarante –
Práticas Instituídas**

Relatório de Atividade Profissional

II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática

Maria da Luz Viana Santos da Cunha Miranda

Orientador
Professor Doutor António Sousa Fernandes

Braga, 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**Ensino Profissional na Escola Secundária Carlos Amarante –
Práticas Instituídas**

Relatório de Atividade Profissional

II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática

Maria da Luz Viana Santos da Cunha Miranda

Orientador
Professor Doutor António Sousa Fernandes

Braga, 2013

Resumo

Este relatório resulta da minha reflexão sobre a instalação e as práticas instituídas dos cursos profissionais da Escola Secundária Carlos Amarante.

No desenvolvimento desta reflexão faz-se uma breve caracterização dos modelos organizacionais burocrático-racional e democrático e respetiva materialização no ensino profissional da escola pública.

Após uma resenha histórica do ensino profissional em Portugal, descrevem-se as práticas da Escola Secundária Carlos Amarante no que respeita este modelo de ensino específico, na perceção dos vários agentes educativos envolvidos, e as medidas de consolidação adotadas para ultrapassar os constrangimentos com que nos deparamos.

Abstract

The report hereby presented is the result of a personal reflection on the establishment and current practices of the professional courses at Escola Secundária Carlos Amarante.

The work characterizes two theoretical models of organizational analysis and their application on the teaching of these courses.

After referring to some important periods in history, concerning education in Portugal, it describes the practices and measures adopted to solve some of the constraints found throughout the years in these very specific courses.

Índice

Resumo.....	i
Abstract	ii
Índice.....	iii
Índice de Quadros	v
Siglas	vi
1. Introdução.....	1
2. Percurso profissional – breve reflexão.....	3
3. Problemática	8
4. Modelos organizacionais.....	12
4.1. O Modelo Burocrático Racional.....	12
4.2. O Modelo Democrático.....	18
4.3. Ensino Profissional – criação e práticas instituídas	25
5. O Ensino Profissional em Portugal – resenha histórica	28
5.1. De Luís António Verney à “Reforma” Veiga Simão.....	28
5.2. A Revolução de Abril de 1974	30
5.2.1. O Ensino Unificado	31
5.3. A Formação Profissional no Ensino Secundário	35
5.4. Da Lei de Bases do Sistema Educativo à iniciativa Novas Oportunidades.....	36
6. O Ensino Profissional na Escola Secundária Carlos Amarante	42
6.1. Breve caracterização da escola.....	42
6.2. A perceção dos vários agentes educativos	44

6.2.1. Professores	46
6.2.2. Alunos.....	49
6.2.3. Restante Comunidade Educativa.....	54
6.3. Medidas de consolidação	55
7. Conclusão	59
Referências bibliográficas	61
Legislação Consultada	63

Índice de Quadros

Quadro 1 – Taxas de Matrícula, Retenção, Transição/ Certificação nos CP na ESCA, 2004/2005 - 2011/2012	50
Quadro 2 – Taxas de Matrícula, Retenção, Transição/ Conclusão nos CCH na ESCA, 2006/2007 – 2011/2012	50
Quadro 3 – Alunos matriculados e alunos certificados (12º ano), 2004/2005 – 2008/2009.....	51
Quadro 4 – Percentagem de alunos certificados em relação às matrículas no início do percurso	52
Quadro 5 – Percentagem de alunos certificados em relação ao número de alunos no final do 10º ano	52
Quadro 6 – Percentagem de certificações em relação a matriculados/ número de alunos no final do 10º ano	53

Siglas

AM – Anulação de matrícula

CCH – Cursos Científico-Humanísticos

CP – Cursos Profissionais

EF – Exclusão por faltas

EP – Escola Profissional

ESCA – Escola Secundária Carlos Amarante

FENPROF – Federação Nacional dos Professores

MEIC – Ministério da Educação e Investigação Científica

NO – Novas Oportunidades

PCC – Curso Profissional Técnico de Construção Civil/Condução de Obra

PD – Curso Profissional Técnico de Design

PDM – Curso Profissional Técnico de Desenho de Mobiliário

PE – Curso Profissional Técnico de Eletrotecnia

PEAC – Curso Profissional Técnico de Eletrónica, Automação e Comando/Computadores

PEAI – Curso Profissional Técnico de Eletrónica, Automação e Instrumentação

PER – Curso Profissional Técnico de Energias Renováveis

PIE – Curso Profissional Técnico de Instalações Elétricas

PM – Curso Profissional Técnico em Metalomecânica

PMCT – Curso Profissional Técnico de Mecatrónica

PMIE – Curso Profissional Técnico de Mecânica/Manutenção Industrial

PTIG – Curso Profissional Técnico de Informática e Gestão

TAGD – Curso Profissional Técnico de Gestão Desportiva

TR – Transferência

1. Introdução

O presente relatório realiza-se no âmbito do Mestrado em Administração e Organização Escolar da Faculdade de Ciências Sociais do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa e visa, essencialmente, após uma breve resenha histórica e normativa deste modelo de ensino, descrever a instalação e as práticas instituídas dos cursos profissionais (CP) da Escola Secundária Carlos Amarante (ESCA).

Pretende-se, sobretudo, perceber como decorreu a implementação do ensino profissional na Escola Secundária Carlos Amarante, quais as virtualidades e que constrangimentos foram encontrados e como foram resolvidos. Este percurso comporta várias dimensões ou, se quisermos, perspetivas, a da Direção da ESCA, a dos professores e a dos alunos, principais intervenientes neste processo, que procuraremos analisar de um ponto de vista sistémico.

A pergunta de partida deste trabalho centra-se nos constrangimentos e virtualidades da implementação do ensino profissional (EP) na Escola Secundária Carlos Amarante. Esta pergunta comporta algumas sub-questões, das quais podemos destacar as seguintes: “Porque é que os cursos profissionais passaram a ser ministrados na Escola Secundária Carlos Amarante?”; “Como reagiram os professores das disciplinas de formação geral e específica e da formação técnica?”; entre outras.

Para a realização deste trabalho procurou-se perceber qual a sustentação teórica subjacente aos fenómenos observados no contexto escolar do ensino profissional, recorrendo a autores de referência, entre outros, A. Sousa Fernandes, Margarida Marques, João Formosinho, Estêvão.

É ainda de referir que optei por transformar este trabalho num estudo de caso, particularizando o caso da ESCA onde exerço a minha atividade profissional. Considero que qualquer amostragem que pudesse explorar nunca seria representativa da totalidade de realidades que se verificam em cada escola, na medida em que todas são diferentes, visto que não existe uma escola igual à outra.

Após uma breve reflexão sobre o meu percurso profissional e uma, ainda mais breve, descrição da problemática, enunciam-se e caracterizam-se sumariamente os modelos organizacionais burocrático-racional e democrático e respetiva materialização no ensino profissional da escola pública.

Na resenha histórica, destaca-se a reforma de Veiga Simão e o legado da Revolução de Abril de 74.

No capítulo da formação profissional no ensino secundário procura-se definição na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e nos normativos subsequentes até à iniciativa Novas Oportunidades (NO).

Por último, descrevem-se as práticas da Escola Secundária Carlos Amarante no que diz respeito aos cursos profissionais, na perceção dos vários agentes educativos envolvidos: professores, alunos e restante comunidade educativa, conferindo-se destaque às medidas de consolidação adotadas nesta escola para superar o (relativo) insucesso escolar dos alunos destes cursos.

2. Percurso profissional – breve reflexão

Estando ao serviço da educação há vinte e sete anos, vários são os momentos que se destacam no meu percurso profissional.

Numa primeira etapa, quero destacar o ano de estágio, realizado na Escola Secundária Carlos Amarante, em Braga, no ano letivo de 1984/1985, que me proporcionou os verdadeiros alicerces do que viria a ser, e é, a minha postura perante o ensino.

No ano letivo seguinte, na sequência de um Concurso Extraordinário de Colocação de Professores, fui colocada, como professora efetiva, na Escola Secundária de Fafe. Os alunos que ali encontrei pertenciam a um nível sociocultural bastante diferente daqueles com que tinha contactado anteriormente e tinham necessidades bastante distintas dos primeiros.

Em 1986/1987, após novo Concurso de Colocação de Professores, fui colocada na Escola Secundária D. Sancho I em Vila Nova de Famalicão. Esta escola foi de extrema importância para mim, visto que me trouxe a oportunidade de assumir novas funções e contactar com novas realidades. Foi aqui que me tornei membro da Equipa do Centro Escolar de Informática (CEI), inicialmente como professora animadora, uma espécie de “assistente” da, na altura, professora responsável, tendo-me, posteriormente, tornado professora responsável do mesmo, com funções de coordenação do Centro. Aqui acabei por dar os primeiros passos em torno da informática, tendo, inclusive, vindo a dar formação a vários colegas sobre programas básicos existentes na altura e desenvolvido vários projetos ao nível da iniciação nesta temática. Além disso, desenvolvi um projeto mais específico, “Inforhelp”, que visava a tradução dos menus

dos programas informáticos de inglês para português, cujo arranque fez beneficiar a escola, tendo sido atribuídos três computadores à escola gratuitamente.

Foi, também, neste estabelecimento de ensino que me deparei, pela primeira vez, com o ensino de adultos em regime noturno. Para além dos cursos gerais, fui professora de alunos abrangidos pelo Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis (SEUC). Este era um modelo de ensino no qual se pretendia que os alunos, de acordo com a sua autonomia, pudessem realizar o equivalente a três anos de ensino secundário, num período de tempo mais reduzido. Este era um modelo, ou submodelo, bastante inovador, flexível e aberto, que tinha todas as potencialidades para ter sucesso. Além disso, este modelo de ensino obrigava, por parte do professor, a uma atitude em contexto de sala de aula completamente diferente, atuando mais como um orientador e, por parte do aluno, um maior empenho, já que dele dependia a obtenção de um diploma em menos tempo.

Em 1992, regresso à minha escola de eleição, a Escola Secundária Carlos Amarante, na qual ainda hoje permaneço em funções. É aqui que o meu percurso enquanto Professora vai sofrer a sua maior transformação.

No ano letivo de 1995/1996 fui eleita delegada do grupo de Inglês-Alemão, função que desempenhei ao longo de quatro anos consecutivos. Por inerência ao cargo, integrei o Conselho Pedagógico, experiência esta que me proporcionou uma visão completamente diferente daquilo que é, realmente, o modo de funcionar da escola e me permitiu ser uma pessoa bastante mais ativa e atenta àquilo que nos rodeia. Foi neste período que comecei a ter mais contacto com a legislação, um sem fim de documentos processuais, que tinham de ser compreendidos e interpretados. Pouco a pouco, fui-me embrenhando neste domínio.

Passados estes quatro anos e com a entrada em vigor do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos

Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, que estabelecia no artigo 7º, ponto 1, que a Administração e Gestão das Escolas eram asseguradas por quatro órgãos - a Assembleia, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo - tornei-me membro da Assembleia de Escola por um período de três anos, entre 1999 e 2002. Como a Assembleia era o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola e ainda o órgão de participação e representação da comunidade educativa, deparei-me com outras responsabilidades e outro tipo de tomadas de decisão.

Findo este período, entre 2002 e 2005, desempenhei o cargo de coordenadora de departamento de Inglês-Alemão, função à qual acumulei o cargo de assessora do Conselho Executivo, para o qual fui convidada, em 2004 e onde permaneci até à entrada do Decreto-Lei n.º 75/2008 em 2008.

Enquanto assessora, foi-me confiada a área de alunos, sendo assim responsável pela constituição de turmas e pelos processos de matrículas e renovação de matrículas do ensino secundário. Esta é uma área desafiante, mas na qual me sinto totalmente realizada a nível profissional, uma vez que me permite ter um contacto de proximidade com os mais variados elementos da comunidade educativa. Nesta área tenho a oportunidade de acompanhar, de perto, as mais diferentes problemáticas que possam afetar a vida pessoal e escolar dos nossos alunos, mas também os seus sucessos, pelo que se torna bastante gratificante.

No mesmo ano letivo, tive, pela primeira vez, contacto com o Ensino Profissional, uma vez que me foi atribuída uma turma que se encontrava no terceiro ano do seu curso. Foi nesta altura que comecei a ter um maior “insight” sobre aquilo que é um curso profissional.

No ano letivo de 2007/2008 dei início a uma nova etapa da minha vida pessoal. Ingressei no Mestrado em Administração e Organização Escolar na Faculdade de Ciências Sociais do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa. Embora este tenha sido um investimento pessoal, os seus resultados destinavam-se a um crescimento a nível profissional. Desde o primeiro dia percebi que se afigurava, perante mim, todo um universo de novos conceitos, novas ideias, teorias, diferentes realidades, ou seja, toda uma panóplia de matérias até então desconhecidas para mim. Com esta experiência voltei a viver o prazer de aprender.

Entretanto, passei a desempenhar, na escola, o cargo de adjunta da Direção como resultado da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, que aprova o novo regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Este novo cargo trazia consigo funções acrescidas e verifiquei um aumento significativo do tempo dedicado ao trabalho em contexto escolar. Por esta razão, e embora me considere afortunada por continuar a desempenhar um cargo de tanta importância para a comunidade escolar, isto veio interferir com o tempo que podia dedicar ao prosseguimento dos meus estudos no referido Mestrado. Por conseguinte, fui obrigada a adiar um pouco mais a entrega deste trabalho. De todas as formas, considero que as aprendizagens que retirei deste ano de formação de nível superior foram sobremaneira importantes para a minha evolução enquanto profissional do Ensino.

Neste novo cargo de adjunta da Direção acresce às funções anteriormente desempenhadas, a função de responsável pelos cursos de ensino profissional, o que significa coordenar, em colaboração com os diretores dos cursos profissionais, os planos de formação e exercer as demais competências previstas na Lei para esta modalidade de ensino. Também é este cargo que me permite adquirir uma noção mais aprofundada

daquilo que são os cursos profissionais e como estes se inserem na realidade da Escola Secundária Carlos Amarante.

3. Problemática

Com o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, os cursos profissionais, ministrados até então em escolas profissionais, passaram a fazer parte da oferta das escolas secundárias, a par dos cursos científico-humanísticos, dos cursos tecnológicos e dos cursos artísticos especializados.

Esta era uma nova realidade, desconhecida para uma grande parte dos professores e, de um modo geral, para toda a comunidade escolar que começa a questionar-se:

Que modelo é este?

Como se trabalha com estes alunos?

Onde estão os manuais que sempre apoiaram os professores?

O que vamos fazer?

As direções de escola afiguram-se como centros de atividade escolar privilegiados, onde toda a informação acerca do funcionamento do novo modelo acaba por se concentrar. Neste contexto e, mais especificamente, na Direção da ESCA, após serem dados os primeiros passos para a implementação dos cursos profissionais, fomos constatando que, quase numa base diária, os professores envolvidos nos mesmos e na sua lecionação relatavam constantes constrangimentos.

Entre estes constrangimentos apresentados pelos professores pudemos identificar quatro grandes grupos: (1) as diferenças entre os alunos que frequentavam os cursos científico-humanísticos e os alunos que frequentavam os cursos profissionais; (2) os programas letivos dos cursos profissionais; (3) o seu sistema de avaliação e (4) toda a burocracia que envolve este modelo de ensino.

Perante este cenário colocavam-se à Direção da escola algumas questões: (1) O que estaria na base da diferente perceção do ensino profissional por parte de todos os intervenientes no modelo? (2) Se as escolas profissionais tinham tão grande sucesso com os cursos aí ministrados, porque é que não se verificavam os mesmos níveis de sucesso nas escolas secundárias? (3) A imposição da ministração deste modelo de ensino nas escolas secundárias, tradicionalmente viradas para o ensino “liceal” seria uma medida de política educativa ajustada?

Foram estas as questões que nos levaram a debruçar sobre esta temática, procurando perceber como decorreu este processo de implementação na ESCA; o que foi feito nesta escola; quais os constrangimentos e virtualidades encontrados ao longo deste processo e como são as práticas dos cursos profissionais na Escola Secundária Carlos Amarante.

Pergunta de Partida

Quais as virtualidades e os constrangimentos da implementação do ensino profissional na Escola Secundária Carlos Amarante?

Questões

- Em que ano é que a Escola Secundária Carlos Amarante implementou os cursos profissionais?
- Quem decidiu que os cursos profissionais teriam de estar presentes na Escola Secundária Carlos Amarante?
- Porque é que os cursos profissionais passaram a ser ministrados na Escola Secundária Carlos Amarante?
- Que cursos existem na Escola Secundária Carlos Amarante?
- Como se organizam curricularmente os cursos profissionais e porquê?

- O que esteve na base da escolha dos cursos existentes na Escola Secundária Carlos Amarante?

- Que instalações se encontram disponíveis na Escola Secundária Carlos Amarante para ministrar os cursos profissionais escolhidos?

- De que modo os cursos profissionais respondem às necessidades do mercado de trabalho?

- Que contactos foram feitos com as entidades empregadoras na Escola Secundária Carlos Amarante?

- Como foi feita a distribuição das turmas dos cursos profissionais pelos professores?

- Que tipo de formação específica para lecionar estes cursos foi dada a esses professores?

- Como reagiram os professores das disciplinas de formação sócio-cultural, formação científica e da formação técnica?

Objetivos

- Enunciar, cronologicamente, as fases que compõem o processo de implementação do ensino profissional na Escola Secundária Carlos Amarante.

- Compreender as razões da adesão, por parte da Escola Secundária Carlos Amarante, ao ensino dos cursos profissionais.

- Identificar e compreender os constrangimentos da implementação do ensino profissional na Escola Secundária Carlos Amarante

- Identificar e compreender as virtualidades da implementação do ensino profissional na Escola Secundária Carlos Amarante

- Enunciar as medidas tomadas pela Escola Secundária Carlos Amarante para favorecer a sua adaptação às exigências do ensino profissional.

4. Modelos organizacionais

4.1. O Modelo Burocrático Racional

Apesar de todas as críticas que têm vindo a ser feitas, por muitos autores, ao modelo burocrático racional, este continua a ser um modelo ao qual o pensamento organizacional raramente tem conseguido fugir, como refere W. Ouchi (1980, p. 8, cit. in Estevão, 2001, p. 177) quando diz que “virtualmente cada teórico da organização baseia o seu trabalho implícita ou implicitamente, no modelo weberiano”. Também Estevão (2001, p. 178) considera que a teoria da burocracia desenvolvida por Max Weber é, apesar de tudo, uma das abordagens mais coerentes e imprescindíveis para a compreensão das organizações.

Segundo este autor, o modelo burocrático racional tem merecido a preocupação de vários investigadores atentos aos fenómenos organizacionais no contexto educativo, que têm vindo a concluir que “as organizações educativas detêm um conjunto único de objetivos claros que orientam o seu funcionamento; que esses objetivos ou metas são traduzidos pelos níveis hierárquicos superiores da burocracia em critérios racionais de execução para os professores e outros atores; que os processos de decisão se desenrolam segundo o modelo racional de resolução de problemas; que o controlo formal, assente em regras, determina a priori a conduta exigida; que o sistema é fundamentalmente um sistema fechado em que se estabelece claramente a diferença entre «política» e «administração»” (Estevão, 2001, p. 180).

Max Weber (1984, p. 172, cit. in Formosinho & Araújo, 2006, p. 297) constrói a burocracia como tipo ideal de organização a partir dos conceitos que atravessam a sua sociologia política: dominação e autoridade. Para Weber (1984, p. 172, cit. in Formosinho & Araújo, 2006, p. 297), o conceito de dominação apoiado na crença da

legitimidade, funciona como um importante elemento da vida em sociedade. Esta legitimidade é encarada como uma competência do indivíduo ou da instituição que justifica o exercício da autoridade enquanto representação do poder institucional, neste caso, da escola (Formosinho & Araújo, 2006, p. 297).

A burocracia de Max Weber encontra as suas fundações na Lei e na ordem legal, sendo que as relações entre as pessoas e as respectivas posições são instituídas através de regras impessoais e escritas (Formosinho & Araújo, 2006, p. 298).

Weber (1979, pp. 229-232, cit. in Costa, 2003, p. 43) propõe seis grupos de características que especificam a organização burocrática: existência de normas e regulamentos que fixam cada “área de jurisdição”; estruturação hierárquica da autoridade; administração com base em documentos escritos devidamente preservados; princípio da especialização e do “treinamento” específico do cargo; exigência ao funcionário de “plena capacidade” de dedicação ao trabalho; desempenho de cada cargo com base na universalidade; uniformidade e estabilidade das regras gerais.

Também Beetham (1988, pp. 24-25, cit. in Costa, 2003, p. 43) procura caracterizar o modelo burocrático de Weber, identificando quatro características básicas: hierarquia, continuidade, impessoalidade e competência.

Da mesma forma, Richard Hall (1971, p. 34, cit. in Costa, 2003, p. 43) indica onze características da organização burocrática: hierarquia da autoridade; divisão do trabalho; competência técnica; normas de procedimento para atuação no cargo; normas que controlem o comportamento dos empregados; autoridade limitada do cargo; gratificação diferencial por cargo; impessoalidade dos contactos pessoais; separação entre propriedade e administração; ênfase nas comunicações escritas; e disciplina racional.

Para Estevão (2001, p. 178), as características centrais do modelo burocrático racional são a centralização da autoridade; a hierarquia; a orientação para objetivos; a forte formalização e complexidade; a racionalidade e a centralização nos processos de tomada de decisão e de controlo e o exercício profissionalizado de funções, dando grande ênfase aos diferentes cargos ocupados.

Por último, segundo Formosinho e Araújo (2006, p. 298), as principais características do modelo burocrático são: a impessoalidade, a uniformidade, a formalidade e a rigidez.

Neste sentido, o modelo burocrático racional traz, às organizações, uma imagem fortemente pré-determinada, integrada e fechada, onde o comportamento das pessoas envolvidas na organização é bastante previsível e onde a organização beneficia de regras escritas que estabelecem o que é o comportamento aceitável, e do planeamento prévio (Firestone & Herriot, 1982, cit. in Estevão, 2001, p. 179).

Na perspetiva de Estevão (2001, p. 179), a burocracia assume, assim, contornos de uma racionalidade funcional estreitamente associada à eficiência instrumental ou à adequação de meios aos fins.

Já Formosinho e Araújo (2006, pp. 300-301) consideram que, na relação entre o modelo burocrático e a ação governamental que é exercida sobre as escolas, é utilizado um juízo de conformidade de meios com meios e não dos meios com os fins, através de instrumentos legais, que funcionam como meios e não como fins, fazendo com que a ação burocrática se concretize no juízo da conformidade dos meios práticos que as escolas utilizam para concretizar a sua ação em consonância com os meios legais definidos a nível governamental. Este é um juízo insensato, do qual podem derivar práticas desviantes por relação aos fins definidos, devido à ritualização das normas que este juízo estabelece, mas a ação burocrática é, em si mesma, insensata, uma vez que os

objetivos definidos pelo Governo resultam do modelo de análise da decisão das escolas, bem como os objetivos definidos pela retórica da Administração que não constam dos instrumentos legais. Assim, esta relação torna-se num agente de desconforto, uma vez que as escolas podem implementar ações de continuidade que fogem à norma política e as ações de impulsionadores da mudança podem ser inviabilizadas, sendo estes últimos desvalorizados pela ação burocrática. Além disso, no modelo burocrático não existe um processo de avaliação da atuação, sendo, por isso, indiferente às consequências resultantes da mesma (Formosinho & Araújo, 2006, pp. 300-301).

Pese embora o efeito negativo que nos parecem ter as características, elas são, para Weber, tal como nos diz Beetham (1988, pp. 27-28, cit. in Formosinho & Araújo, 2006, p. 299), as condições necessárias ao bom e eficaz funcionamento administrativo e organizacional. Esta ação burocrática não se opera de forma, totalmente, despropositada. Ela baseia-se num processo de pré-categorização que estabelece uma série de situações passíveis de ocorrerem no contexto escolar e a respetiva pré-decisão ou solução face a essas situações e é com base neste processo que se garante a uniformidade do processo de decisão, uma vez que para todas as situações são atribuídas as mesmas soluções, sem que se atenda a fatores pessoais, de amizade, políticos ou outros. Aplicando ao contexto escolar, podemos encontrar esta pré-categorização nos Decretos-Lei, Despachos Normativos, Circulares, etc. (Formosinho & Araújo, 2006, p. 300).

É nas características do modelo burocrático que encontramos o seu objetivo, mas também a sua consequência, na medida em que este modelo diminui, em larga escala, a margem de manobra das escolas e dos respetivos professores, uma vez que o seu poder discricionário só pode ser aplicado dentro dos limites dessa pré-categorização ou, quando muito, manipulando essas categorias através da sua combinação, da

diferenciação do grau de rigor na implementação da decisão e da exploração de conflitos entre categorias (Formosinho & Araújo, 2006, p. 300).

Do modelo burocrático ressalta o conceito de Pedagogia Ótima, conforme é descrito por Formosinho e Araújo (2006, pp. 301-302). Segundo estes autores, a Pedagogia Ótima baseia-se no estilo tayloriano e na crença de que há sempre uma melhor forma possível para fazer as coisas. Assim sendo, é possível ir de encontro ao ideal burocrático e uniformizar toda a atividade escolar em função desta crença, consubstanciando-a numa pedagogia uniforme em que são lecionados os mesmos conteúdos a todos os alunos; a extensão dos programas disciplinares é a mesma para todos; os ritmos de implementação, bem como o horário semanal e respectivas cargas horárias por disciplinas são uniformes, podendo apenas variar muito ligeiramente de acordo com diferentes vias de ensino adequadas àqueles alunos que são a “exceção à regra” dentro das escolas. Chamar a este tipo de pedagogia, pedagogia ótima ou pedagogia burocrática, estaria igualmente correto, na medida em que esta obedece ao princípio de uniformidade, universal e impessoal do modelo burocrático e não olha a eventuais diferenças ao nível dos interesses, necessidades, competências, experiências e rendimento académico de cada aluno ou às competências, interesses, formação, condições de trabalho e opções pedagógicas de cada professor. Desta forma, não é permitido às escolas que optem por soluções diferenciadas para um mesmo problema, adequando-as às circunstâncias específicas do mesmo (Formosinho & Araújo, 2006, pp. 301-302).

As escolas são, no entanto, organismos em constante transformação e, por isso, a mudança acaba sempre por acontecer, contudo, quando esta ocorre sob o signo do modelo burocrático, ela só é, realmente, concretizada quando é legitimada pelo Governo através da produção de regulamentos administrativos ou legais. Além disso, para esta

mudança se aplicar a uma escola é necessário aplicá-la a todas as outras sem que se tenha em conta as características que as distinguem e que as tornam adequadas ou não a ser objeto daquela mudança, respeitando o tal princípio da uniformidade (Formosinho & Araújo, 2006, pp. 303-304). A mudança aparece, assim, como uma inovação introduzida pela legislação do Estado e não como o resultado da inovação que ocorre, naturalmente, no contexto escolar (Formosinho, 1999, cit. in Formosinho & Araújo, 2006, p. 304). Mesmo quando se opera esta mudança generalizada no sentido de replicar as “boas práticas” em todas as escolas, esta não incide, normalmente, sobre os aspetos mais centrais da organização, como o são, por exemplo os horários, os critérios para a constituição das turmas, a divisão das disciplinas, a avaliação dos alunos, etc. (Barroso, 2001, p. 80, cit. in Formosinho & Araújo, 2006, p. 305). Desta forma, as mudanças operam-se no sentido de melhorar aquilo que já existe e não de abalar totalmente a os modos de organização das escolas (Ibd.).

Em suma, podemos dizer que a Pedagogia Ótima ou Burocrática tem como principais características o carácter legal das normas e dos regulamentos; a rotina e a formalização; o estabelecimento de limites de atuação; a desadequação das atividades às pessoas envolvidas; a hierarquia; a preponderância de regras e procedimentos pré-estabelecidos e a rigidez (Formosinho & Araújo, 2006, p. 322).

É nestas conclusões que Estevão (2001, p. 183) encontra o grande constrangimento do modelo burocrático, ao considerar que este nos revela muito pouco sobre os processos dinâmicos que têm lugar nas organizações educativas; os, naturalmente, eventuais conflitos que ocorrem no seio destas organizações; as lógicas diferenciadas de interação entre os diferentes atores; os seus jogos estratégicos; as dinâmicas de poder que se encontram entre os diversos atores e a permeabilidade das

organizações aos seus meios, tornando este modelo insuficiente para a compreensão do funcionamento das organizações educativas do ponto de vista sociológico.

Apesar dos constrangimentos deste modelo, Estevão (2001, p. 183) identifica uma grande vantagem do mesmo, que remete para o facto de este prevenir o uso abusivo do poder, protegendo, assim, os indivíduos.

4.2. O Modelo Democrático

Segundo Bush (1986, p. 48 cit. in Costa, 1996, p. 55), os modelos democráticos de organização escolar revestem-se, particularmente, de um carácter profundamente normativo na sua orientação, na medida em que refletem a perspectiva prescritiva da gestão baseada no acordo.

Os indicadores desta imagem organizacional da escola são, segundo Costa (1996, p. 55), o “desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões”; a “utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados”; a “valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal”; o “incremento do estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança) e defesa da utilização de técnicos para a <correção> dos desvios (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas comportamentais”; a “visão harmoniosa e consensual da organização”; e o “desenvolvimento de uma pedagogia personalizada”.

Costa (1996, p. 57) defende que este modelo organizacional privilegia o estudo do comportamento das pessoas em grupo, entendendo o homem como um ser social e não como uma máquina, em detrimento do estudo do homem como ser individualizado associado à dimensão formal e estrutural das organizações. Apesar desta alteração de

perspetiva, a questão da eficiência e rentabilidade organizacional permanece como uma preocupação central, no entanto baseia-se em novos suportes teóricos que preveem a adequação da pessoa à organização e invertem os pressupostos tayloristas. De acordo com Aktouf (1989, p. 200 cit. in Costa, 1996, p. 57), “a divisa tayloriana estava, a partir daí, invertida: a eficácia e os benefícios a que esta conduz não são capazes de provocar, por si mesmos, a satisfação, mas é esta que se torna um pré-requisito da eficácia. É necessário, antes de mais, procurar ter empregados psicologicamente satisfeitos, o rendimento seguir-se-á e será durável, caso contrário depressa conhecerá o declínio. Chega-se lá através dos sentimentos, da vida em grupo, do sistema informal, do afetivo”.

A fundamentação teórica do modelo democrático de organização escolar tem a sua origem na Teoria das Relações Humanas de Elton Mayo e nas suas Experiências de Hawthorne (Costa, 1996, p. 57). Para Etzioni (1984, pp. 46-52 cit. in Costa, 1996, p. 58), são cinco as principais conclusões das Experiências de Hawthorne: “1. o nível de produção não depende da capacidade fisiológica do trabalhador, mas é estabelecido por normas sociais; 2. as recompensas e sanções não-económicas (em particular as de tipo simbólico como, por exemplo, o respeito e a afeição dos colegas) influenciam significativamente o comportamento dos trabalhadores; 3. os trabalhadores não agem ou reagem como indivíduos (de forma isolada) mas como membros de grupos (por exemplo, é difícil que um indivíduo estabeleça por si mesmo a sua quota de produção); 4. o reconhecimento do fenómeno da liderança, formal ou informal, é visto como pressuposto básico para o estabelecimento e imposição das normas do grupo; 5. a comunicação entre as diversas posições hierárquicas, a participação nas decisões e a liderança democrática passaram a ser salientadas como processos essenciais de atuação no contexto organizacional”.

As Experiências de Hawthorne, de acordo com Costa (1996, p. 58), proporcionam um novo rumo e objeto de estudo à Análise Organizacional e à Teoria Administrativa – os fatores sociais e psicológicos do comportamento organizacional, o que vem exigir aos gestores que, além de planificar, organizar, dirigir e controlar o trabalho, construam, constantemente, uma organização social humana (Hampton, 1986, p. 53 cit. in Costa, 1996, p. 58).

Além disso, a introdução do conceito de fator humano traz consigo novas áreas de investigação: necessidades humanas; liderança; participação na tomada de decisão; estruturas informais na organização; dinâmicas de grupo; motivação e satisfação individual e grupal, entre outras (Costa, 1996, p. 59).

Assim, a perspectiva taylorista é substituída pela perspectiva do homem como ser social em permanente interação com os outros. Segundo Handy (1985, p. 441 cit. in Costa, 1996, p. 59), “esta abordagem teve um forte impacto na teoria e prática da gestão, especialmente porque era tão contrária aos pressupostos da administração científica. O impacto foi de tal ordem que o culto do grupo começou a dominar o pensamento da gestão”. Há um novo entendimento do trabalhador, sendo que este aparece, agora, como uma pessoa cujo comportamento depende da complexidade social e interpessoal na qual se encontra envolvido, bem como dos aspetos emocionais e irracionais que daí decorrem (Costa, 1996, p. 59).

A Teoria Comportamental de Chiavenato (1983) vem aprofundar o interesse pelas pessoas, na medida em que o objetivo prioritário desta Teoria é o de que se utilizem, totalmente, as capacidades e habilidades das pessoas no sentido de conduzir à sua satisfação e crescimento pessoal, bem como à sua realização e desenvolvimento interior (Bowditch & Buono, 1992, p. 12 cit. in Costa, 1996, p. 60).

Mais recentemente encontrámos a perspetiva do Desenvolvimento Organizacional, que pode ser considerada como uma aplicação da Teoria Comportamental ao desenvolvimento da organização. Por respeitar à organização e não à pessoa, esta perspetiva tem um maior enfoque no desenvolvimento da competência e eficácia no funcionamento geral da organização (Bowditch & Buono, 1992, p. 199 cit. in Costa, 1996, p. 61). Esta perspetiva surge e cresce pela necessidade, premente nas organizações que pretendem obter sucesso num contexto instável e turbulento, de adaptação, flexibilidade e mudança (Costa, 1996, p. 61). Na perspetiva do Desenvolvimento Organizacional, os processos de mudança organizacional desenvolvem-se segundo um modelo de intervenção mais amplo que se propõe a alterar toda a organização (Costa, 1996, p. 61).

John Dewey (1959 cit. in Costa, 1996, p. 62) foi um dos autores que mais contribuiu para o desenvolvimento de uma conceção de escola democrática. Para este autor, a educação deve funcionar como uma preparação para a vida em sociedade e a escola, enquanto modelo e projeção da sociedade ideal/democrática, deve ser o local onde se realiza essa preparação. Segundo Dewey (1959, pp. 349-350 cit. in Costa, 1996, p. 62), “(...) deveremos criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspetos da sociedade adulta”. Neste sentido, Dewey (1959 cit. in Costa, 1996, p. 62) advoga que a escola deve ser entendida como uma comunidade de vida em miniatura que reflete aquilo que é a sociedade global e, partindo desses pressupostos, prepare os indivíduos para a vida em sociedade, através de um processo educativo ativo assente na experiência e no trabalho manual. Estas escolas deveriam, então, ser organizadas em função de um modelo democrático, onde a participação dos indivíduos no seu próprio processo pedagógico é valorizada. Esta

participação seria a base da plena eficiência das escolas e, para isso, deveriam ser criadas atividades que obrigassem à participação ativa dos educandos, de forma que estes possam compreender o sentido social das suas próprias competências e dos materiais e recursos utilizados (Dewey, 1959, p. 43 cit. in Costa, 1996, p. 63).

A perspectiva de Dewey (1959 cit. in Costa, 1996, pp. 62-63) veio influenciar de sobremaneira o quadro de análise organizacional das escolas e, em particular, os conceitos de educação e escola, que passam a intitular-se, respetivamente, educação personalizada e escola comunidade educativa (Muñoz & Roman, 1989, pp. 99-104 cit. in Costa, 1996, p. 64).

A educação personalizada vem, agora, atribuir o processo educativo à pessoa humana, tornando-a no centro de toda a organização escolar, a partir da valorização do seu individualismo, da sua dignidade e da sua realização pessoal (Costa, 1996, pp. 64-65). Esta nova visão é espelhada por Moreno (1978, p. 242 cit. in Costa, 1996, p. 65) que nos diz que “(...) visão personalizada da escola (...) significa acreditar no primado da pessoa sobre as estruturas. Todavia, o que é verdadeiramente importante no âmbito da escola é o homem, a quem as estruturas devem servir, e não o contrário”.

Ao transpormos o conceito de educação personalizada para a própria organização escolar, deparamo-nos com o conceito de escola comunidade educativa, que se baseia em três princípios próprios da pessoa humana: singularidade, autonomia e abertura (Muñoz & Roman, 1989, p. 101 cit. in Costa, 1996, p. 65).

Assim, segundo Martínez (1974, p. 18 cit. in Costa, 1996, p. 65), são doze os princípios metodológicos da organização escolar e das atividades educativas: “1. Organização participada”; “2. Participação da família e da comunidade”; “3. Definição e classificação de objetivos”; “4. Planificação dos núcleos de experiência e cultura sistemática”; “5. Instrumentos técnicos ao serviço da educação”; “6. Prioridade à

atividade do aluno sobre a do professor”; “7. Agrupamento flexível de alunos”; “8. Atuação de equipas docentes”; “9. Planificação de atividades de orientação”; “10. Diagnóstico e prognóstico escolar”; “11. Avaliação e promoção contínuas”; e “12. Auto-avaliação por parte dos estudantes”.

Na mesma linha de pensamento, Moreno (1978, pp. 241-244 cit. in Costa, 1996, pp. 65-66), considera que o conceito de escola comunidade educativa assenta na interdependência e na solidariedade e comporta as seguintes vantagens: “reconhecimento da dignidade e igualdade da pessoa humana como pontos de partida condicionantes de toda a ação”; aceitação de um projeto educativo comum polarizador dos esforços pessoais de todos os elementos da comunidade”; “participação dedicada dos *quatro cogestores* da escola (professores, alunos, pais e sociedade) na elaboração e realização do projeto educativo comum”; e “desenvolvimento e manutenção de um clima de relações humanas afetivas através da participação efetiva na tomada de decisões, da responsabilização e da consecução de uma verdadeira e autêntica comunicação organizacional”.

De acordo com Lorenzo Delgado (1985, p. 171 cit. in Costa, 1996, p. 66), falar de comunidade educativa significa encarar a escola como o lugar em que professores, pais e alunos se unem em função do objetivo de proporcionar uma educação que se baseie na comunicação, na participação e no reconhecimento positivo da individualidade de cada pessoa e de cada grupo.

Em Portugal, a escola passa a ser concebida como comunidade educativa a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) no sentido em que a conceptualização política-normativa da escola passa a assentar no “desenvolvimento dos princípios organizacionais e administrativos da descentralização, da participação e da integração comunitária” (Costa, 1996, p. 67).

Para João Formosinho (1989, pp. 53-63 cit. in Costa, 1996, p. 68), a escola como comunidade educativa perde o sentido burocrático de serviço local do Estado e passa a funcionar com base em novos princípios, nomeadamente o da autonomia no sentido em que se coloca em direção a si própria; o da participação de todos os seus elementos e da responsabilização da própria escola perante os seus elementos; e o da integração comunitária na medida em que se torna numa escola aberta a todos aqueles interessados no processo educativo.

Outra vertente da escola democrática é a do próprio modelo de gestão dos estabelecimentos de ensino, sendo que também ele passa a aplicar o conceito de democracia, especialmente a partir, em Portugal, da Revolução do 25 de Abril de 1974 (Costa, 1996, pp. 68-69).

Por último, para analisar o modelo da escola democrática, importa abordar a perspetiva de Tony Bush (1986, pp. 48-50 cit. in Costa, 1996, pp. 70-71). Segundo este autor, existem cinco indicadores caracterizantes do modelo democrático ou colegial da escola, mais especificamente o facto de ser um modelo organizacional profundamente normativo no sentido em que o conjunto de valores e crenças que o justificam e que estão na sua base é visto como verdadeiro e necessário, independentemente da sua prova empírica; o facto de privilegiar a autoridade profissional baseada na competência especializada dos professores; o facto de se assumir que o conjunto comum de valores e crenças são construídos pelo grupo através de processos de socialização profissional e partilhados por esse grupo, devendo orientar a ação pedagógica e o funcionamento organizacional; o facto dos órgãos de gestão e coordenação deverem resultar de processos de representação formal, provindos de procedimentos eleitorais, sendo que a tomada de decisões, ao estar dependente do modelo da representatividade, deverá ser antecedida da consulta dos colegas, de forma a adquirir verdadeira legitimidade, e o

facto de as decisões terem na sua base o consenso ou o compromisso e não o conflito, uma vez que a partilha do conjunto de valores deve permitir que as diferenças de opinião sejam atenuadas através da discussão.

Podemos dizer que a escola democrática valoriza a pessoa humana e os modos de funcionamento participados e concertados entre todos os elementos da escola, de forma que a harmonia e o consenso sejam possíveis. Em sentido estritamente organizacional, de acordo com Borrell (1989, p. 68 cit. in Costa, 1996, p. 71), este é um modelo que assenta em dois princípios essenciais: participação e democracia organizacional. É a partir destes princípios que é possível mudar a perspetiva hierárquica tradicional das relações assimétricas (de cima para baixo).

Em jeito de conclusão, com Martins (1991, p. 16) pode concluir-se enunciando os três grandes fenómenos da escola democrática: a entrada massificada de alunos com grande heterogeneidade social e cultural; a criação da imagem sobre a educação como bem essencial para a melhoria das condições de vida individuais e coletivas e o insucesso na criação da “escola unificada”, entendida esta como a unificação dos saberes intelectuais e práticos.

4.3. Ensino Profissional – criação e práticas instituídas

Na criação e desenvolvimento do ensino profissional em Portugal encontramos elementos dos modelos organizacionais que vêm de se descrever.

O ensino profissional, como tal, resultou de normas e regulamentos emanados do Ministério da Educação, topo da hierarquia que, com mais ou menos autonomia, regulamentou este modelo de ensino.

Na criação das escolas profissionais por “iniciativa eminentemente local a partir de atores-promotores-individualizados ou através da colaboração entre atores (...) dando expressão a partenariados socioeducativos” (Marques, 1993, p. 31) procura-se responder às necessidades regionais e locais. A génese da criação das escolas profissionais implica a participação de atores tradicionais – professores e alunos – e de outros não tradicionais como autarquias, associações empresariais e outros, o que aproxima o modelo de uma conceção de escola de feição comunitária, aberta a todos os interessados no processo educativo.

Por outro lado, a escola pública acabaria por importar do modelo delineado para as escolas profissionais, aquele que viria a ser instalado na escola secundária. Esta aplicação do modelo das escolas profissionais na escola secundária diminui o espaço de manobra de professores e da escola, característica essencial do modelo burocrático/racional de organização escolar. Deste modelo se retira, igualmente, a organização curricular, uniforme para todas as áreas de formação. Todos os cursos compreendem três áreas de formação ao longo dos três anos: a sociocultural, com um total de 1000 horas; a científica, totalizando 500 horas e, por último, a técnica, com 1180 horas. A este número de horas acrescem 420 de Formação em Contexto de Trabalho. No total, cada curso profissional compreende 3100 horas de formação. De qualquer modo, as práticas dos cursos de ensino profissional, quando comparadas com as dos cursos generalistas da escola secundária, configuram-se muito mais como de feição “democrática”. Assim, nos cursos profissionais os formandos são chamados, e valorizados por tal, a participar no seu próprio processo pedagógico, o que sucede com a chamada “Formação nem Contexto de trabalho” vulgarmente apelidado de estágio, fazendo parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, que permite não só aplicar e testar os conhecimentos adquiridos, como também desenvolver as

competências do saber-estar e do saber-aprender. De igual modo a defesa de uma Prova de Aptidão Profissional, no final do curso, como o culminar de todo um percurso escolar, que tem um carácter transdisciplinar e integrador de todos os saberes e capacidades desenvolvidos ao longo da formação configura-se como uma valorização do indivíduo, ator principal do seu próprio processo pedagógico.

Por último, cabe referir que os índices de autonomia da escola secundária no que respeita à contratação de professores conflituam com os das escolas profissionais, estas com total liberdade de contratação procurando “uma maior identidade entre eles, a escola e o projeto educativo” (Marques, 1993, p. 56), o mesmo sucedendo com a criação de regras relativas à admissão de alunos e ainda à organização da distribuição das horas de formação, entre outras. Será, pois, de concluir que, paradoxalmente, as escolas profissionais reúnem em si mais práticas organizacionais retiradas do modelo democrático do que as escolas secundárias.

5. O Ensino Profissional em Portugal – resenha histórica

5.1. De Luís António Verney à “Reforma” Veiga Simão

O nosso país tem sido, ao longo dos anos, várias vezes apontado como sofrendo de um atraso educativo face a outros países europeus. Já no século XVIII, Luís António Verney lamentava o atraso português em comparação com outros países (Teodoro, 2001, p. 74).

Sabendo, embora, que este é um discurso recorrente no nosso país, a verdade é que Portugal foi o primeiro país católico a proceder à Secularização do ensino e um dos primeiros, a nível mundial, a consagrar o princípio da obrigatoriedade escolar - Decreto-Lei de 7 de Setembro de 1835. Tal medida constituía um considerável avanço cultural, contudo só viria “a ter completa expressão prática cerca de cento e vinte anos depois” (Teodoro, 2001, p. 107).

Mais tarde, já na segunda metade do século XIX, D. António da Costa, Ministro da Instrução Pública, fazia referência a um atraso educacional, quando comparava Portugal a outros países europeus, pese embora tivessem sido vários os esforços efetuados no sentido de minorar o problema (Teodoro, 2001, p. 76).

Segundo Joel Serrão (1981, p. 41, cit. in Teodoro, 2001, p. 99), “Não foi (...) por inépcia ou por desinteresse da inteligência portuguesa que a sociedade contemporânea não logrou inscrever na sua própria tessitura os propósitos educativos que os melhores se não cansaram de proclamar”. Este autor também se questionava “Porquê, então, esse desencontro? Porquê essas duas linguagens – a da teorização e a da prática – se não fundiram numa só, e até, no volver dos anos, se foram distanciando mais e mais?”.

Dez anos mais tarde, no Recenseamento Geral da População, podia ser observado que, na população entre os 15 e os 64 anos, 17,8% possuía o 4º ano de escolaridade e somente 5,4% possuía um curso de ensino superior, sendo que 74% da população entre essas idades possuía, apenas, um máximo de seis anos de escolaridade.

No século seguinte, a situação de atraso educativo em relação à Europa mantém-se, pelo que chegados ao século XX ocorrem sucessivas reformas educativas, sendo que a do Ministro Veiga Simão se apresenta ainda como “um ponto de viragem” da Educação da história recente em Portugal.

Estávamos em 1970 quando o Ministro da Educação Nacional, José Hermano Saraiva, foi afastado pelo Presidente do Conselho, Marcelo Caetano, e substituído por José Veiga Simão. Este último tinha uma visão e um discurso político que “ultrapassará as próprias fronteiras do sistema de ensino e colocará o desenvolvimento e a modernização do país no centro do debate político” (Teodoro, 2001, p. 264). No seu discurso de tomada de posse como Ministro da Educação Nacional podemos ver alguns dos aspetos caracterizadores do seu discurso político sobre a Educação:

“A educação é o veículo poderoso e essencial que torna possível à vida humana ser digna de ser vivida, facilitando todo um processo de justiça social, inerente a qualquer fórmula de melhoria da condição do homem. Educar todos os portugueses, onde quer que se encontrem, na aldeia escondida ou na cidade industrializada, na savana seca e ignota ou na lezíria verdejante, é princípio sagrado de valor absoluto e de transcendente importância à escala nacional” (Simão, 1973, p. 12 cit. in Teodoro, 2001, p. 264).

Visando a democratização do ensino, Veiga Simão retoma o projeto de Galvão Telles, Ministro da Educação Nacional anterior a José Hermano Saraiva, que tinha como intuito levar a cabo uma Reforma Geral do Ensino (Teodoro, 2001, p. 264).

No início de 1971, através da divulgação do Projeto do Sistema Escolar, Veiga Simão apresenta as linhas gerais da Reforma do Sistema Educativo: “fomento da educação pré-escolar, prolongamento da escolaridade obrigatória, reconversão do ensino secundário” (Teodoro, 2001, p. 264).

No seguimento destas linhas gerais, Veiga Simão alargou, através da Lei n.º 5/73, o período da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, dividindo-se em dois ciclos – o ensino primário e o ensino preparatório – cada um com quatro anos. Todos os alunos seguiriam o mesmo plano de estudos.

Foram ainda, criadas, ao abrigo do “decreto das experiências pedagógicas”, escolas secundárias polivalentes que comportavam cursos liceais, cursos comerciais e cursos industriais (Teodoro, 2001, p. 270).

5.2. A Revolução de Abril de 1974

Com a Revolução de Abril de 1974 assistimos a profundas mudanças no Sistema Educativo. A Reforma de Veiga Simão não é implementada, uma vez que foi considerada “uma reforma que se fez com e sob o fascismo: foi proposta por um governo fascista, apoiada por uma Câmara Corporativa fascista, ratificada por uma Assembleia Nacional fascista, pseudo-referendada por uma farsa de participação popular” (Carta aberta ao Ministro da Educação e Cultura da Comissão Instaladora do Sindicato dos Professores, datada de 20 de Maio de 1974, cit. in Teodoro, 2001, p. 348).

O espírito progressista da Revolução leva à adoção de várias medidas a nível da educação, de entre as quais se destaca a democratização da escola, o que implicava: “(a) abri-la a todas as camadas sociais e regionais, privilegiando, para já, o acesso à escola das classes trabalhadoras e das populações rurais; (b) pô-la ao serviço dos reais

interesses do povo português na sua marcha para o socialismo e para a completa independência nacional; e (c) fazer intervir decisivamente na elaboração da política escolar todas as entidades interessadas no processo revolucionário e não apenas a comunidade escolar «corporativa» de professores e alunos” (Ponto 2 do Programa aprovado pelo Conselho de Diretores-Gerais do MEIC, em Abril/Maio de 1975, cit. in Teodoro, 2001, p. 358).

Baseando-se no modelo Weberiano, a escola pública pós-Revolução propunha-se ser uniformizadora, com currículos universais, privilegiando saberes clássicos que não tinham em conta a heterogeneidade dos alunos. Com pedagogias iguais para todos os alunos e “uniformidade nas exigências, nos resultados, nos comportamentos, na linguagem, no saber, na extensão dos programas, dos tempos de transmissão dos conhecimentos e dos períodos de avaliação” (Martins, 1991, p. 15), os alunos das classes mais desfavorecidas acabariam, no entanto, arredados de uma escola que se pretendia igualitária.

5.2.1. O Ensino Unificado

É nesta perspetiva que, com a Circular nº 1/75, de 19 de Junho, se extinguem as diferentes vias do curso geral do ensino secundário, criando um tronco comum para todos os alunos deste nível de ensino. A este tronco comum deu-se o nome de Ensino Unificado (Teodoro, 2001, p. 359).

O Ensino Secundário Unificado (ESU) é criado pelo Despacho Ministerial publicado a 1 de Agosto de 1975. Rui Grácio (1985, p. 107, cit. in Teodoro, 2001, p. 360), um dos principais impulsionadores desta medida, considera que são três as finalidades desta unificação: “1) Adiar para os quinze anos a escolha do rumo escolar

que no sistema antecedente teria de fazer-se aos doze; 2) Romper com a dualidade ensino liceal-ensino técnico, dualidade que no contexto político-social vigente exprime, ao mesmo tempo que reforça, não apenas a dualidade trabalho intelectual-trabalho manual, mas também, correlativamente, a dualidade dominante-dominado; 3) Romper com a dualidade escola-comunidade, educação formal-educação não formal, dualidade que empobrece os dois termos do binário” (Grácio, 1985, p. 107, cit. in Teodoro, 2001, p. 360).

Esta unificação, vista como uma tentativa “de inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais” (Stoer, Storeloff & Correia, 1990, pp. 23-24), pretendia “pôr fim à discriminação representada pela existência, a este nível, de um paralelismo de vias escolares com objetivos muito diferenciados, pressupondo que uma preparação geral básica comum a todos pode e deve permitir o desenvolvimento individual, fundamento de opções esclarecidas nos domínios escolares e profissionais” (Despacho Ministerial n.º 523/75, de 31 de Dezembro).

Do novo currículo, definido na Circular nº 1/75, para o novo primeiro ano do ensino secundário faziam parte as seguintes disciplinas: Português, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Educação Visual, Educação Física, Trabalhos Oficiais, Educação Cívica Politécnica e, a título facultativo, Religião e Moral Católicas. Segundo Grácio (1985, p. 111, cit. in Teodoro, 2001, p. 360), são três os aspetos que se destacam comparativamente com os currículos anteriores: a organização integrativa das ciências concernentes ao mundo natural e ao mundo social; os objetivos dos trabalhos oficiais, diferentes das práticas oficiais do técnico-profissional; e as atividades de Educação Cívica Politécnica.

Segundo Stoer, Storeloff e Correia (1990, p. 24), esta última área curricular é “a materialização da preocupação de reforçar a relação da escola com o mundo da produção”.

Porém, a Educação Cívica Politécnica funcionou apenas no 7.º ano de escolaridade do Ensino Secundário Unificado, no ano letivo de 1975/1976, tendo sido suspensa pelo Despacho n.º 268/76, de 26 de Agosto (Despacho n.º 268/76, de 26 de Agosto).

O lançamento do 8º ano de escolaridade foi acompanhado de um documento, elaborado pelo Secretariado para a Reestruturação do Ensino Secundário, que permitiu a discussão pública. Este documento tinha como objetivo “propor uma base de reflexão e discussão que [possibilitasse] a participação ativa e responsável das entidades interessadas” (Despacho n.º 523/75, de 22 de Dezembro).

O lançamento do 9º ano de escolaridade foi acompanhado da Circular nº 1/77, de 15 de Abril, onde eram apresentados os objetivos gerais e as hipóteses de organização curricular. De acordo com a mesma Circular, pretendia-se com o 9º ano “completar e reforçar a formação básica polivalente comum a todos os alunos, possibilitando-lhes o prosseguimento de estudos e a preparação para a vida ativa” (Circular nº 1/77, de 15 de Abril).

Relativamente aos cursos complementares do ensino secundário, estes mantinham “cursos diferenciados que [visavam] ou o acesso direto ao ensino superior, sem alternativa possível, ou a satisfação das exigências do mercado de trabalho, sem significativas hipóteses de prosseguimento de estudos” (Despacho Normativo n.º 140-A/78, de 15 de Junho).

Assim, através do Despacho Normativo n.º 140-A/78, de 15 de Junho, inicia-se a reformulação dos cursos complementares do ensino secundário, dando origem ao 10º e

11º anos de escolaridade. Estes seriam organizados de acordo com os seguintes objetivos:

a) Reforçar e aprofundar a formação geral, através do desenvolvimento de atitudes, métodos de pesquisa e hábitos de trabalho, indispensáveis ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos;

b) Favorecer a formação específica em grandes áreas diferenciadas do conhecimento e atividades humanas, visando integrar as componentes científicas e tecnológicas nos seus aspetos práticos;

c) Assegurar uma formação vocacional na área específica escolhida, de forma a facilitar a inserção imediata na vida ativa ou o ingresso em sistemas de formação profissional, escolares ou não escolares;

d) Proporcionar quer a informação sobre o mercado de emprego, quer a orientação escolar, contribuindo, assim, para reforçar o processo de escolha esclarecida das vias, escolares ou profissionais, que se coadunem com os interesses e aptidões dos alunos e com as necessidades sociais;

e) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola e a vida ativa;

f) Contribuir para eliminar a situação de diferente prestígio social decorrente da existência de dois tipos de ensino secundário, o liceal e o técnico.

Os cursos para 1978-1979 foram organizados em cinco áreas de estudo com as seguintes designações:

A) Área de estudos científico-naturais;

B) Área de estudos científico-tecnológicos;

C) Área de estudos económico-sociais;

D) Área de estudos humanísticos;

E) Área de estudos das artes visuais.

Os cursos complementares integravam um tronco comum de disciplinas de formação geral – Português, Filosofia, Língua Estrangeira e Educação Física – uma componente de formação específica e uma componente de formação vocacional de acordo com os domínios de atividade e com os cursos de ensino superior para que estavam orientados.

5.3. A Formação Profissional no Ensino Secundário

A partir do VI Governo Constitucional, Ministro da Educação, Vítor Crespo, a atenção na educação vira-se para a questão da formação profissional no ensino secundário.

A alta taxa de desemprego entre os jovens e a elevada procura do ensino superior demandava a criação de medidas para resolver estes problemas. Assim, pelo Decreto-Lei nº 240/80, de 19 de Julho, criou-se mais um ano de escolaridade, o 12º ano, que punha fim ao ano propedêutico instituído através do Decreto-Lei n.º 491/77, de 23 de Novembro. Este novo ano de escolaridade pretendia travar o acesso ao ensino superior, uma vez que estava organizado em duas vias: a via de ensino, que era uma preparação para o ensino superior e a via profissionalizante, que pretendia fornecer uma qualificação profissional.

Segundo dados da FENPROF (Parecer sobre a Organização da Formação Profissional, Caderno 12, Lisboa, 1987, cit. in Teodoro, 2001, p. 396), a escolha da via de ensino situava-se nos 94,1% em 1980/1981 e nos 98,5% em 1982/1983.

É precisamente a partir deste ano, sendo José Augusto Seabra Ministro da Educação do IX Governo Constitucional, que a formação profissional no ensino

secundário é tida como prioridade de política educativa. O Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de Outubro concretiza esta prioridade (Teodoro, 2001, pág. 397).

Como resulta da introdução deste Despacho: “A política de educação do Governo dá prioridade à institucionalização de uma estrutura de ensino profissional no ensino secundário, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico, que permita a satisfação das necessidades do país em mão-de-obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens” (Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de Outubro).

Assim, após o 9º ano de escolaridade poder-se-ia optar entre dois novos tipos de curso: os cursos técnico-profissionais e os cursos profissionais. Segundo este Despacho, “os cursos técnico-profissionais visam a formação de profissionais qualificados de nível intermédio, simultaneamente com uma preparação equivalente à das demais áreas do ensino secundário complementar”; “os cursos técnico-profissionais têm a duração de 3 anos, correspondentes aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade; “os cursos profissionais têm a duração de um ano de escolaridade, completado por um estágio profissional de seis meses”; “os cursos profissionais conferirão um diploma de formação comprovativa da qualificação obtida com vista à inserção nas respetivas carreiras profissionais” (Teodoro, 2001, pág. 397).

5.4. Da Lei de Bases do Sistema Educativo à iniciativa Novas Oportunidades

Em 1986, foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - que estabelecia o novo quadro geral do sistema de ensino português.

No artigo 2º, nº 1 escreve-se que “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” e no nº 2 que “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”

No artigo 3º, relativo aos Princípios Organizativos, refere-se que o Sistema Educativo deve “d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”; “e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação” e “i) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, as necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos”.

Para o ensino secundário são estabelecidos vários objetivos, destes ressaltando: “a) 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 ativa”; “b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística”; “c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação”; “e) Facultar contactos e experiências com o

mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida ativa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola” e “f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho”.

Esta Lei vem permitir a reintrodução do ensino técnico-profissional nas escolas e permite, igualmente, a criação de estabelecimentos destinados ao ensino e à prática de cursos de natureza técnica e tecnológica.

De modo a diversificar e aumentar a oferta de formação profissional, através de uma rede de escolas de iniciativa local, utilizando recursos públicos e privados, foram criadas, em 1989, as escolas profissionais (Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro).

O Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto acabaria por criar um novo modelo de ensino secundário atribuindo às escolas profissionais e aos centros de formação a implementação do ensino profissional, deixando para as escolas secundárias o ensino generalista. Seriam, assim, criados os cursos tecnológicos, que possibilitavam o ingresso no mercado de trabalho, bem como o prosseguimento de estudos no ensino superior. Estes tinham a duração de três anos e distribuíam-se pelas seguintes áreas de estudo: científico-natural, artes, económico-social e humanidades.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março, determina a introdução de algumas alterações ao regime de criação e funcionamento das escolas profissionais, mantendo-se a flexibilidade de organização curricular que as caracterizava (Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março), no entanto, apenas em 1998, o regime de criação, organização e funcionamento destas escolas seria objeto de alteração com o Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro. Este diploma criava um novo regime jurídico que reafirmava a natureza jurídica das escolas profissionais como estabelecimentos privados de ensino, geridos com ampla autonomia, apoiados por fundos públicos e autossustentados.

O Decreto-Lei n.º 74/04, de 26 de Março, consubstanciando a Reforma do Ensino Secundário do XV Governo Constitucional, reorganiza os cursos deste nível de ensino, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, aplicáveis aos diferentes percursos. Este normativo aparece como uma resposta aos altos níveis de insucesso e abandono escolar, fenómenos profundamente intrínsecos ao ensino secundário. Nele se estabelecem os cursos científico-humanísticos dirigidos àqueles alunos que pretendem o prosseguimento dos seus estudos ao nível do ensino superior; os cursos tecnológicos, que permitem quer a imediata inserção no mercado de trabalho, quer o prosseguimento de estudos ao nível do ensino superior; os cursos artísticos especializados, que privilegiam a formação artística de excelência e que, dependendo da área artística, estão orientados, apenas, para o prosseguimento de estudos ao nível do ensino superior ou duplamente orientados para o prosseguimento de estudos ou a inserção no mercado de trabalho; os cursos profissionais orientados para a qualificação inicial dos alunos que os frequentem, comportando a possibilidade do prosseguimento de estudos ao nível do ensino superior; e os cursos científico humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados de ensino recorrente, permitindo conciliar uma vida profissional com a frequência de estudos. Esta panóplia de cursos deveria passar a estar presente em todas as escolas públicas e não apenas em escolas privadas/profissionais, cabendo às administrações escolares o desenvolvimento de esforços para a prossecução deste objetivo, bem como o acompanhamento e avaliação das medidas que viessem a implementar. Os principais princípios orientadores deste Decreto-Lei prendem-se com “a articulação com o ciclo de escolaridade anterior, com as outras formações de nível secundário e com o ensino superior, a integração do currículo e da avaliação, a flexibilidade na construção de percursos formativos, a permeabilidade entre cursos,

permitindo a reorientação do percurso escolar, e a transversalidade da educação para a cidadania e da valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares” (Decreto-Lei n.º 74/04, de 26 de Março). Este Decreto-Lei reveste-se, ainda, de outros princípios muito importantes e que viriam provocar mudanças notórias na educação portuguesa: “equilíbrio na distribuição das cargas horárias de cada um dos três anos letivos, a racionalidade da carga horária letiva semanal e o alargamento da duração dos tempos letivos, de forma a permitir maior diversidade de metodologias e estratégias de ensino e melhor consolidação das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 74/04, de 26 de Março). Além disso, ressalta a especial atenção à aprendizagem das Tecnologias da Informação e Comunicação, que se consubstancia na introdução da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação como disciplina de carácter obrigatório em todos os cursos; e a introdução da Formação em Contexto de Trabalho, aplicada aos cursos de formação tecnológica, técnico-artística e técnica, aos cursos tecnológicos, aos cursos artísticos especializados e aos cursos profissionais, como forma de aplicar conhecimentos adquiridos através das disciplinas teóricas e práticas (Decreto-Lei n.º 74/04, de 26 de Março).

As Portarias n.º 550-A e 550-C, de 21 de Maio, e a Portaria n.º 554/04, de 22 de Maio, materializam a execução dos princípios enunciados no Decreto-Lei n.º 74/04, de 26 de Março, definindo as regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos tecnológicos e dos cursos profissionais.

O Despacho Conjunto n.º 453/04, de 27 de Julho, regulamenta a criação de cursos de educação e formação destinados preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, proporcionando uma dupla certificação escolar e profissional.

Neste seguimento, entram em vigor, no ano letivo de 2004/2005, novos planos de estudo para o ensino secundário, no quadro de uma reforma do ensino secundário,

que visa adequar as formações de nível secundário às mudanças sociais e às necessidades de desenvolvimento do país.

As escolas secundárias públicas passam, então, a ministrar cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos, cursos artísticos especializados e cursos profissionais.

Em 2006, no âmbito da iniciativa “Novas Oportunidades” e em nome da “importância central da qualificação para o crescimento económico e para a promoção da coesão social” (Governo, s.d., p. 3), o governo dá início a um processo acelerado de modernização do país, que passa pela qualificação dos portugueses. Pretende-se, com esta iniciativa, combater, mais uma vez, os “inaceitáveis níveis de insucesso e abandono escolar” (Sócrates, 2006, p. 2) que nos caracterizam, bem como “fazer com que as vagas em vias profissionalizantes representem, em 2010, metade do total de vagas ao nível do ensino secundário” (Governo, s.d., p. 4).

As escolas são “aconselhadas” a integrar cursos de carácter profissionalizante na sua oferta educativa para atingir uma percentagem nacional de 50%. Era, agora, muito importante que se cumprisse esse objetivo a todo o custo. Esta decisão, bem como a mobilização de esforços para alcançar este objetivo, iriam caber às direções das escolas de cada escola.

A Escola Secundária Carlos Amarante criou o seu centro Novas Oportunidades no ano de 2008.

6. O Ensino Profissional na Escola Secundária Carlos Amarante

6.1. Breve caracterização da escola

A ESCA insere-se na freguesia de S. Victor, no concelho de Braga, que tem uma área de cerca de 5 km² e uma população de cerca de 32.000 habitantes, constituindo uma das freguesias mais populosas do distrito de Braga. Trata-se de uma freguesia de características urbanas, mas, atendendo à sua dimensão, integra espaços diferenciados, pequenas áreas agrícolas e áreas habitacionais distintas, bairros de construção social destinados a pessoas economicamente mais carenciadas, alguns bairros tradicionais e outros destinados à classe média.

O edifício onde funciona a ESCA, agora recuperado, foi inaugurado em 1958, designado, então, como Escola Industrial e Comercial de Braga, integrando diferentes espaços de atividades letivas, serviços, oficinas, laboratórios e áreas desportivas.

Após as obras de requalificação iniciadas em Junho de 2009, a ESCA tem sessenta salas de aula, estendendo-se por uma área coberta de 9.000m² distribuída por sete corpos: A- Direção, Serviços Administrativos, Centro Novas Oportunidades e Auditório; B- Biblioteca, Salas de Aula, Ensino Especial, Sala do Pessoal Docente e Gabinetes de Trabalho; C- Ginásio, Sala de Dança, Salas de Aula, Balneários; E- Pavilhão Gimnodesportivo, Balneários; F- Oficinas de Mecânica, Eletrotecnia, Construção Civil, Madeiras, Artes e G- Estufa e Posto de Transformação público e da escola.

É uma escola centenária que teve inauguração régia de D. Luís I, em 12 de Dezembro de 1885. Então, era outra a denominação – Escola de Desenho Industrial de

Braga, mais tarde Escola Industrial e Comercial Frei Bartolomeu dos Mártires. O nome atual deve-o a um ilustre arquiteto/engenheiro Bracarense, nascido em 1748, autor de obras em que todos nos reconhecemos - Bom Jesus (templo e escadaria), Igreja do Hospital de S. Marcos, Ponte de Amarante, Igreja da Trindade, entre outras.

A Escola Secundária Carlos Amarante esteve sempre tradicionalmente ligada aos cursos de carácter profissional.

Aquando da sua criação, a Escola de Desenho Industrial funcionava com um único curso – Desenho Industrial – com 127 alunos.

Em Decreto-Lei de 23 de Fevereiro de 1889, e espelhando as reformas de então, passou a designar-se Escola Industrial de Braga e, em 1891, acabaria por receber a designação de Escola Industrial Frei Bartolomeu dos Mártires.

Em 1914, com a fundação do Curso Elementar do Comércio (Decreto-Lei de 30 de Junho de 1914), a ESCA passou a acolher o ensino da Escrituração Comercial. Com uma vocação comercial a juntar à anterior industrial, a partir desta altura, o número de alunos da Escola Industrial e Comercial Bartolomeu dos Mártires não mais deixará de aumentar, recebendo, na década de 50, alunos provenientes de todos os concelhos limítrofes de Braga. Além do Curso de Comércio, distinguiam-se, entre outros, os Cursos de "Carpinteiro e Marceneiro" e "Costura e Bordados".

A criação do ensino comercial representaria o princípio de uma realidade que conduziria ao estabelecimento, em 25 de Agosto de 1948, de duas das futuras escolas da cidade: a Escola Técnica Elementar Bartolomeu dos Mártires e a Escola Industrial e Comercial Carlos Amarante. Com a reforma de 31 de Maio de 1951, estas duas escolas voltariam a fundir-se, desta vez sob a designação de Escola Comercial e Industrial de Braga. A inauguração da Escola Secundária Carlos Amarante, tal como a conhecemos, far-se-ia no mês de Maio de 1958.

Em 1975, com a unificação do ensino secundário, a antiga Escola Industrial toma a atual designação — Escola Secundária Carlos Amarante, seguindo o percurso das várias reformas educativas.

6.2. A perceção dos vários agentes educativos

Os cursos técnico-profissionais e cursos tecnológicos nas áreas da Eletricidade, Mecânica, Design e Desporto estiveram sempre presentes ao longo das várias mudanças. Neste sentido, a implementação dos cursos profissionais na Escola Secundária Carlos Amarante aparece como uma nova forma de dar continuidade à sua tradição.

Em 2004, a Escola Secundária Carlos Amarante, sempre virada para a inovação e para a melhoria do ensino, decide responder ao desafio proposto pelo Governo no sentido de implementar, nas escolas secundárias, cursos profissionais, de modo a contribuir para a diluição das diferenças entre Portugal e os países mais desenvolvidos ao nível da mão-de-obra qualificada.

Assim, de forma tímida, a partir do ano letivo de 2004/2005, a Escola Secundária Carlos Amarante acolhe um modelo de ensino diferente, que trazia consigo novos perfis de alunos, com os quais os professores não estavam familiarizados; diferentes objetivos face àqueles que se verificavam no ensino generalista e uma nova perspetiva de formação, a formação para a vida ativa e não tanto para o prosseguimento de estudos.

Inicia, então, nesse ano letivo, uma experiência com a abertura de um curso do ensino profissional com uma turma na área da Mecânica, atenta a longa tradição da escola nesta área.

Foram várias as razões que determinaram esta opção: os cursos profissionais eram um exemplo de sucesso nas escolas profissionais; havia que contribuir para a redução dos baixos níveis de escolaridade e altos índices de abandono escolar do nosso país; os cursos profissionais eram subsidiados financeiramente; os cursos tecnológicos tinham-se revelado um fracasso e havia que os substituir de forma a manter os professores do quadro de escola na lecionação das áreas técnicas; por último, a escola possuía as instalações e o material necessário para que esses cursos funcionassem.

No ano seguinte, a Escola Secundária Carlos Amarante decide abrir mais um curso profissional, com uma turma na área da Construção Civil, também já tradicional na escola.

Em 2006 surge a iniciativa “Novas Oportunidades” sendo que nesta altura, a Escola Secundária Carlos Amarante apresentava já quatro cursos profissionais, quatro turmas no 10º ano, uma no 11º ano e uma no 12º ano, todos em áreas tradicionais da escola – Construção Civil, Mecânica, Eletricidade e Eletrónica.

Um ano mais tarde, em 2007, a escola inicia o ano letivo com seis turmas de 10º ano, quatro no 11º ano e uma no 12º ano. Para além das áreas tradicionais já referidas, conta, agora, na sua oferta com um curso na área das Artes – Técnico de Desenho de Mobiliário – perfazendo cinco áreas de oferta.

No ano letivo de 2008/2009 e 2009/2010, o número de turmas de cursos profissionais continua a aumentar, sendo que o número total de turmas perfaz as dezasseis em ambos os anos letivos, dando continuidade às áreas anteriormente referidas, até que, em 2010/2011, a Escola Secundária Carlos Amarante perde uma turma de ensino profissional, tendo cinco turmas no 10º ano, quatro no 11º ano e seis no 12º ano.

O ano de 2011 é um ano marcado pela extinção do Curso Tecnológico de Desporto, no entanto, a Escola Secundária Carlos Amarante consegue, mesmo assim, iniciar o ano letivo com seis turmas no 10º ano, duas na área do Apoio à Gestão Desportiva, uma na área da Informática e as restantes nas áreas tradicionais, cinco turmas no 11º ano e quatro turmas no 12º ano.

No corrente ano letivo, num total de 67/69 turmas, com uma média de 1500 alunos por ano, o ensino profissional, com uma média de 16 turmas, representa apenas uma média de 250 alunos na Escola Secundária Carlos Amarante.

6.2.1. Professores

Os professores da Escola Secundária Carlos Amarante que lecionavam as áreas técnicas (Mecânica, Construção Civil, Eletricidade, Eletrónica, Design, Informática, Desporto, Eletrotecnia) reconheceram nos cursos profissionais um modelo de ensino que se pretendia mais prático, com uma forte componente de formação em contexto de trabalho.

No que toca às disciplinas de formação técnica, estas foram atribuídas aos professores, cuja área de formação se adequa ao curso que iriam lecionar. Relativamente às disciplinas de formação sociocultural e de formação científica, estas eram, numa primeira fase, atribuídas em função das preferências dos próprios professores, seguindo a ordem constante da lista de graduação por grupo disciplinar. Numa segunda fase, procurou-se criar equipas, o mais estáveis possível ao longo dos três anos de formação, privilegiando os professores que revelassem perfil adequado, bem como o gosto por este modelo de ensino.

De salientar que nem sempre foi possível atribuir a direção de curso a professores da área técnica, conforme aconselham os normativos, nos cursos da área da Mecânica, pois não existiam, nem existem, no quadro de escola, professores suficientes.

Estes professores da formação técnica, em muitos casos, conhecedores do modelo de ensino em causa, por terem lecionado nas escolas profissionais, foram e são “os motores” deste modelo desenvolvendo práticas colaborativas relevantes com os restantes professores da formação sócio-cultural e da formação específica, estes inicialmente desconhecedores do funcionamento dos novos cursos.

Foram estes professores da formação geral e específica que reagiram com resistência ao novo modelo de aprendizagem que implicava um maior trabalho de preparação, não havendo sequer manuais escolares; representava ainda uma maior ocupação do tempo com reuniões periódicas para aferir critérios e aprendizagens; os alunos que frequentavam estes cursos eram, de uma forma geral, mais irreverentes, menos preparados a nível científico, menos ambiciosos e com poucos hábitos de trabalho.

Há que dizer que, na Escola Secundária Carlos Amarante, como em outras escolas públicas, existiu e existe da parte do corpo docente ligado às áreas científico-humanísticas alguma depreciação relativamente ao ensino profissional, como que uma reminiscência da velha comparação entre Ensino Liceal e Ensino Técnico. Como é sabido, os professores dos antigos liceus gozavam de um prestígio social maior do que os mestres ou profissionais das escolas técnicas (Fernandes, 1987).

Passados alguns anos sobre a extinção dos liceus, verifica-se que o espírito do liceu ainda perdura. Mas há exceções.

O texto que a seguir se transcreve, escrito por uma professora dos cursos profissionais da Escola Secundária Carlos Amarante, Quitéria Mateus, é um bom

exemplo do sentir de alguns professores da ESCA em relação aos cursos profissionais e ao trabalho que desenvolvem com estes alunos:

“Alunos dos cursos profissionais: “nem santos nem pecadores”.

Os alunos dos cursos profissionais são muitas vezes considerados alunos de segunda categoria - mal-educados, desmotivados, que veem a escola apenas como um mero passatempo, um acidente de percurso, ao longo da atribulada fase da juventude e não como uma instituição, que se apresenta como um dos mais importantes agentes de socialização para a construção da sua personalidade.

Como professora do ensino profissional considero que, por vezes, esses pontos de vista têm de facto um fundamento. Mas não devemos tomar a parte pelo todo. Considero que estes alunos são pessoas, que quando chegam ao ensino secundário, carregam já consigo um fardo constituído de preconceitos acerca dos outros; uma desconfiança e total indiferença face ao mundo, atitudes que me deixam perplexa e triste.

Nas primeiras aulas, a maior parte destes alunos assume uma atitude defensiva. Mas ao longo das aulas não me limito apenas a olhá-los; procuro observá-los, captar significado das reações mais inesperadas, quer em termos de aprendizagem de conteúdos, quer em termos comportamentais. E chego muitas vezes à conclusão que estes alunos têm tendência para desistir de si mesmos, ao invés de lutar e superar as dificuldades.

Então aí começa verdadeiramente o meu desafio, que consiste na tarefa de fazer com que aluno concretize (com mais ou menos êxito), as potencialidades que o próprio, desconhecia que possuía. É de facto necessário recorrer a muita paciência, perseverança, inovação nas estratégias a apresentar em sala de aula. Mas por cada

conquista que o aluno alcança é também mais um sucesso pessoal, que acrescento ao meu percurso de vida.

Estes alunos, transformam-se gradualmente, com o contributo de toda a comunidade escolar, em pessoas que começam a olhar mais para si, a cuidar mais de si mesmos e principalmente a olhar mais para os outros; empenham-se em atividades propostas. Não se transformam de repente em príncipes, e alguns deles desistem mesmo de estudar; mas outros conseguem gradualmente demonstrar uma maior motivação e vontade de aprender; começam a olhar para o professor não como um alvo a abater, mas como alguém a quem eles reconhecem autoridade e por quem sentem respeito e carinho (mesmo que não o refiram, ou o demonstrem de um modo contraditório).

E a prova disso é que muitas vezes, depois de terminarem o curso no ensino secundário, alguns regressam apenas para visitar os professores e a escola, que durante alguns anos foi a sua verdadeira casa, reconhecendo que poderiam ter feito mais e melhor quando tiveram essa oportunidade.

Alunos dos cursos profissionais? Não são santos, nem pecadores; são alunos e como tal, parte integrante da minha vida.”.

6.2.2. Alunos

Os cursos profissionais, nesta como noutras escolas, começaram por ser aparentemente escolhidos por alunos que pretendiam ingressar na vida ativa no final do 12º ano.

Entre os anos de 2005 e 2012, as taxas de matrícula, retenção, transição/certificação nos cursos profissionais da ESCA foram as que constam do quadro seguinte:

Quadro nº 1 – Taxas de Matrícula, Retenção, Transição/ Certificação nos CP na ESCA, 2004/2005 - 2011/2012

Ano letivo	10º ano				11º ano				12º ano			
	Nº Turmas	Nº Alunos Início	Nº Alunos Final *	% Transições	Nº Turmas	Nº Alunos Início	Nº Alunos Final *	% Transições	Nº Turmas	Nº Alunos Início	Nº Alunos Final *	% Conclusão
2004/2005	1	14	7	100								
2005/2006	1	22	13	100	1	7	7	100				
2006/2007	4	87	63	100	1	13	11	100	1	7	7	86
2007/2008	6	125	76	100	4	63	57	100	1	11	11	100
2008/2009	6	121	104	100	6	78	74	100	4	59	47	72
2009/2010	4	76	63	100	6	94	86	100	6	63	59	93
2010/2011	5	115	78	99	4	59	51	100	6	81	76	68
2011/2012	6	139	113	100	5	73	69	100	4	43	43	53

*TR AM

Nos cursos científico - humanísticos, entre os anos letivos de 2006/2007 e 2011/2012, as taxas de matrícula, retenção e transição/conclusão foram as seguintes:

Quadro nº 2 - Taxas de Matrícula, Retenção, Transição/ Conclusão nos CCH na ESCA, 2006/2007 – 2011/2012

CCH	10º ano				11º ano				12º ano				%
	Nº Turmas	Nº Alunos Início	Nº Alunos Final *	% Transições	Nº Turmas	Nº Alunos Início	Nº Alunos Final *	% Transições	Nº Turmas	Nº Alunos Início	Nº Alunos Final *	Conclusão	
2006/2007	19	447	408	343	17	353	334	305	17	279	261	192	74
2007/2008	18	461	437	373	17	365	344	320	16	333	304	153	50
2008/2009	19	505	474	422	16	399	370	308	16	338	318	230	72
2009/2010	15	390	353	304	19	479	433	386	15	326	302	221	73
2010/2011	16	408	378	326	15	364	324	301	19	403	376	297	79
2011/2012	17	464	411	373	16	360	323	296	14	353	315	225	71

Fonte: MISI, Gabinete de Coordenação do Sistema de Informação do Ministério da Educação

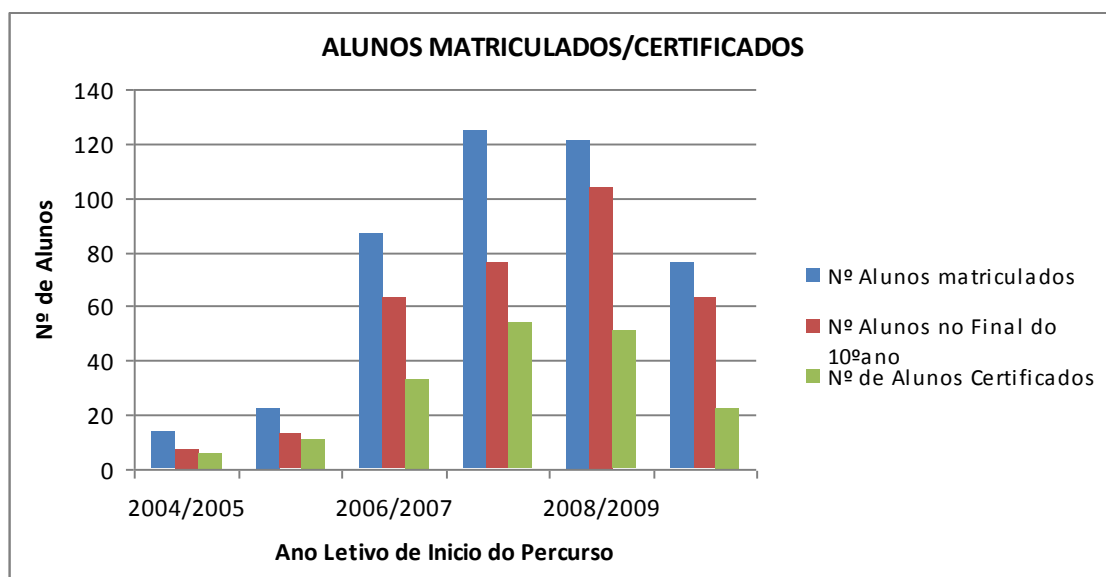
*AM TR EF

O ensino profissional é, ainda, como se vê, de procura residual por parte dos alunos que elegem a ESCA. Como resulta do quadro nº 1, verifica-se que a taxa de transições nos cursos profissionais no 10º e 11º anos é quase de 100%, o que levaria a concluir ser este um modelo de sucesso educativo.

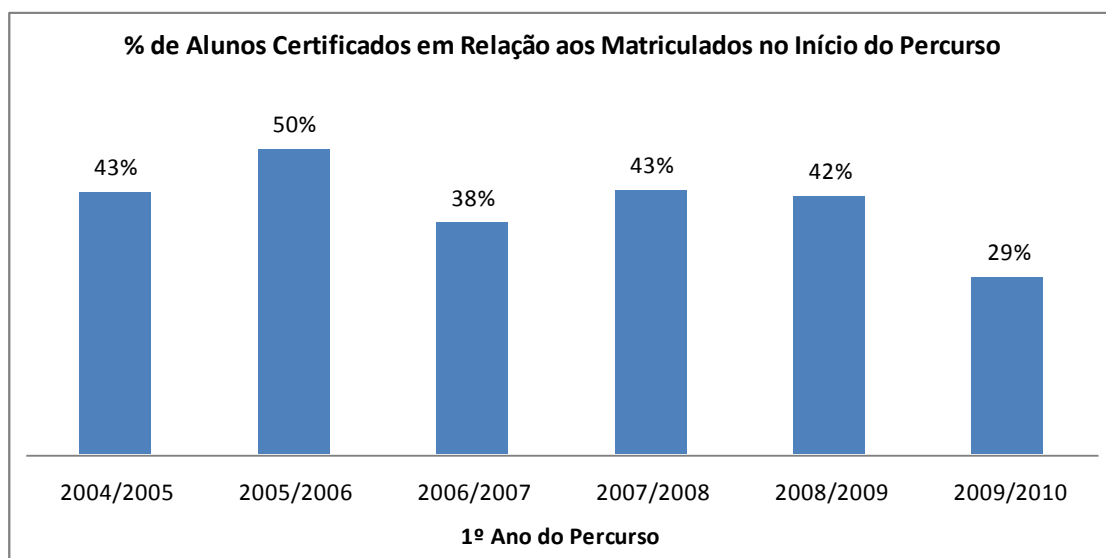
Contudo, chegados ao 12º ano, (ver quadros infra) verifica-se que os alunos dos cursos profissionais têm muitos módulos em atraso, não conseguindo recuperá-los durante o período de Formação em Contexto de Trabalho.

Para ultrapassar este constrangimento, os alunos têm a possibilidade de realizar exames em Setembro (até ao limite máximo de seis), e em Dezembro (para aqueles com um máximo de três módulos em atraso ao longo do percurso), solução que, tão pouco, tem mostrado resultados satisfatórios.

Quadro nº 3 – Alunos matriculados e alunos certificados (12º ano), 2004/2005 – 2008/2009

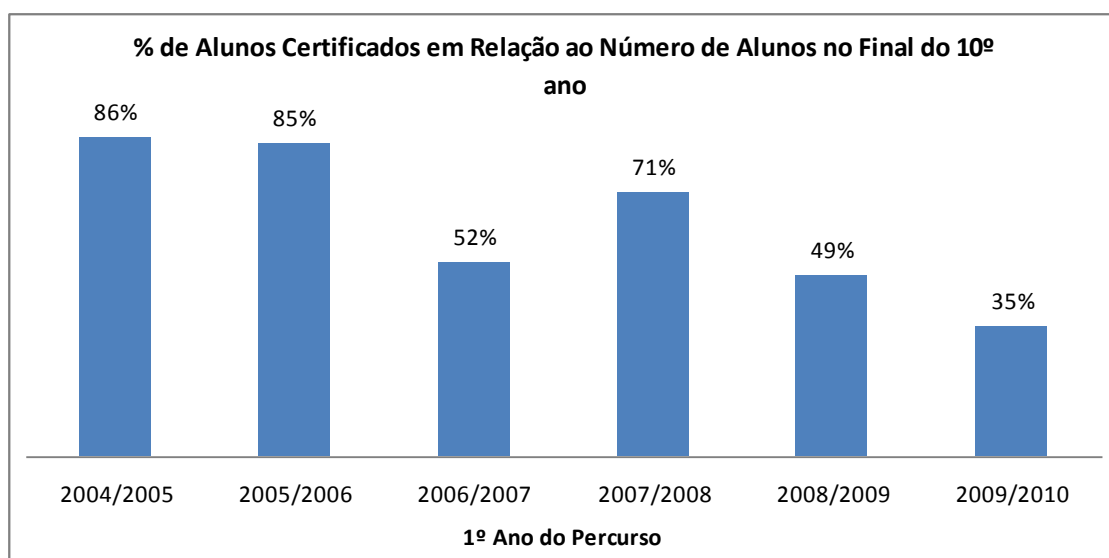


Quadro nº 4 – Percentagem de alunos certificados em relação às matrículas no início do percurso

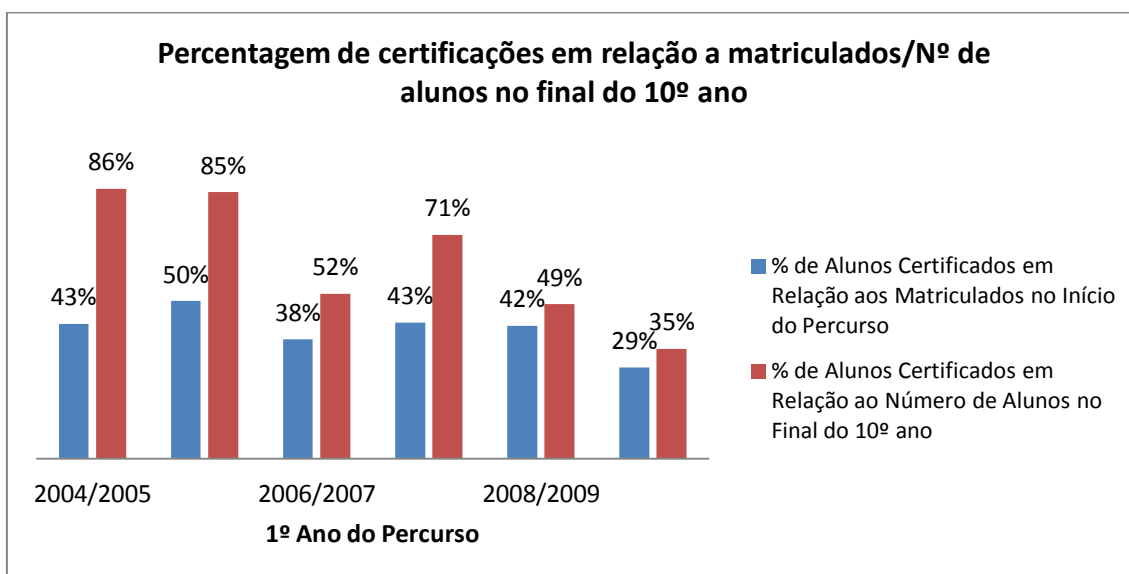


O (relativo) insucesso dos alunos dos cursos profissionais da ESCA na formação científica ajuda a explicar o que consta dos quadros nºs 5 (percentagem de alunos certificados em relação ao número de alunos no final do 10º ano) e 6 (percentagem de certificações em relação a matriculados/ nº de alunos no final do 10º ano). Verifica-se, assim, que tem vindo a aumentar a taxa de insucesso, sobretudo a partir do ano letivo 2008/2009.

Quadro nº 5 – Percentagem de alunos certificados em relação ao número de alunos no final do 10º ano



Quadro nº 6 – Percentagem de certificações em relação a matriculados/ nº de alunos no final do 10º ano



Para superar estes resultados, a Direção decidiu constituir equipas disciplinares (e.g. Matemática) que têm como objetivo único a recuperação de módulos.

Na ESCA, como noutras escolas, o facto de os cursos profissionais terem sido, inicialmente, subsidiados, resultou numa procura por parte de alunos, por vezes, determinados não pela excelência de alternativa de ensino que os mesmos configuravam, mas pelo facto de serem recompensados financeiramente por irem à escola. Este facto mostrou-se perturbador das aprendizagens na medida em que a motivação não era, por vezes, real, sendo que, por outro lado, o modelo de ensino acabava por ser ainda objeto de maior estigmatização por parte da comunidade escolar.

As diferenças entre os alunos que frequentam os cursos científico-humanísticos e os alunos que frequentam os cursos profissionais são, muitas vezes, notórias. Em muitos casos, os últimos são oriundos de famílias mais carenciadas e com um baixo nível de escolaridade. Verifica-se que os alunos que escolhem a via profissional têm um perfil diferente dos alunos que optam pelo prosseguimento de estudos. Alguns veem o ensino profissional não como uma forma de abrir uma porta para o mundo do trabalho, mas sim como um caminho para obter equivalência ao 12º ano de um modo mais

facilitado. Confrontados com a realidade, e com a componente curricular destes cursos, respondem com comportamentos e atitudes de rejeição que, não poucas vezes, demanda ação disciplinar por parte da escola. São casos pontuais e de natureza desviante, mas que, de alguma forma, favorecem a estigmatização deste modelo de ensino pela comunidade escolar e também pelos outros alunos da escola.

Perante situações como a que vem de se escrever, a escola apela, como é sua prática corrente, à participação dos pais/encarregados de educação para a ajudar a resolver os conflitos, no entanto depara-se, muitas vezes, com uma atitude de indiferença por parte de alguns destes e com a incapacidade de agir de outros.

6.2.3. Restante Comunidade Educativa

Os cursos profissionais oferecidos pela Escola Secundária Carlos Amarante fazem parte das áreas consideradas prioritárias pelos estudos da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), atual Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP).

A escola reúne, anualmente, com elementos da Autarquia e de outras escolas, públicas e profissionais, para definir a rede de ofertas, evitando, assim, a sobreposição das mesmas. De referir que no que toca aos cursos profissionais na área da Mecânica, ligada à indústria transformadora, a Escola Secundária Carlos Amarante é a única escola do concelho a ministrá-los.

A Escola Secundária Carlos Amarante possui relações privilegiadas com as entidades empregadoras da região. O facto de ter lecionado cursos de carácter técnico ao longo da sua história contribuiu para a formação de muitos dos empregadores com quem hoje tem contacto.

Assim, nunca houve dificuldade em integrar alunos em empresas para a Formação em Contexto de Trabalho. Há, inclusive, situações em que são as próprias empresas que solicitam formandos desta escola, conhecedores da preparação ministrada que os próprios receberam.

6.3. Medidas de consolidação

A Escola Secundária Carlos Amarante, consciente da realidade dos cursos profissionais, acreditando no seu modelo e tendo como principal objetivo o sucesso escolar de todos os seus alunos, aposta na tomada de medidas que permitam consolidar o ensino profissional na escola, favorecendo o alcance deste objetivo e o sucesso educativo dos seus alunos.

Como primeira medida destaca-se a criação de um Regulamento Interno que regia, especificamente, o ensino profissional e que foi sendo, cuidadosamente, atualizado ao longo dos anos, atendendo às constantes mudanças da realidade escolar, que enquanto sistema “vivo” está em constante transformação.

À primeira vista poderíamos considerar esta medida algo repetitiva, uma vez que muitas das condutas a ter em consideração no que respeita ao ensino profissional estão estipuladas nos normativos legais, no entanto este documento veio instituir vários procedimentos a ter em conta em determinadas situações, quer a nível pedagógico, quer administrativo, que não estavam previstos na Lei e que se adequavam ao contexto escolar em que estes cursos tinham lugar. Isto permitiu à comunidade escolar e, em especial, aos professores saber o que fazer, perante situações concretas, com a certeza

de que estavam a tomar uma atitude legitimada pela escola e, assim, resolver de forma mais célere os problemas com que se iam deparando.

Entre 2005 e 2007, a ESCA decide criar uma equipa que viria a desenvolver, , um projeto de intervenção para os cursos profissionais e cursos tecnológicos existentes, à data, na escola. Com este projeto pretendia-se dignificar o ensino profissional, garantindo um ensino de qualidade elevada para que os alunos destes cursos adquirissem as competências necessárias para a vida ativa e fossem aceites na comunidade profissional.

Desenvolveu-se, então, um processo de discriminação positiva dos alunos destes cursos, procurando estabelecer e adaptar um conjunto de padrões e procedimentos adequados aos seus currículos, onde cada um dos departamentos e disciplinas procuraria incorporar, de forma adequada, as competências finais pré definidas nas diretivas do Ministério da Educação, assim como procurar as interligações possíveis entre os temas incluídos nos respetivos programas oficiais.

Os eixos diretores do projeto de intervenção assentavam na organização de ações de longo-termo (integração curricular ao longo do ciclo escolar – do 10º ano ao 12º ano); de termo médio (progressão e integração curricular anual – interdisciplinaridade); e a curto termo (organização dos conteúdos e abordagens didáticas baseadas na realização de projetos e/ou resolução de situações problema e problemas).

Com estas ações, pretendia-se que o aluno fosse capaz de adquirir conhecimentos, o “saber-fazer” e ser autónomo no seu trabalho e nas suas escolhas; construir uma imagem positiva de si próprio e um projeto pessoal de formação e orientação; viver e trabalhar com os outros numa atitude de respeito, conhecendo e praticando os direitos e deveres que os diferentes intervenientes na comunidade escolar tinham definido.

Eram, também, objetivos do projeto: promover o trabalho de equipa entre os professores que lecionavam a mesma turma no sentido de integrarem métodos de “aprendizagem ativos”; dinamizar alunos e professores visando a integração curricular (horizontal e vertical) e a aplicação de novas abordagens de ensino; otimizar os mecanismos de apoio aos alunos; e assegurar, junto das equipas pedagógicas, o apoio necessário à consecução das suas ações e atividades.

No ano letivo de 2009/2010 surgiu um novo projeto – “Consolidação do ensino profissional na ESCA”.

Pretendia-se a participação de todos os intervenientes – diretores de curso, diretores de turma, equipas pedagógicas, pais/encarregados de educação e alunos/formandos – na valorização do ensino profissional e na melhoria do processo educativo.

Os objetivos gerais do projeto eram:

- Fomentar as práticas reflexivas, de cooperação e de concertação entre as equipas pedagógicas do ensino profissional, tendo em vista a solução dos seus problemas.
- Promover a melhoria da qualidade dos processos de ensino/aprendizagem, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia.
- Assegurar o sucesso educativo, continuando a promover uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade na escola.
- Fomentar as boas relações interpessoais e inter grupos, contribuindo para a melhoria do clima e da cultura escolares.
- Sensibilizar os vários intervenientes, professores, alunos/formandos e os pais e encarregados de educação para a participação ativa e crítica no processo educativo, valorizando o seu papel neste processo.

- Garantir a credibilidade do desempenho e funcionamento dos cursos profissionais na escola junto dos interessados.

Este projeto desenvolveu-se em três fases:

a) A fase da informação e sensibilização: esta etapa, considerada fundamental, visava, sobretudo, criar um clima favorável à implementação do projeto, pelo que se pretendia informar e sensibilizar os atores educativos envolvidos, para que compreendessem a necessidade desta intervenção, apelando-se à sua disponibilidade e cooperação.

b) A fase de implementação e acompanhamento.

c) A fase de reflexão e avaliação: nesta fase far-se-ia a análise e avaliação da eficácia da implementação do projeto, pondo em prática a aplicação de medidas que visassem a operacionalização do mesmo.

A partir deste momento, o panorama do ensino profissional começa a mudar na ESCA, ainda que, há que reconhecê-lo, os resultados dos alunos destes cursos se mostrem ainda insatisfatórios face ao Projeto Educativo da escola.

No que constitui uma nota muito positiva das medidas de consolidação adotadas, constatámos que, ao longo destes dois anos, a participação dos pais/encarregados de educação foi mais ativa, vindo de encontro ao preconizado no antes referido projeto de ação de “Consolidação do ensino profissional”. Confiamos que a breve trecho esta participação vai ajudar a melhorar os resultados dos alunos da ESCA, assim contribuindo para o sucesso desta via de ensino.

7. Conclusão

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, marca o regresso dos cursos de carácter profissional às escolas secundárias. A par dos cursos científico-humanísticos, dos cursos tecnológicos e dos cursos artísticos especializados, surgem então os cursos profissionais, ministrados até então em escolas profissionais.

Mas a adoção de um sistema de sucesso em escolas próprias não surtiu (ainda) o efeito desejado na escola secundária. Carregada de tradição livresca, esta não aceitou com facilidade um modelo em moldes tão diferentes dos que até então eram ministrados. Daí que, logo alguns tenham concluído que a imposição deste modelo de ensino nas escolas secundárias, mais viradas para o dito ensino liceal, se mostrou uma medida de política desajustada. Mais ainda porque a escola pública é acusada de ter decidido aceitar a criação de cursos profissionais como forma de resolver alguns dos seus problemas: professores em excesso, nomeadamente nas áreas técnicas, falta de alunos e a ausência de equipamentos que poderiam ser adquiridos com o financiamento dos cursos profissionais estão entre algumas das razões apontadas para esta decisão.

Na Escola Secundária Carlos Amarante, como noutras escolas, a extinção progressiva dos cursos tecnológicos tornou necessária a rentabilização de recursos humanos e físicos - professores das áreas técnicas de Mecânica, Eletricidade, Eletrónica e Construção Civil e instalações e equipamentos ligados a estas vertentes tradicionais.

O facto de os cursos profissionais serem financiados pelo Programa Operacional Potencial Humano (POPH) representou, por sua vez, uma mais-valia para a escola. Porém, a criação de cursos profissionais trouxe muitas outras virtualidades à escola, representando muito mais que uma questão de história, tradição e recursos financeiros.

A diversificação da oferta formativa permitiu chegar a um público que, de outro modo, não estaria a frequentar a ESCA.

As exigências e os desafios que este modelo acarreta criaram uma nova dinâmica na escola. Estremeceu-a, mas logo a seguir, consolidou-a. Os professores tiveram de pensar em novas estratégias, novas abordagens para obter os bons resultados de sempre, pese embora os obtidos na formação científica dos cursos profissionais se mostrarem ainda insatisfatórios.

O contacto com o tecido empresarial do concelho também se mostrou profícuo.

Por tudo isto, e no que à ESCA respeita, forçoso é concluir que a imposição deste modelo de ensino nas escolas secundárias mostrou-se uma excelente medida de política educativa que, diga-se, os tempos conturbados que vivemos acabaram por confirmar.

Referências bibliográficas

- COSTA, Jorge A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Coleção Perspetivas Atuais/Educação nº 13. 3ª Edição. Porto: ASA Editores, S. A. pp. 39-71
- ESTEVÃO, Carlos A. (2001). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização. Na fronteira da sua complexidade organizacional*. 2ª Edição. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. pp. 177-211
- FERNANDES, António S. (1987). *Estatuto do trabalho manual na educação escolar*. Galiza: Fundação Europeia “Viqueira” – Instituto de Estudos Lusogalaicos
- FORMOSINHO, João & ARAÚJO, Joaquim, M. (2006). Anônimo do século XX. A construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA & COLS. (2006). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora S. A. pp. 293-328
- GOVERNO DE PORTUGAL (s.d.). *Novas Oportunidades. Aprender compensa*. (Policopiado)
- MARQUES, Margarida (Ed.). (1993). *O modelo educativo das escolas profissionais: Um campo potencial de inovação*. Coleção Educa-Formação nº 1. Lisboa: Educa. pp. 31-60
- MARTINS, António M. (1991). Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo. In: MARTINS, António M. & CABRITA, Isabel (Orgs.) *A Problemática do*

Insucesso Escolar. Coleção Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação nº 4. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 10-19

STOER, S., STOLEROFF, A. & CORREIA, J. (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29. pp. 11-53

TEODORO, António (Ed.). (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem/Ciências da Educação nº 13. Porto: Edições Afrontamento

TEODORO, António (Ed.). (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem/Ciências da Educação nº 13. Porto: Edições Afrontamento

Legislação Consultada

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho – Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei Veiga Simão)

Decreto-Lei n.º 491/77, de 23 de Novembro – Institui o Ano Propedêutico

Despacho Normativo n.º 140-A/78, de 15 de Junho – Reformula os cursos complementares do ensino secundário

Decreto-Lei n.º 240/80, de 19 de Julho – Criação do 12.º de escolaridade

Despacho Normativo n.º 194-A/83 – Cria os cursos técnico-profissionais e profissionais no ensino secundário

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro – Cria as escolas profissionais

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto – Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março – Altera o regime de criação e funcionamento das escolas profissionais

Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro – Estabelece o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais

Decreto-Lei n.º 74/04, de 26 de Março – Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo e da avaliação das aprendizagens de nível secundário de educação

Portaria n.º 550-A/2004, de 21 de Maio – Estabelece o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos tecnológicos de nível secundário de educação ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo

Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio – *Estabelece o regime de criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário*

Portaria nº 554/04, de 22 de Maio – Cria os cursos de Design de Comunicação, Design de Produto, Produção Artística e Comunicação Audiovisual e aprova os respetivos planos de estudo

Despacho Conjunto nº 453/04, de 27 de Julho – Regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação com dupla certificação escolar e profissional, destinados preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos