

O Ensino Profissional

# **Analisar o Passado e Olhar o Futuro**

# ESCOLAS PROFISSIONAIS 1989-2009: AS OPORTUNIDADES E OS RISCOS DE UMA INOVAÇÃO EDUCACIONAL QUE VIAJOU DA MARGEM PARA O CENTRO<sup>1</sup>

JOAQUIM AZEVEDO<sup>2</sup>

## 1. Introdução

Este texto descreve e analisa, num arco temporal de vinte anos, o movimento descrito por uma inovação social e educacional, as escolas profissionais em Portugal, desde a sua criação, em 1989, até à sua institucionalização no conjunto do sistema educativo, após o ano 2005. Embora criadas sob o impulso inicial do Estado, através de uma iniciativa dos Ministérios da Educação e do Trabalho, em parceria com múltiplos actores sociais, este tipo de escolas permaneceu, durante quinze anos, como uma importante inovação social e educacional e, ao mesmo tempo, um modelo bastante marginal, ao lado das tradicionais ofertas educativas proporcionadas pelas escolas secundárias. Após o ano de 2004, ainda como projecto-piloto, e ao longo dos últimos quatro anos (2005-2008), este modelo de educação e formação, de novo por iniciativa política do Ministério da Educação, foi introduzido nas escolas secundárias, tornando-se um elemento central de uma nova política educativa, vinte anos volvidos. Descrever e procurar compreender a viagem descrita por esta inovação, da margem para o centro, e não, como habitualmente, da margem para a hipermargem ou para o nada, é o intuito principal deste texto. As interrogações que subsistem são imensas e a interpretação deste movimento ficará em grande medida por fazer. Por um lado, porque a viagem ainda decorre diante dos nossos olhos e o movimento é ainda veloz. Por outro, porque outros melhor, e mais distanciados do que nós, poderão e saberão ler esta viagem<sup>3</sup>. Terminaremos o texto com uma avaliação das oportunidades e dos riscos da nova centralidade protagonizada pelo ensino secundário profissional, agora transportado apressadamente para dentro das escolas secundárias.

## 2. Anos oitenta: as expectativas sociais e escolares dos adolescentes

Os anos oitenta do século XX foram anos de intenso debate na sociedade portuguesa acerca da necessidade de qualificar profissionalmente os jovens e a população activa. A tentativa de relançar o “ensino técnico-profissional”, em 1983, tinha colocado de novo na

---

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

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

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

agenda sociopolítica a questão do lugar e do papel deste tipo de ensino no seio das políticas de educação e formação. Vários actores sociais, com destaque para os empresários, e várias forças políticas se manifestavam a favor da necessidade de se investir mais na qualificação profissional inicial dos jovens e na qualificação dos adultos, num país que tinha começado muito tardiamente, no contexto europeu e por força do regime ditatorial e obscurantista, o processo de escolarização massiva da sua população. O atraso estrutural português na democratização da educação, que correspondeu a décadas de desinvestimento em educação e formação, fez com que Portugal, no início dos anos noventa, ainda apresentasse disparidades gritantes nas taxas de escolarização, quando comparamos este país com a situação europeia. Em 1985/86, a taxa real de escolarização no nível secundário era de 17,6%, contra taxas médias dos países da OCDE superiores a 60%. Apesar de uma rápida recuperação realizada nos anos oitenta e noventa (em 1991/92, a taxa já era de 40,3%; em 1995/96, era de 59,2%; em 1998/99, era de 62,5%), nunca a escolarização a este nível, em Portugal, deixou de estar muito afastada da média europeia e dos países mais desenvolvidos. A percentagem da população de 25-64 anos que atingiu pelo menos o nível secundário de educação era, em 2006, de 28% para Portugal contra 90% na República Checa, 84% na Suécia, 83% na Alemanha, 82% na Dinamarca, 59% na Grécia, 53% na Polónia, 51% na Itália e 50% em Espanha (OCDE, 2008)<sup>2</sup>.

Esta situação tinha de ser ultrapassada sob o impulso dos princípios da democracia, da equidade e da igualdade de oportunidades, oportunidades estas que teimavam em não florescer entre nós, mormente à medida que se caminhava de níveis elementares para níveis superiores de escolarização, do ensino primário para o ensino superior. Mas esta não era nem nunca viria a ser uma questão pacífica. O modo, ou melhor, os modos ou vias mais humanas, democráticas, pertinentes, eficazes e eficientes, a percorrer por todos os jovens portugueses continuavam a ser objecto de fortes divergências ideológicas<sup>3</sup>. Importa anotar que em Portugal, após 1974, tinham sido eliminadas as formações técnicas e profissionais do sistema escolar, até ao 12.<sup>o</sup> ano, uma vez que este tipo de ensino era fortemente estigmatizado e perdera procura e capacidade de regeneração.

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

---

2. Consultar quadro anexo ao presente texto.

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

A estas expectativas sociais há que aduzir ainda as expectativas dos adolescentes quanto ao tipo de percurso escolar desejado. No termo desta década, nos anos de 1989, 1990 e 1991, foram realizados inquéritos em larga escala, aos adolescentes de 14-15 anos, que terminavam a sua escolaridade básica (durante o último trimestre de frequência escolar do 9.º ano), para conhecer estas expectativas. Em 1989, foram inquiridos cerca de seis mil adolescentes (num universo de perto de cem mil), dos quais 85% afirmam querer continuar a estudar e 5% declaram querer procurar emprego ou abandonar os estudos. Entre os primeiros, 30% pretendem prosseguir estudos em vias técnicas e profissionais, após a conclusão do ensino básico (Azevedo, 1992, p. 15). Estes dados constituíram também uma forte motivação para a formulação de uma nova política de ensino profissional inicial de qualidade, capaz de responder a esta orientação das expectativas dos jovens, num momento (1988) em que apenas 7% da procura do nível secundário frequentava este tipo de ensino e formação (UNESCO, 1988, p. 157).

Embora a questão da diversificação de oportunidades de educação e formação, após a escolaridade básica de nove anos, nunca tivesse sido uma questão ideológica incontroversa, ganhava consistência, entre muitos actores sociais e políticos, a convicção de que a diversificação pós-ensino básico se impunha, em nome de uma maior democraticidade e igualdade de oportunidades, como acontecia aliás na maioria dos países europeus.

A própria Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988), que elaborou as propostas de reordenamento de todo o sistema, na sequência da publicação da nova Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, defendeu o desenvolvimento de uma educação tecnológica e profissional capaz de contribuir “para a formação pessoal, societal e profissional do indivíduo ... como um valor intrinsecamente educativo” e não meramente “sobredeterminada pela lógica produtiva e económica” (Alves, 1996b, p. 34). O Relatório Nacional de Portugal, elaborado para a 41.ª Sessão da Conferência Internacional da UNESCO, no mesmo ano de 1988, apontava, nas suas recomendações finais, para um ensino secundário que, além de “aproximar os jovens da vida activa e do mundo do trabalho”, fosse capaz de “contribuir para o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa e membro da colectividade” (UNESCO, 1988, p. 131).

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

### 3. Um imperativo ético e outro modelo de acção política

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

As escolas profissionais nasceram como resposta a uma convocação social muito explícita e para procurar responder a muitas inquietações e angústias de muitas pessoas concretas, famílias, adolescentes e jovens. Convocaram-nos, em primeiro lugar, os muitos milhares de alunos que reprovavam consecutivamente no ensino básico e no ensino secundário geral e eram empurrados para o abandono escolar precoce, sem qualquer qualificação profissional, sem perspectivas de uma adequada inserção socioprofissional e com uma auto-estima destrozada por uma instituição social tão poderosa que lhes dizia, dia após dia: tu não és capaz! Convocaram-nos muitos milhares de famílias que estavam atónitas e muito preocupadas, não sabendo que orientação dar aos seus filhos, a braços com a sua recusa da escola e com a falta de ferramentas sólidas de inserção socioprofissional, num contexto social de desemprego crescente entre os jovens. Procurámos ainda agir perante as situações repetidas de falta de qualidade e competência técnica com que muitos serviços eram prestados, onde quer que nos dirigíssemos, em toda a sociedade portuguesa. As escolas profissionais poderiam constituir uma janela de esperança, um novo campo de oportunidades de orientação para a vida escolar e profissional e um trampolim para muitos adolescentes ganharem auto-estima e capacidade de exercício de uma cidadania activa e responsável, porque pessoas com direito a um rosto e a um futuro seu, no seio da comunidade. Para criar futuro para muitos adolescentes e jovens, bloqueados por soluções que os “excluía”, impunha-se a acção política.

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

Foi com muita esperança e determinação que agimos e também com entusiasmo, entusiasmo este que foi partilhado por muitos cidadãos e instituições sociais, pois sabíamos: (i) que

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

#### **4. A criação das escolas profissionais: um novo tipo de oferta educativa**

Foi neste contexto que as escolas profissionais foram criadas, em Portugal, no ano de 1989, por iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho (embora rapidamente viessem a ficar sob responsabilidade apenas do Ministério da Educação). A inovação educacional teve origem na publicação de um normativo, no Diário da República (o Decreto-Lei n.º 24/89, de 21 de Janeiro) e na mobilização simultânea de actores sociais da sociedade portuguesa, públicos e privados. O normativo apenas definiu o modelo do novo tipo de escola, enquanto a mobilização social, promovida por um novo serviço central do Ministério da Educação, também criado em 1988<sup>4</sup>, procurava suscitar a adesão da sociedade, uma vez que estas escolas deveriam ser criadas não directamente pelos Ministérios (pelo Estado), mas nasceriam sempre como o resultado de um contrato-programa entre o Estado e um conjunto de parceiros locais.

Vários foram os elementos de inovação social que esta iniciativa política encerrou. Vejamos muito sinteticamente alguns deles, de carácter mais institucional<sup>5</sup>: (i) quebrou-se a perspectiva do monopólio estatal na oferta pública e institucional de ensino e investiu-se numa nova via de parceria entre Estado e sociedade civil, capaz de mobilizar a cooperação de muitos actores sociais locais para a educação das populações, sob o modelo de contratos-programa; (ii) instituiu-se um modelo de gestão autónoma e privada destas instituições, sob o signo da confiança e sem prejuízo da natureza pública da sua actividade, natureza esta inequivocamente inscrita na matriz normativa que criou as escolas profissionais; (iii) muitas instituições e inúmeras competências de empreendimento e de cooperação ainda

4. O novo serviço central foi criado em Novembro de 1988, pelo Ministro da Educação Roberto Carneiro, e chamou-se GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional. Esta nova Direcção-Geral, que ficou sediada no Porto, foi o único serviço central sedeado fora da capital, Lisboa. Esclareça-se, antes de mais por uma questão de transparência, que o autor deste texto foi o Director-Geral deste novo serviço central, durante cinco anos, e foi responsabilizado pela criação das escolas profissionais. Mais tarde, em 1992 e 1993, foi membro do Governo, também com a responsabilidade de coordenação desta área da política educativa.

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

“dormentes” foram despertadas na sociedade portuguesa, em liberdade, constituindo âncoras locais para o fomento do ensino profissional e do desenvolvimento sociocomunitário; (iv) criou-se uma nova oportunidade educativa que foi amplamente procurada ao longo de muitos anos por uma população jovem que se encontrava motivada para a realização de um percurso de formação inicial mais curto (podendo incluir ou não o acesso ao ensino superior), mais prático e articulado com os seus contextos de vida e capaz de promover a sua participação cidadã e a sua integração social e profissional.

Efectivamente, a adesão da sociedade portuguesa, inesperadamente convocada para a participação numa nova oferta pública de ensino de nível secundário, foi entusiasta, forte e persistente. Só assim se explica o crescimento rápido destas escolas nos três primeiros anos (que passaram de 0 a 168, nos quatro primeiros anos). Mais de duzentos novos parceiros sociais (Azevedo, 1994, p. 119) surgiram logo inicialmente envolvidos na criação e desenvolvimento destas escolas, criando autênticos “terceiros lugares” em muitas comunidades locais do país (Oldenburg, 2001).

Uma observação mais geral, realizada alguns anos mais tarde, permitiu um inventário rigoroso do tipo de promotores envolvidos na criação de escolas profissionais, entre 1989 e 1993 (ver Quadro 1).

Quadro 1

#### Escolas Profissionais e número de promotores por tipologia das entidades

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

Fonte: DES

Como afirmou Roberto Carneiro, “a natureza local e descentralizada do desafio libertou entusiasmo e vitalidade participativa nos mais diversos interstícios da sociedade civil, cultural e económica” (Carneiro, 2004, p. 50). Desde o início que se procurou incentivar a participação de actores sociais em redes locais de contactos, de solidariedades e cumplicidades, de investimentos e sonhos de desenvolvimento e de um futuro melhor. Estas redes surgiram efectivamente e os promotores das escolas profissionais acabaram por ser, ao longo destes vinte anos, o principal esteio da sua sobrevivência, lutando, por vezes em circunstâncias

adversas, pela manutenção destas novas instituições dinamizadoras do desenvolvimento social. Se há heróis em todo este processo, eles são os promotores das escolas profissionais, essas centenas de instituições da sociedade portuguesa e de portugueses que se dedicaram à promoção do bem comum. Como Camus disse um dia, eles são heróis porque são “gente comum que faz coisas extraordinárias por simples razões de decência”.

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

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

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

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

Em Portugal, o nível secundário de ensino e formação dos anos noventa foi configurado na segunda parte dos anos oitenta, após várias e desconexas mudanças ocorridas após a Revolução de Abril de 1974, em que foi restaurada a liberdade e a democracia. A aprovação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), com grande consenso no Parlamento<sup>6</sup>, e os trabalhos preparatórios realizados por uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988), constituíram os principais referenciais para o ordenamento do novo modelo de nível secundário de ensino e de formação. Este ciclo começa com o 10.<sup>o</sup> ano de escolaridade, após um ensino básico e obrigatório de nove anos, e tem a duração de três anos. As principais ofertas educativas eram, por volta de 1988, (i) as escolas secundárias, que reuniam nesta altura mais de 90% da frequência, escolas estas que agruparam todos os antigos liceus e escolas comerciais e industriais, que existiam antes de 1974 e tinham sido extintas, passando a denominar-se todas elas “escolas secundárias”, e (ii) os centros de formação profissional,

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

uma rede dependente do Ministério do Trabalho e que oferecia também, desde 1985, novos cursos de “formação em alternância” ou de “aprendizagem”, seguindo o modelo dual de formação, típico da Alemanha.

Em 1989, surgiu um novo modelo de ensino secundário para reordenar as escolas secundárias (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto), inicialmente em regime experimental, que passou a vigorar em regime definitivo, em todas as unidades de ensino, com pequenas alterações, em 1993/94. Com a criação, em Janeiro de 1989, das escolas profissionais, ficou completo o quadro da oferta educativa, o mesmo que vigora ainda, globalmente, em 2008.

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

- após os nove anos de escolaridade básica (três ciclos de 4+2+3 anos), a oferta concentrar-se-ia em três tipos de instituições: as escolas secundárias (com cursos gerais e cursos tecnológicos), as escolas profissionais (cursos profissionais) e os centros de formação profissional (formação em alternância);
- todos os cursos teriam a duração de três anos (no caso da formação em alternância, admitia-se a possibilidade de alargar alguns meses este período) e todos (todos, sem excepções) teriam três componentes formativas no quadro de um currículo comum (formação geral ou sociocultural, formação específica ou científica e formação técnica ou tecnológica);
- os cursos conduziram, no seu final, a diplomas diferentes, mas todos eles seriam equivalentes em termos educativos e para efeitos de prosseguimento de estudos no ensino superior<sup>7</sup>.

Sendo Portugal, no contexto europeu, um país de escolarização tardia, os anos oitenta e noventa representaram um período de forte crescimento da frequência do nível secundário, que duplicou o número de inscritos, entre 1985 e 1995, ao mesmo tempo que ocorria a diversificação de vias de ensino e formação. Em termos de tipo de frequência, a procura dos cursos gerais (ex-liceais) manteve-se maioritária, mas foi descendo para 86%, em 1992/93, para 72%, em 1997/98, e para 69%, em 2006/07 (GEPE, 2008)<sup>8</sup>.

Para a economia desta reflexão importa sobretudo, neste momento, distinguir os modelos, historicamente muito distintos, o da tradicional escola secundária e o da nova escola profissional. O Quadro 2 procura evidenciar as principais diferenças entre estes dois tipos de

7. Esta importante medida de política permitiu a valorização social e escolar dos diplomas técnicos e profissionais, uma vez que os jovens destes cursos não eram obrigados a realizar complementos de formação para se candidatarem ao ensino superior. Como é óbvio, e havendo, como era o caso, um regime de “numerus clausus” e de exames nacionais de acesso ao ensino superior, nem todos os alunos estavam “preparados” do mesmo modo para ingressar no ensino superior, mas esta abertura formal transformou-se sempre em abertura real pois houve sempre, por exemplo, um caudal de jovens das escolas profissionais (entre 20 e 25%) que prosseguiu estudos no ensino superior (universitário e politécnico).

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

escolas e vias pós-básicas de ensino e formação. Desde os regimes de administração e gestão, até aos modelos pedagógicos e de progressão, passando pelos sistemas de certificação, sem esquecer a dimensão das escolas, estamos de facto diante de instituições educativas muito diferentes. Estas diferenças devem ficar bem vincadas nesta abordagem, pois permitem enquadrar vários elementos de análise comparativa que iremos realizar.

Quadro 2

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

<b>Tipo de Escolas</b>	<b>Escolas Secundárias</b>	<b>Escolas Profissionais</b>
<b>Parâmetros</b>		
Promotores das escolas	Estado	Instituições da sociedade civil e privados <sup>9</sup>
Modelo de administração e gestão	Directa do Estado	Autónoma
Administração do currículo	Centralizada	Descentralizada
Tipologias curriculares	Uniformes	Diversificadas (mais tarde tendencialmente uniformes)
Componente curricular predominante	Geral e académica	50% Geral e científica 50% Técnica e tecnológica
Sistema de progressão anual	Por disciplinas	Por unidades/módulos
Contratação de docentes	Administração Central	Escola a escola
Certificação	Cursos gerais: Diploma do Ensino Secundário  Cursos tecnológicos: Diploma do Ensino Secundário e Diploma de Técnico de ... (com exames nacionais)	Diploma de Técnico de ... (sem exames nacionais), com equivalência ao Diploma de Ensino Secundário.
Dimensão		
Número médio de alunos matriculados por escola, pela 1.ª vez, no 10.º ano <sup>10</sup>	265	65
Número médio de alunos matriculados no ensino secundário, por escola <sup>11</sup>	565	134
Financiamento	Estatal e directo	Estatal + Fundo Social Europeu (mediante candidatura anual)

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

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

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

## 6. O ensino profissional enquanto inovação educacional

No quadro da teoria da regulação social (Reynaud, 2003 e 2004; Terssac, 2003; Barroso, 2006; Maroy, 2006), esta inovação social e educacional situa-se no âmbito do exercício da “regulação conjunta” ou da “multirregulação”, já que a iniciativa do Estado se articula com a iniciativa autónoma de centenas de instituições sociais, que agem no quadro conjunto quer de uma iniciativa da Administração Central quer da iniciativa sociocomunitária. Defendemos, noutro contexto, que a regulação sociocomunitária da educação (Azevedo, 2008) pode ultrapassar, em determinadas circunstâncias, o isolamento (e posterior desaparecimento) em que podem cair as inovações que ficam dependentes tanto da mera regulação de controlo como da mera regulação autónoma, no campo da promoção do bem comum, em particular do bem comum educacional.

Como sublinha Alter (2003), a teoria da regulação social deve ser entendida como uma teoria da mudança social, pois ela concebe como fundamentos da construção e do exercício das regras sociais a reciprocidade na acção e na cooperação e o compromisso mútuo. Se a “lassidão do actor” social, as acções de descompromisso, o ritualismo e a burocracia predominam tantas vezes na regulação social da educação, como em Portugal, o caso das escolas profissionais veio provar que essa lassidão e descompromisso resultam mais de situações de isolamento da regulação de controlo, de défice de regulação conjunta e ainda de impasses políticos, do que verdadeiramente de uma situação de renúncia e incapacidade dos actores sociais.

No que se refere ao quadro institucional, as escolas profissionais inauguraram um novo modelo de instituição educativa, em que a regulação do Ministério da Educação se combinou com a iniciativa autónoma (e incentivada e permanentemente apoiada pela Administração) de centenas de instituições da sociedade portuguesa, interligadas nas redes de cooperação local, que se formaram livremente em todo o país<sup>12</sup>. Estas escolas foram dotadas de autonomia pedagógica, administrativa e financeira e de personalidade jurídica própria.

No que se refere à vertente pedagógica, as escolas profissionais inauguraram, em Portugal, um novo tipo de ensino secundário. A Comissão de Avaliação Externa do ensino profissional, nomeada pelo Governo, disse, em 1996: “o modelo das escolas profissionais foi pensado com grande seriedade e sentido de inovação. Os fundadores tomaram a opção básica, e decisiva, de recusar criar um novo subsistema decalcado dos existentes. À diferença institucional e organizacional em que apostaram (quanto à promoção, ao estatuto, à autonomia, etc.), juntaram a busca de uma diferença pedagógica que fizesse das escolas uma real alternativa, positiva, ao sistema regular de ensino” (Silva, Silva & Fonseca, 1996, p. 35). Após ter concluído que estávamos diante de uma inovação educacional positiva e alternativa, a Comissão reconheceu ainda que estávamos diante de um desenho pedagógico que compatibilizava

12. A rede das escolas profissionais distribuiu-se harmonicamente por todo o país, tendo sido criadas escolas em meio urbano e rural, em zonas pouco povoadas e zonas mais densamente povoadas, seguindo a distribuição populacional no território, que se concentra mais no litoral.

duas apostas em simultâneo: a criação de cursos profissionalizantes, “concebidos e realizados em relação com as necessidades, interesses e oportunidades locais” e “a salvaguarda de formações de banda larga, vinculadas também, e nuclearmente, à finalidade do desenvolvimento pessoal e social” (Silva et al., 1996, p. 35).

De facto, as escolas profissionais propuseram-se prosseguir, desde a sua concepção, um modelo de ensino profissional capaz de proporcionar aos adolescentes e jovens um desenvolvimento humano global, como pessoas aptas a inserir-se de modo crítico, construtivo e personalizado na sociedade e no mercado de trabalho. O currículo foi estruturado não como uma resposta prática e técnica do sistema educativo para jovens oriundos de grupos sociais desfavorecidos ou com “dificuldades de aprendizagem”, mas como uma unidade educativa capaz de integrar teoria e prática, organização por disciplinas e por projecto, formação geral e formação profissional, escola e comunidade envolvente.

Assim, os planos de estudo de todos os cursos contêm três componentes: sociocultural, científica (ambas com 50% da carga horária) e tecnológica e técnica (com outros 50%). A formação sociocultural é composta por duas disciplinas, Língua Materna e Língua Estrangeira, e por uma área Interdisciplinar, a “Área de Integração”. Esta área, pluridisciplinar e transversal, “de abertura para os problemas do mundo actual e para as condições e oportunidades de construção de identidades e projectos pessoais” (Silva et al., 1996, p. 35), reúne saberes ancorados sobretudo na Filosofia, na Geografia, na Sociologia e na História. Para muitos dos investigadores e dos políticos, este foi um dos pilares desta inovação educacional, a par da adopção da organização modular dos programas, que estimulou um “ensino personalizado, diferenciado e apoiado por uma avaliação essencialmente formativa” (Silva et al., 1996, p. 35).

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

A implementação da Área de Integração e do Sistema Modular recebeu por parte do GETAP, o novo serviço central do ME, desde 1989, uma atenção muito particular. Foram desencadeados processos formativos em todo o país, quer com os directores quer com os professores, e foram concebidos vários materiais de apoio e dinâmicas de difusão de boas práticas, alicerçando a inovação pedagógica e favorecendo a sua aplicação em cada escola e em cada turma.

O sistema modular em que se organizaram os cursos profissionais correspondia a uma quádrupla aposta educativa, alicerçada numa perspectiva humanista e construtivista: (i) responsabilizar mais os alunos pelo desenvolvimento dos seus itinerários de aprendizagem e favorecer a aquisição de mais confiança e autonomia pessoal; (ii) inovar pedagogicamente, pois amplia-se imenso o campo de construção criativa de soluções flexíveis e adequadas a cada escola e curso, e a cada caso individual, mobilizando todos os recursos disponíveis, na escola e na comunidade envolvente; (iii) potenciar o sucesso educativo, pois a avaliação e

a progressão escolar sustentam-se em saberes e competências efectivamente adquiridos, incrementam a recuperação de quaisquer “atrasos” e evitam o arrastamento do insucesso; (iv) desenvolver nas escolas competências e ambientes pedagógicos fundamentados, autónomos, flexíveis e criativos (Orvalho, 2003).

A organização modular representa, como dizíamos em 1992 (NACEM, 1992, p. 15), um dos elementos matriciais do projecto educativo das escolas profissionais: “tratava-se de uma forma de centrar a aprendizagem sobre a pessoa do aluno; cada módulo identifica objectivos, meios e tarefas e propõe a avaliação; não há alunos deixados ‘por conta’, mas a todos se criam condições de progressão de um módulo a outro, reforçando-se de imediato eventuais lacunas; respeita-se a diversidade de ritmos e de situações de ensino-aprendizagem de cada educando; rendibilizam-se todas as aquisições feitas pelo aluno, consagrando tudo o que ele já sabe; desenvolve-se muito o sentido de responsabilidade individual e até a cooperação inter-alunos; perante as tarefas a realizar o aluno sabe o que fazer e torna-se claro que lhe cabe o principal papel na consecução da aprendizagem.”

Visto o processo à distância de vinte anos, sempre terá sido mais fácil implementar a primeira das inovações. A segunda relaciona-se com a maior das dificuldades com que sempre se debateu a escola secundária tradicional e qualquer escola apostada em ser efectivamente aberta a todos: a flexibilização e diversificação dos percursos dos estudantes, o acompanhamento pedagógico personalizado e diferenciado (Perrenoud, 1998) e o primado da dimensão formativa na avaliação<sup>13</sup>. Mais fácil terá sido realizar uma articulação estreita com as organizações sociais e o mundo do trabalho, dados os alicerces territoriais destas escolas, a realização de estágios e contactos permanentes com as comunidades locais e, em particular, a realização das PAP – Provas de Aptidão Profissional, provas finais de conclusão da formação e alicerçadas na realização de projectos educativos intimamente articulados com a realidade sociocultural, económica e profissional envolvente.

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

Antes de analisarmos as principais fases de evolução do ensino secundário profissional em Portugal, nestes vinte anos, importa sintetizar o arco de reflexão já descrito. Mais do que

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

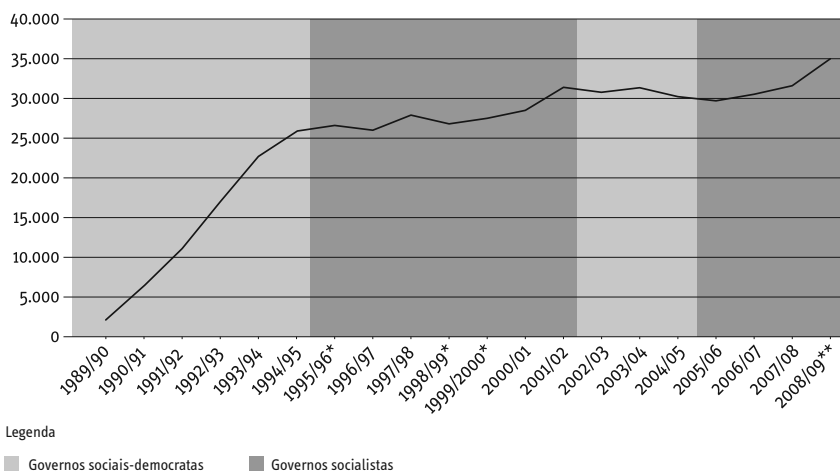
escolas de tipo diferente, o ensino profissional configura um paradigma inovador de educação e formação, que se rege por uma nova relação entre o Estado, as escolas e os actores sociais locais, que se baseia na confiança entre todos os intervenientes e na cooperação e iniciativa criadora da sociedade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

## **7. As principais fases de evolução das escolas profissionais**

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

Numa primeira fase (ver Gráfico 1), que decorreu entre 1989 e 1993, o ensino profissional foi lançado “com determinação” (Silva et al., 1996, p. 17), entusiasmo e compromisso social de muitos agentes de desenvolvimento. O compromisso interinstitucional e interprofissional é, em nosso entender, a verdadeira alavanca do desenvolvimento pessoal e social e, por isso, também o será da educação. Foi a fase de crescimento rápido do número de escolas e de um intenso processo de envolvimento social e participação sociocomunitária (fase já anteriormente apresentada).

Gráfico 1

**Evolução do número de alunos do ensino profissional 1989/2009<sup>14</sup>**

Numa segunda fase, que decorreu entre 1994 e 2005, ocorre “uma clara travagem” no desenvolvimento deste modelo de escolas e de ensino (idem, ibidem). É o tempo longo da hesitação política, de travessia do deserto e de provação para a maioria dos promotores das escolas, a braços com complexos problemas de apoio técnico e de financiamento estatal dos projectos. Em 1994, fruto de uma mudança de Governo, ainda na área social-democrata, é travada de imediato a expansão da inovação e, de 1995 a 2002, muda o leme do Governo para a área socialista, a que se segue de novo a orientação social-democrata, entre 2002 e 2005, e de novo a socialista, após 2005 (cf. Gráfico 1). Durante este longo período, de 1995 a 2002, foi constante a desconfiança política e ideológica com que foi olhado o novo ensino profissional, visto como potencialmente facilitador da reprodução das desigualdades sociais, na esteira de uma histórica e antiga estigmatização social e política a que o “ensino técnico” tinha sido condenado e na sequência da erradicação de qualquer formação deste tipo no sistema de ensino regular, no pós-Abril de 1974. Por outro lado, os “cursos tecnológicos” oferecidos nas escolas secundárias revelavam elevados índices de fracasso escolar e o número de jovens que acedia ao nível secundário de ensino e formação começava a diminuir, fruto de uma quebra demográfica bastante acentuada, circunstâncias que levaram vários governantes a hesitar acerca do futuro a dar às escolas profissionais, neste contexto que se complexificava. Uma questão se revelava em privado e não se formulava em público: para quê autorizar o crescimento do número de jovens a frequentar as escolas profissionais, com elevada procura, quando havia falta de alunos nas escolas secundárias e o número de professores com horários incompletos e sem horário

14. \* Números relativos somente ao Continente. Faltam os arquipélagos da Madeira e dos Açores, que contam com 6% da população global do nível secundário do país. \*\* Número não confirmado, à data da conferência.

continuava a aumentar? O que é certo é que, de hesitação em hesitação, o número de alunos que frequentou as escolas profissionais variou apenas entre cerca de 26.000, em 1994/95, e pouco mais de 30.000, no ano lectivo de 2004/2005.

Durante o período de vigência de um novo Governo social-democrata, entre 2002 e 2004, prosseguiu<sup>15</sup>, sob o impulso do Ministro David Justino, tanto uma reestruturação curricular do nível secundário de ensino e formação, que fez caminho no sentido da homogeneização e da standardização de todas as modalidades de ensino e formação, sob a matriz do ensino geral e “liceal”, como uma nova tentativa de promover o crescimento do ensino profissional, envolvendo, pela primeira vez, também as escolas secundárias. Procedeu-se a uma drástica redução da carga horária dos cursos profissionais e do número de disciplinas, em nome de uma supostamente importante permeabilidade entre ensino geral e profissional<sup>16</sup>, argumento muito pobre para assinalar quer a redução do investimento no ensino secundário profissional quer uma (nova) subordinação de todos os cursos de nível secundário à velha matriz “liceal”. Ao mesmo tempo, o poder central criava novos tipos de cursos (CEF, EFA, CNO<sup>17</sup>, etc) e novos “dispositivos reguladores” como os Catálogos Nacionais e os “Referenciais de Profissão e de Formação” (CNE, 2004) e reduzia, por uma via administrativa, a margem de liberdade e autonomia pedagógica das escolas profissionais. Teve início também neste período e, na sequência de outras medidas tomadas, um projecto-piloto de criação lenta e gradual de cursos do ensino secundário profissional em escolas secundárias.

Após o ano 2005, agora sob o impulso e a orientação de novo Governo socialista, tem início uma terceira fase, que toma em consideração este projecto-piloto já realizado em 2004/05 e 2005/06: o ensino profissional passa a constituir novamente uma prioridade política e vai expandir-se, mas já não nas escolas profissionais, onde nasceu, mas sobretudo dentro das escolas secundárias<sup>18</sup>, onde tinha sido até então quase ignorado. A esta nova política chamou o Governo “Iniciativa Novas Oportunidades”, programa de acção que apresentaremos por menorizadamente mais adiante. A expansão do ensino secundário profissional começa a ser

15. Este processo tinha sido iniciado, como se dirá adiante, nos governos anteriores e consubstanciado no Dec. Lei n.º 97/2001, de 18 de Janeiro.

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

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

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

de novo muito rápida (o número de cursos e de alunos crescerá mais de 200% entre 1999 e 2009), mas fomentado agora fora das escolas profissionais, dentro do “sistema regular de ensino”, em escolas secundárias nas quais, em muitos casos, nunca tinha havido ofertas diversificadas de ensino e formação, após o 9.º ano, mas apenas se conhecia e acarinhava a tradição “liceal” do ensino secundário. Voltaremos a esta última questão mais adiante.

## 8. Os principais elementos críticos de sucesso e de insucesso

É evidente que o movimento descrito por esta inovação educacional está ancorado em alguns elementos-chave do seu sucesso, ou seja, em resultados realmente alcançados. Se a procura destas escolas começou por despertar a atenção de jovens que tinham reprovado nos cursos de ensino secundário das escolas secundárias e até de jovens que já tinham abandonado o sistema, fruto da reprovação sucessiva e da desmotivação<sup>19</sup>, rapidamente as escolas profissionais começaram a ser procuradas como primeira opção por jovens que transitavam do nível básico para o nível secundário de ensino e formação. Esta procura excedeu, durante muitos anos, a oferta de lugares disponíveis (dados corroborados pela Comissão de Avaliação, em Silva et al., 1996, p. 33), uma vez que o Ministério da Educação limitou drasticamente o crescimento deste tipo de ensino, como referimos, no período entre 1994 e 2005. Um levantamento de dados realizado em 2003, evidenciava que, no ano lectivo de 2002/03, apenas 43% dos jovens que procuravam as escolas profissionais tinham obtido colocação, o que evidencia, por um lado, a elevada e persistente procura social do ensino profissional e, por outro, a política de imposição administrativa de um “*numerus clausus*” por parte do Ministério da Educação (Azevedo, 2004, p. 42).

Contextualizando: o ensino secundário, sobretudo o seu primeiro ano, o 10.º ano de escolaridade, continuava a ser uma das principais fontes de problemas da política educativa, em Portugal. Um relatório da Inspeção-Geral de Educação (IGE) sublinhava, ainda em 2000/01, as “baixas taxas de conclusão nos cursos gerais e tecnológicos”, no 12.º ano, ano terminal do nível secundário. Para uma amostra de 99 escolas secundárias, a IGE afirma que as taxas de transição eram de 62% no 10.º ano e 80% no 11.º ano, as taxas de abandono eram de 13% no 10.º ano e 8% no 11.º ano e as taxas de conclusão do 12.º ano eram de 51% nos cursos gerais e 36% nos cursos tecnológicos. Segundo este organismo, estes dados “põem em evidência o 10.º ano como um ano crítico no ensino secundário” (IGE, 2002, p. 28).

Os resultados escolares dos alunos das escolas profissionais revelavam maiores taxas de transição e conclusão e reduzidas taxas de abandono. Um estudo realizado em 2003, sobre o rendimento escolar dos alunos das escolas secundárias e das escolas profissionais,

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

permitiu comparar os resultados dos alunos nas três principais vias de realização do nível secundário de ensino e formação. O estudo conclui que os índices de rendimento escolar “são, em geral, muito baixos, confirmando elevados índices de insucesso, com destaque para os cursos tecnológicos e os cursos gerais, e as disparidades regionais são muito acentuadas” (Azevedo, 2003, p. 18). Tomando como referência um ciclo de estudos de três anos, entre 1998/99 e 2000/01, verifica-se que os níveis de conclusão dos cursos são: para os cursos tecnológicos das escolas secundárias, 28%; para os cursos gerais das escolas secundárias, 45%; para os cursos profissionais das escolas profissionais, 63%.

Este estudo veio corroborar algo que se conhecia, ainda que vagamente, e alertou a sociedade portuguesa para uma situação que urgia ultrapassar, pois muitos milhares de jovens estavam a ser condenados anualmente a seguir vias de ensino e formação sem a necessária qualidade. Vários alertas tinham sido já lançados, veementes, mas a inação política face a estes níveis de insucesso mantinha-se<sup>20</sup>. À ineficácia, escandalosa no caso dos cursos tecnológicos das escolas secundárias, que prejudicava directa e gravemente os jovens, havia que adicionar a ineficiência generalizada das escolas secundárias, pois os recursos afectos às escolas e aos alunos eram dimensionados para turmas completas no 10.º ano e acabavam por ser desperdiçados ao longo dos três anos de duração dos cursos. O estudo, que comparava os diferentes níveis de rendimento escolar nos vários cursos de nível secundário, terminava com uma interrogação, entre outras: “Como podem a administração educacional, por um lado, e as escolas secundárias, por outro, conviver tão longa e tão pacatamente com estes resultados tão díspares?” (Azevedo, 2003, p. 25). Mais tarde (mas demasiado tarde) esta situação viria a alterar-se, como vimos, tendo prevalecido a opção política de anular a quase totalidade dos cursos tecnológicos das escolas secundárias e criar cursos secundários profissionais em sua substituição, nas mesmas escolas.

No que se refere à capacidade de obtenção e criação de emprego por parte dos jovens oriundos destes cursos, um elemento central da sua credibilização social, os estudos existentes apontam para níveis de 50 a 60% de capacidade de obtenção imediata de emprego. A este valor haverá que adicionar os cerca de 25% dos alunos que genericamente prosseguem estudos no ensino superior. Restam cerca de 15 a 25% que se encontram desempregados aquando da realização dos vários inquéritos. Uma pesquisa do Observatório Permanente do Ensino Secundário, do Ministério da Educação (OPES, 2002), realizada em Outubro de 1998, junto de 2521 alunos diplomados pelo nível secundário em 1997<sup>21</sup>, concluía que 78% dos jovens inquiridos diplomados pelo ensino profissional se encontravam a exercer uma profissão, contra 68% dos diplomados pelo ensino tecnológico e 52% do ensino geral. Este estudo concluía ainda que os jovens diplomados pelas escolas profissionais eram os que apresentavam um menor volume de situações de desemprego, os que

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

21. Uma vez que o ano lectivo termina em Julho de cada ano, este inquérito foi realizado um ano e dois meses após a conclusão dos cursos de nível secundário.

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

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

1. *A dimensão de cada escola e a relação pedagógica que ela potencia*: tal como se deixou claro no Quadro 2, a dimensão das escolas profissionais potencia um acompanhamento mais personalizado de cada um dos seus alunos, apoiando-os na sua progressão escolar, no seu desenvolvimento humano e na sua inserção socioprofissional. Este acompanhamento é crucial para a prática de uma diferenciação pedagógica capaz de reforçar os princípios da perfectibilidade e educabilidade de cada ser humano;
2. *O modelo pedagógico*: entre outros aspectos, as escolas profissionais adoptaram, conseqüentemente, um modelo de progressão por módulos e por ciclos de aprendizagem de três anos (Perrenoud, 2004), modelo este mais adaptado a uma progressão exigente e contínua, proposta em plena adolescência juvenil, com definição de tarefas claras, sequenciais e progressivas, que impede um aluno de “cair” ou “arrastar-se” num percurso de insucesso, por três, quatro ou mais anos, e abandonar a escola sem qualquer qualificação;
3. *A ligação à comunidade local*: estas escolas, de iniciativa local e comunitária, têm favorecido uma boa articulação com o contexto social e económico local, integrando os alunos na sociedade e colocando-os em estágios, experiências de trabalho, visitas de estudo, além de facilitarem a construção de projectos que interessam à comunidade, pois são obrigados a realizar Provas de Aptidão Profissional, trabalho de projecto com que todos têm de finalizar os seus cursos, defendendo estes projectos diante de um júri, que contém elementos externos às escolas. A chave de ouro chama-se compromisso local interinstitucional e interprofissional;
4. *O regime de administração e gestão*: estas escolas funcionam num regime de muito mais liberdade e autonomia do que as escolas secundárias, autonomia pedagógica, admi-

- nistrativa e financeira a que corresponde uma maior responsabilização e uma exigência contínua em termos de prestação de contas (basta lembrar a quantidade de vezes que as escolas profissionais têm sido fiscalizadas e auditadas, comparativamente com as escolas secundárias), prestação de contas esta que é realizada imediatamente à comunidade local e mediadamente aos serviços da administração educacional. O princípio básico chama-se confiança nos actores sociais e na sua capacidade de cooperação;
5. *O regime de certificação*: o diploma de técnico atribuído pelas escolas profissionais confere uma equivalência ao nível secundário (e conseqüentemente ao 12.<sup>o</sup> ano) e permite a cada aluno, além de uma procura de emprego, e se o pretender, candidatar-se a prosseguir os seus estudos, realizando para tanto, e adicionalmente, a preparação para os exames nacionais (aqui reside uma diferença importante face aos cursos tecnológicos, pois os alunos destes cursos têm sempre de realizar estes exames nacionais para concluírem os seus cursos técnicos de ensino secundário, numa espécie de dupla titulação).

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

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

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

“nesta escola o contacto com os professores é muito aberto, o que facilita a aprendizagem e dá-nos segurança.”

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

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

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

Isto não quer dizer que não tenham existido e que não continuem a existir várias debilidades, algumas das quais já assinaladas: a adopção nem sempre rigorosa de uma organização

modular dos programas, centrada em torno de uma progressão personalizada e diferenciada, ao longo do ciclo de três anos; a ausência de trabalho em equipa de docentes em torno da progressão personalizada dos alunos; as práticas profissionais e as ligações ao mundo do trabalho foram sempre muito diversificadas, de local para local, e nem sempre suficientemente ricas do ponto de vista educativo; a dificuldade em criar e a manter corpos docentes estáveis e dedicados à sua actividade numa só escola; as redes de cooperação entre escolas e professores, por áreas disciplinares e de formação, inicialmente muito activas, mas que foram esmorecendo; o adiamento constante da estabilização dos modelos de financiamento, uma constante estatista da Administração, que deixa escolas públicas de iniciativa não-estatal em permanente sobressalto, prisioneiras de uma “torneira” que nunca se sabe nem como nem quando se abre ou fecha.

### **9. Os dez anos de “travessia do deserto”**

Após o ano de 1994, como vimos, inicia-se um período de “travagem” do crescimento das escolas profissionais, isto apesar dos seus vários sucessos e da elevada procura social registada.

Esta travagem é pública e politicamente fundamentada em três pontos principais: face a um rápido crescimento inicial, afirmava-se a necessidade de o modelo ser devidamente avaliado e consolidado; havia um sistema de “financiamento precário”, nas palavras do Ministro Marçal Grilo (Neto, 2001); constatava-se a necessidade de rever o regime jurídico das escolas, suas entidades proprietárias e suas equipas de gestão pedagógica. No entanto, outras razões, menos explicitadas publicamente, conduziram ao mesmo resultado, a saber: por um lado, o facto de a grande maioria das escolas profissionais ser de iniciativa autónoma de instituições sociais locais, portanto privadas e, por outro, a sustentação ideológica de que oferecer ensino profissional a jovens, após a escolaridade obrigatória, equivaleria a cristalizar desigualdades sociais de partida, criando oportunidades educativas de segunda ou terceira escolha para jovens oriundos de grupos sociais desfavorecidos, perpetuando-se deste modo as disparidades sociais, agora sob o impulso da educação escolar (discutiremos esta questão de seguida).

Outros elementos podem ser coligidos para clarificar o modo e o sentido desta travagem. Em 1997, no âmbito de uma “revisão participada do currículo”, promovida pelo Ministério da Educação, foram realizados os “encontros no secundário”, estratégia de auscultação da sociedade portuguesa sobre o futuro do ensino secundário. Entre vários actores, foram ouvidas as associações profissionais e alguns parceiros sociais. Num documento publicado posteriormente pelo Ministério da Educação, em que se faz uma “análise das consultas aos parceiros educativos”, afirma-se sobre o ensino profissional o seguinte: “as sugestões recolhidas nos pareceres que apontam para a sua integração no ensino secundário regular situar-se-ão, porventura, mais no plano ideal dos modelos abstractos do que no da utilização de dados empíricos fundamentados.” (Fernandes, Neves, Roque & Pais, 1998, p. 34). Nas poucas linhas que este relatório dedica ao ensino profissional, os autores, além de proporem

uma “reajustamento das redes de formação” em ordem a uma “racionalização da oferta”, recomendam a “consolidação do ensino profissional enquanto modalidade alternativa ao ensino secundário regular, na sua função supletiva da oferta deste.” (Fernandes et al., 1998, p. 72). Mais uma vez, fica clara a perspectiva com que a direção política do Ministério, neste período, olhou de soslaio o ensino profissional, atribuindo-lhe uma mera “função supletiva” em relação à oferta das escolas secundárias<sup>22</sup>. O desinvestimento político fica bem esclarecido.

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

José Matias Alves (1996a), responsável pela estrutura do Ministério da Educação que tutelava o nível secundário, alertava para a necessidade de se “acabar de vez com o discurso da suspeição e do adiamento, na hora da tomada das decisões estratégicas”, num artigo intitulado “A teia do (des)contentamento”. Em 1998, um dos principais jornais de referência de Portugal, o “Diário de Notícias”<sup>23</sup>, intitulava a sua edição com o grande destaque “Secundário em ruínas”, apontando para um estudo do Conselho Nacional de Educação e para “um mar de erros nos cursos tecnológicos”. As vozes dissonantes foram-se manifestando de vários modos ao longo deste anos, mas venceram sempre duas atitudes: não se alterou a situação de insucesso desastroso dos cursos tecnológicos nem se decidiu nada de substancialmente novo sobre o futuro do ensino profissional.

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

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

23. Diário de Notícias de 12 de Julho de 1998.

Em todo o caso, é importante verificar que, apesar destas hesitações e ventos políticos dominantes claramente contrários à expansão e consolidação do ensino profissional, a procura social, por parte das famílias e dos jovens, mantinha-se ainda muito elevada nos anos 2001 e 2003, como acima referimos<sup>24</sup>.

### **10. Um debate político e ideológico sempre aberto**

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

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

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

---

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

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

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

Entendemos, há vinte anos atrás, que era urgente estancar esta chaga social. Adiar estes problemas, em nome de princípios como o da inversão do papel da escola na produção das desigualdades sociais, corresponderia a fazer perdurar um sistema de ensino fortemente reprodutor e produtor de desigualdades sociais. Deveríamos esperar calmamente pelo dia em que o novo “currículo comum” já não fosse mais o dito “currículo académico hegemónico” ou pela crescente degradação deste, crescentemente corroído pelas lógicas do

acesso ao ensino superior? Entendemos, há vinte anos atrás, que era urgente conceber outro modelo de ensino secundário, bem mais capaz de acolher todos os jovens e de lhes proporcionar maior realização pessoal e socioprofissional, constituindo uma alternativa a essa hegemonia de um modelo “académico” anacrónico, quer através da instituição de uma nova matriz curricular para todos os cursos de nível secundário (1989), quer criando percursos diferenciados e alternativos. Apesar das múltiplas dificuldades encontradas e da destruição da matriz comum de nível secundário, realizada em 2001 (através da publicação do Dec.Lei n.º7/2001, de 18 de Janeiro), na sequência da chamada “revisão participada do currículo”<sup>25</sup>, que relegou o ensino secundário geral para uma ainda maior “licealização” que nunca defendemos, bastou e basta percorrer as escolas profissionais e falar com os alunos para ver a realização pessoal e a alegria que a grande maioria sente dentro desta “nova” proposta educativa. Talvez ela possa constituir hoje, quem sabe, o embrião de um novo tipo de ensino secundário para Portugal.

Além disso, a Lei de Bases do Sistema Educativo é clara: o ensino secundário visa “assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa” (Art. 9.º) e “organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos” (Art. 10.º).

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

## **11. Anos dois mil: de iniciativa marginal a elemento estrutural**

No ano lectivo de 2004/05, inicia-se, como vimos acima, um processo que, poucos anos antes, era impensável: as escolas secundárias da rede estatal começam a oferecer cursos secundários profissionais, idênticos aos desenvolvidos pelas escolas profissionais. Durante esse ano e o seguinte, a iniciativa manteve-se muito controlada, mas após 2006/07, dá-se um crescimento muito rápido, de tal modo que, em 2008/09, o número de alunos matriculados

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

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

Esta mudança de orientação política é considerada como “uma estratégia de aceleração da qualificação dos portugueses”, no âmbito da “Iniciativa Novas Oportunidades”, sustentada deste modo pelo actual Governo socialista (2005-2009): (i) porque é necessário aumentar a escolarização da população com o nível secundário superior (“a melhor resposta para os inaceitáveis níveis de insucesso e de abandono escolares que ainda temos”) e isso só se consegue diversificando as oportunidades de formação das escolas secundárias; (ii) por uma necessidade de qualificar profissionalmente os jovens e prepará-los para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo; (iii) porque o Governo pretende que “as vias profissionalizantes representem, em 2010, metade do total de vagas ao nível do ensino secundário<sup>26</sup>” (Governo, s.d.).

Mas esta mudança teve antecedentes vários, que importa recordar. Já em 1996, a Comissão de Avaliação, nomeada pelo Governo para avaliar o subsistema das escolas profissionais, referia que “o modelo institucional seguido no desenvolvimento do ensino profissional – as parcerias locais, a territorialização e autonomização das escolas, a estrutura modular – representa uma inovação que, no limite, desafia todo o modelo escolar convencional” (Silva et al., 1996, p. 18) e rematava afirmando que “nada impede, em teoria, que se generalize o modelo a todo o ensino secundário” (Silva et al., 1996, p. 18). Em 2000, o Ministro da Educação do período de 1998-1999, Guilherme d’Oliveira Martins, dizia que o ensino profissional é “um caso de sucesso” e que “ganhou uma nova importância, sendo considerado como matricial na revisão curricular do ensino secundário nas vias tecnológicas e na sua ligação à vida activa” (Público, 2000, p. 4). Em 2002, Augusto Santos Silva, novo Ministro da Educação, no período 2001-2002, e um dos mais relevantes membros da referida Comissão de Avaliação Externa, afirmava que “a presença e a contribuição deste subsistema é, pois, incontornável e a influência ultrapassa as suas fronteiras para se projectar sobre todo o ensino regular” e que “os cursos profissionais constituíram uma boa fonte de inspiração para a refundação dos cursos tecnológicos, não “por mimetismo”, mas “sim para aplicação adaptada da inovação que trouxeram, em matéria de diálogo entre educação, formação e mercado de emprego.” (Silva, 2002)

No ano de 2003, o Ministério da Educação dá mais um passo para “preservar e valorizar” o “capital de bons resultados” atingidos pelas escolas profissionais (Ministério da Educação, 2003), e afirma a necessidade de levar os cursos profissionais para dentro das escolas secundárias, tendo em vista estancar o insucesso escolar e proporcionar uma qualificação profissional para um maior número de jovens.

Em 2004, num relatório elaborado para a SEDES (Azevedo, 2004, p. 91), recomendávamos a “introdução de um novo tipo de flexibilidade na oferta de formação tecnológica e profissional”, criando também cursos profissionais em centros de formação e em escolas secundárias,

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

tanto na perspectiva social de se alargarem as perspectivas aos jovens, como na perspectiva política da universalização do acesso ao, e do sucesso dos jovens no, nível secundário.

No ano lectivo 2004/05, como dissemos, na sequência de uma dinâmica política auto-denominada de “reforma do ensino secundário”, dirigida pelo Ministro da Educação David Justino<sup>27</sup>, que se seguiu à “revisão participada do currículo”, surgem os primeiros cursos profissionais nas escolas secundárias, “em regime de experiência, mas apenas nas famílias profissionais da Mecânica e Química” (Orvalho & Silva, 2008). Nesta fase, o CNE “aplaude” a iniciativa e recomenda que se inicie o processo “experimentalmente e de modo muito controlado” e que se dêem às escolas secundárias, “com perfil para a promoção de cursos profissionais, condições idênticas às atribuídas às escolas profissionais para o lançamento, o desenvolvimento, a gestão e a execução dos seus cursos.” (CNE, 2004, p. 6)

Mas o que a “Iniciativa Novas Oportunidades” (2006-2010) vem introduzir de novo corresponde a uma alteração profunda, face a estas perspectivas anteriormente focadas. O Governo afirma inequivocamente que pretende “alargar o ensino profissional às escolas secundárias integradas na rede pública de estabelecimentos de ensino ... prevendo-se uma expansão gradual desta oferta ... e em 2010 todas as escolas secundárias públicas<sup>28</sup> deverão integrar na sua oferta cursos profissionais” (Governo, s.d., p. 17). Além disso, propõe “uma gestão integrada da rede de estabelecimentos de ensino e de formação”, de modo a garantir a “eficácia” e uma maior “racionalização na utilização dos recursos” (Governo, s.d., p. 18). Em 2010, nestes termos, o número de alunos a frequentar cursos profissionais em escolas secundárias será sensivelmente o dobro do número de alunos a frequentar estes cursos em escolas profissionais. Em seis anos, tudo leva a crer que se terá operado uma mudança profunda e rápida (embora, numa primeira fase, não haja crescimento da frequência das vias profissionalizantes, uma vez que os cursos profissionais substituem, em muitos casos, os cursos tecnológicos).

Podemos e devemos perguntar: que significado tem esta viagem dos cursos profissionais, tão rapidamente descrita, nos últimos anos, da margem para o centro? Em que moldes é realizada e com que custos e proveitos, quer para as escolas secundárias quer para as escolas profissionais quer, ainda e sobretudo, para os adolescentes e jovens portugueses? Ao centrar deste modo tão avassalador o ensino profissional nas escolas secundárias não estarão as escolas profissionais em risco de uma maior marginalização política e social, nos próximos anos? E com que custos para o próprio futuro do ensino secundário profissional, uma modalidade nascida e alimentada em escolas específicas, as escolas profissionais?

---

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

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

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

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

Importa salientar, em primeiro lugar, que a decisão política que subjaz a esta “explosão” do ensino profissional está imbuída de forte determinação e abre inúmeros campos de possibilidades e novos horizontes de acção às escolas secundárias, circunstâncias que muitas delas estão a aproveitar, mudando lentamente o seu tradicional perfil institucional (que mais não fosse, pelo menos do ponto de vista da oferta educativa e das oportunidades educativas que oferecem aos jovens das áreas onde estão implantadas). Este enriquecimento institucional pode ser uma importante mais-valia para as escolas secundárias, resgatando-as de um perfil licealista e tornando-as mais próximas de todos os alunos e das complexidades sociais envolventes, constituindo ao mesmo tempo uma ocasião soberana quer para se rever o desaire dos cursos tecnológicos<sup>29</sup>, quer para se reequacionarem e articularem redes locais de ensino e formação de nível secundário, acessíveis e atractivas para todos os jovens. Acolher todos os jovens e construir com cada um caminhos de desenvolvimento e de sucesso, fazendo do currículo um campo de oportunidades educacionais e não apenas um círculo de prescrições a cumprir, esse deveria continuar a ser o horizonte de actuação de cada escola, seja secundária seja profissional.

Também é verdade que esta abertura torrencial de cursos do ensino secundário profissional (cf. Quadro 3) não foi precedida nem acompanhada de um plano de acolhimento e desenvolvimento, pois tratou-se, regra geral, de uma medida política comunicada administrativamente à grande maioria das escolas. Esta não é uma questão menor, como ficou claro ao longo desta reflexão. A maioria destas escolas secundárias está longe de ter fomentado uma “cultura de ensino profissional” como a que habita as escolas profissionais, pois desenvolvem há décadas, como actividade nuclear, um ensino secundário geral, de “matriz liceal”, propedêutico de estudos superiores, com toda a carga simbólica que isso significa: relação de ensino-aprendizagem, massificação, selectividade escolar, preparação para a realização dos exames nacionais, hipervalorização do referencial universitário, encerramento dentro do “enclave escolar”, ausência de “cultura profissional” e de ligação à sociedade e ao mundo do trabalho.

---

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

## Quadro 3

**Alunos inscritos em cursos profissionais (1996-2008)**

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

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

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

Deste modo, o momento em que o ensino profissional atinge o auge do seu desenvolvimento, chegando agora a todo o tipo de escolas, deixando a sua “marginalidade”, é o momento em que corre mais riscos de desaparecer como referencial positivo, como atenção à progressão de cada aluno, como oportunidade educativa alternativa e de sucesso, como construção local e autónoma de propostas educativas promotoras de boa inserção socio-profissional, como dinâmica socioeducativa sustentada na confiança social.

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

Transferir uma inovação educacional de um tipo de escolas para outro, de escolas criadas especificamente para o desenvolverem para escolas criadas especificamente para não o desenvolverem, sem que, além disto, tivesse sido posto de pé um plano ousado de acolhimento e desenvolvimento dos cursos profissionais nas escolas secundárias, corresponde ao drama que consiste na transferência dos modelos sem cuidar de transferir os processos, os “caldos de cultura” apropriados à germinação destas iniciativas educacionais.

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

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

### **13. Reflexão final: é urgente reflectir sobre esta viagem**

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

1. A inovação educacional, que consistiu na criação de um novo tipo de escolas para desenvolver um novo tipo de ensino, cresceu rapidamente e sustentou esse crescimento na participação e implicação de centenas de instituições sociais, com destaque para o poder autárquico e associativo, e não nas tradicionais estruturas do Ministério da Educação. O arranque da inovação foi feito com “determinação”.
2. A inovação acreditou mais nas virtualidades da regulação sociocomunitária (incentivando escolas nascidas de redes locais de cooperação) e de uma regulação conjunta, do que na mera e isolada regulação de controlo, estatista, uniformizante e burocrática, exercida isoladamente pela Administração Central.

3. A inovação sobreviveu estes vinte anos e foi assumida pelo “sistema educativo” devido aos seus sucessos, sobretudo o seu elevado sucesso escolar, à boa inserção socioprofissional proporcionada aos jovens diplomados e à abertura permanente ao prosseguimento de estudos.
4. A inovação sobreviveu e é actual porque respondeu, ao longo deste arco temporal, a duas necessidades reais das famílias e dos adolescentes e jovens, necessidades prementes, ainda não satisfeitas e inadiáveis da sociedade portuguesa: por um lado, a de proporcionar caminhos educativos de qualidade e capazes de promover a realização de todos os adolescentes que terminam a sua escolaridade básica e obrigatória e querem frequentar o nível secundário e, por outro, a de qualificar, profissionalmente e com qualidade, jovens que querem inserir-se na sociedade e na vida profissional.
5. A inovação mantém-se viva porque houve muitos milhares de portugueses, organizados em várias centenas de instituições, que resistiram a muitas adversidades e tudo fizeram para manter de pé projectos educativos de qualidade, animados, entre outros objectivos, pela promoção do bem comum das suas comunidades (os heróis de que falámos no início).
6. A inovação está viva, vinte anos depois, porque sempre se acreditou nos actores sociais, nas suas inteligências, memórias, experiências, expectativas e esperanças, promovendo um ensino profissional de qualidade, com autonomia e integrado nas comunidades locais e nos seus melhores projectos de futuro.

Além destes seis pontos, regista-se o facto (que importaria estudar) de esta inovação, ao longo dos seus vinte anos de existência, ter sido impulsionada e travada, tanto por governos sociais-democratas como por governos socialistas, o que chama a atenção para a relevância das pessoas dos governantes (dos Ministros), que tantas vezes se sobrepõe à dos governos e das suas ideologias dominantes<sup>30</sup>.

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

1. O tempo é de “racionalização” de recursos e o Ministério da Educação, que gere os dois tipos de escolas, decidiu finalmente articular mais estreitamente as redes de instituições educativas que oferecem o nível secundário de ensino e formação, uma vez que atendem o mesmo tipo de público-alvo, o que, nesta fase de recessão demográfica, parece permitir gerir mais eficaz e eficientemente os professores disponíveis nas escolas secundárias estatais.
2. O sucesso do ensino profissional, lentamente reafirmado e reconhecido, é razão mais do que suficiente para sustentar politicamente, vinte anos volvidos, uma substituição

---

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

completa dos cursos tecnológicos, terminando assim quer com uma oferta educativa com elevado fracasso pessoal, escolar e social, quer com hesitações de governos sucessivos<sup>31</sup>.

3. Para se conseguir lançar com sucesso uma dinâmica muito mais acelerada de crescimento da qualificação inicial dos jovens, e uma vez que o mesmo Ministério recusou, durante mais de dez anos, que as escolas profissionais acolhessem uma procura social crescente, o melhor instrumento seria exactamente expandir ao mesmo tempo a oferta de ensino secundário profissional nas escolas secundárias.

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

O momento é, no entanto, crítico e de enorme expectativa. O balanço é bastante positivo, porque o momento é, de novo, vinte anos volvidos, de grande abertura de oportunidades sociais. Nunca o ensino profissional alcançou tanto sucesso político, nunca ele esteve tão próximo de poder vir a ser um referente para a organização pedagógica de todo o nível secundário de ensino e formação e, no entanto, nunca terá estado tão perto o princípio do fim do ensino profissional, tal como foi criado, desenvolvido e bem sucedido. O que se ganha e o que se perde nesta viagem, tendo como referencial o sucesso educativo, pessoal e socioprofissional de tantos milhares de jovens portugueses? Ainda não o sabemos, mas não podemos nunca deixar de o procurar saber. Com todas as nossas forças!

Espero que esta viagem pessoal pelos vinte anos passados na aventura de construir mais e melhor educação para todos os portugueses tenha sido de alguma utilidade para todos os

---

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

que hoje são professores do ensino secundário profissional, seja em escolas profissionais seja em escolas secundárias. Que sirva de alento para proporcionarmos a todos e a cada um dos jovens portugueses as melhores condições de desenvolvimento humano que o campo educativo escolar pode proporcionar, sempre em ampla articulação sociocomunitária. Que nunca, um sequer dos nossos jovens fique para trás.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alter, N. (2003). Régulation sociale et déficit de régulation. In G. Terssac (Ed.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud* (pp. 77-88). Paris: La Découverte.
- Alves, J. M. (1996a). *Escolas Profissionais: a teia do (des)contentamento*. [Texto policopiado.]
- Alves, J. M. (1996b). *Modos de organização, direcção e gestão das escolas profissionais. Um estudo de quatro situações*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, F. (1998). *Políticas educativas para Portugal, anos 80-90. O debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Azevedo, J. (1992). *Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9.º ano*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade. Questões de política educativa*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (1999). *Sair do impasse. Os ensinos tecnológico e profissional em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2001). Continuidades y rupturas en la educación secundaria en Europa Occidental. In *Perspectivas*, vol. XXXI, 1, 93-108.
- Azevedo, J. (2003). Rendimento escolar nas escolas secundárias e nas escolas profissionais: resultados de uma amostragem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Azevedo, J. et al. (2004). *Que estratégia para o ensino tecnológico e profissional em Portugal?* Lisboa: SEDES.
- Azevedo, J. (2008). *A educação de todos ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação*. Comunicação ao 2.º Encontro de Pedagogia Social. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Barroso, J. (Org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Brunson, N. (2006) *A organização da Hipocrisia. Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições Asa.
- Canário, B. & Canário, R. (1997). Les écoles professionnelles au Portugal: une expérience de partenariat. *Éducation permanente*, 131, 151-160.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (1999). *Pareceres e recomendações 1998*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2004). *Pareceres e recomendações 2003*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- Correia, J. A., Stoleroff, A. D. & Stoer, S. R. (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, 25-51.
- Fernandes, D., Neves, D., Roque, H. & Pais, P. (1998). *Análise das consultas aos parceiros sociais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.
- Fonseca, A. M. (1993). *Um sabor diferente. Uma avaliação das escolas profissionais*. Porto: Ministério da Educação/GETAP.
- Formosinho, J. (1985). Currículo pronto-a-vestir de tamanho único. In *Jornal de Notícias*, de 2 de Abril de 1985.
- GEPE (2008). *Estatísticas da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Perrenoud, P. (1998). *Adonde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos* [Em linha]. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_42.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_42.html). consultado em 11/2008.]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ANEXO

Quadro 4

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

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

Fonte: OCDE, 2008.

Quadro 5

**Percentagem da população que atingiu pelo menos o nível secundário de educação (12º ano) em 1999  
(percentagem por grupo de idade)**

Países	Grupos de Idades				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
<b>Média Países da OCDE</b>	<b>62</b>	<b>72</b>	<b>66</b>	<b>58</b>	<b>45</b>
<b>União Europeia</b>					
Alemanha	81	85	85	81	73
Áustria (*)	74	83	78	69	59
Bélgica	57	73	61	50	36
Dinamarca	80	87	80	79	70
Espanha	35	55	41	25	13
Finlândia	72	86	82	67	46
França	62	76	65	57	42
Grécia	50	71	58	42	24
Holanda	'..	'..	'..	'..	'..
Itália	42	55	50	37	21
Irlanda (*)	51	67	56	41	31
Luxemburgo	56	61	57	52	41
Noruega (*)	85	94	89	79	68
Portugal	21	30	21	15	11
Reino Unido	62	66	63	60	53
Suécia	77	87	81	74	61
<b>Outros Países da Europa</b>					
Hungria	67	80	76	70	36
Islândia	56	64	59	53	41
Polónia (*)	54	62	59	53	44
República Checa	86	93	89	85	75
Suíça	82	89	84	79	72
Turquia	22	26	23	18	12
<b>Outros países do resto do Mundo</b>					
Austrália	57	65	59	55	44
Canadá	79	87	83	78	62
Coreia	66	93	72	47	28
Estados Unidos da América	87	88	88	88	81
Japão	81	93	92	79	60
México	20	25	22	16	9

(\*) Ano de referência 1998

(Fonte: OCDE "Education at a Glance", 2001)