



# Estado da Educação 2019

Edição 2020



**CNE** CONSELHO  
NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO



**Estado da  
Educação 2019**  
Edição 2020

**Título:** *Estado da Educação 2019*

**Direção:** Maria Emília Brederode Santos, Presidente do Conselho Nacional de Educação

**Coordenação:** Manuel Miguéns, Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

**Organização e análise dos dados, produção do texto e apoio à edição:**

Ana Margarida Rodrigues, Ana Maria Canelas, António Dias, Carmo Gregório, Ercília Faria, Fernanda Bertinetti, Paula Félix, Rute Perdigão e Vanda Lourenço, Assessoria Técnico-Científica do Conselho Nacional de Educação

**A parte IV – Educação e Formação Profissional: reflexões e perspetivas** – integra artigos da autoria de: Alda Leonor Rocha, Alexandre Oliveira, Ana Teresa Penim, Filipa Henriques de Jesus, Gonçalo Xufre Silva, João Cravinho, José Manuel Castro, José Matias Alves, Liliana Rodrigues, Luís Capucha, Luísa Orvalho, Maria Clara Correia, Paulo Feliciano, Regina Matos de Almeida, Rui Canário e Sandra Pratas Rodrigues.

**Agradecimentos:**

O Conselho Nacional de Educação agradece a todos quantos deram o seu contributo para o presente relatório, a título individual ou institucional, designadamente, Acir Meirelles, Alcina Cardoso, Ana Odília Figueiredo, António Carlos Correia, António Lucas, Edgar Romão, Elsa Santos, Fernando Luís Silva, Isabel Moita Rebelo, Joana Gião, Joaquim Bernardo, Joaquim Santos, Jorge Ascenção, José Passos, José Vítor Pedroso, Luís Capela, Luís Santos, Luísa Malhó, Maria João Rodrigues, Nuno Rodrigues, Susana Castanheira Lopes, Tânia Fernandes, e aos seguintes serviços: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP; Alto Comissariado para as Migrações, IP; Confederação Nacional das Associações de Pais; Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral da Educação; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Direção Regional do Emprego e Qualificação Profissional – Região Autónoma dos Açores; Escola de Segunda Oportunidade de Gaia; Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos; Escola de Segunda Oportunidade de Samora Correia; Escola de Segunda Oportunidade de Valongo; Inspeção-Geral de Educação e Ciência; Instituto da Segurança Social, IP; Instituto de Avaliação Educativa, IP; Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP; Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP; Júri Nacional de Exames; Plano Nacional de Cinema; Plano Nacional de Leitura; Programa Operacional Capital Humano; Rede de Bibliotecas Escolares; Rede das Universidades da Terceira Idade; Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura - Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional de Educação - Governo Regional da Madeira.

**As opiniões expressas nos artigos da parte IV são da responsabilidade dos respetivos autores, não refletindo necessariamente a opinião ou orientação do Conselho Nacional de Educação.**

**Editor:** Conselho Nacional de Educação (CNE)

**Design gráfico | Paginação:** Finepaper, Lda.

**Impressão:** Grafisol

**Tiragem:** 500 exemplares

1ª Edição: Dezembro 2020

**ISBN:** 978-989-8841-32-2

**ISSN:** 1647-8541

**Depósito Legal:** 000000/20

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245

Endereço eletrónico: [cnedu@cnedu.pt](mailto:cnedu@cnedu.pt)

Sítio: [www.cnedu.pt](http://www.cnedu.pt)

Introdução	4
Sumário Executivo	8
<b>I ESTADO DA EDUCAÇÃO: DADOS DE REFERÊNCIA</b>	<b>14</b>
<b>Quadro de referência para as políticas europeias e nacionais</b>	<b>16</b>
<b>Portugal nos estudos internacionais</b>	<b>48</b>
<b>II ESTADO DA EDUCAÇÃO: INDICADORES PARA PORTUGAL</b>	<b>78</b>
<b>1. População, qualificação e emprego</b>	<b>80</b>
1.1. Características da população residente	80
1.2. Qualificação da população	85
1.3. Relação entre a qualificação e o emprego	86
<b>Destaques</b>	<b>92</b>
<b>2. Educação e Formação de crianças, jovens e adultos</b>	<b>94</b>
2.1. Educação e cuidados para a primeira infância	99
2.2. Ensino básico   Crianças e jovens	125
2.3. Ensino secundário   Jovens	159
2.4. Ensino pós-secundário e ensino superior	187
2.5. Educação e formação de adultos	220
<b>Destaques</b>	<b>251</b>
<b>3. Recursos Humanos</b>	<b>254</b>
3.1. Docentes	254
3.2. Não Docentes	279
<b>Destaques</b>	<b>285</b>
<b>4. Recursos Financeiros</b>	<b>288</b>
4.1. Despesas do Estado em educação	288
4.2. Despesas do Estado com a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário	289
4.3. Despesa do Estado com o ensino superior	296
4.4. Comparações internacionais	300
4.5. Programa Operacional Capital Humano	304
<b>Destaques</b>	<b>311</b>
<b>5. Recursos para a aprendizagem</b>	<b>312</b>
5.1. TIC e recursos digitais	313
5.2. A Rede de Bibliotecas Escolares	324
5.3. Plano Nacional de Leitura	326
5.4. Plano Nacional de Cinema	330
<b>Destaques</b>	<b>332</b>
<b>6. Equidade</b>	<b>334</b>
6.1. Medidas de equidade para a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário	338
6.2. Medidas de equidade para o ensino superior	361
<b>Destaques</b>	<b>370</b>
<b>III ENSINO PROFISSIONAL</b>	<b>372</b>
<b>Destaques</b>	<b>409</b>
<b>IV EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES E PERSPETIVAS</b>	<b>410</b>
<b>1. Educação e trabalho: que futuro?   Rui Canário</b>	<b>416</b>
<b>2. O papel do Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificações no Sistema Nacional de Qualificações   Filipa Henriques de Jesus</b>	<b>422</b>
<b>3. Propostas para que o ensino profissional seja a primeira escolha dos jovens   Gonçalo Xufre Silva</b>	<b>430</b>
<b>4. Ensino profissional e territorialização   Paulo Feliciano</b>	<b>438</b>
<b>5. Educação profissional, educação para o futuro   Luís Capucha</b>	<b>446</b>
<b>6. As metamorfoses do ensino profissional – dinâmicas para a sua afirmação social, escolar e empresarial   José Matias Alves</b>	<b>454</b>
<b>7. Reflexões críticas sobre os desafios e oportunidades do ensino profissional: do empoderamento dos alunos ao desenvolvimento do território   Alda Leonor Rocha e Maria Clara Correia</b>	<b>460</b>
<b>8. Cursos profissionais: um modelo de referência no ensino profissional   Regina Matos de Almeida</b>	<b>470</b>
<b>9. Ensino profissional em Portugal: aprendizagens essenciais dos cursos profissionais e artísticos especializados e acesso ao ensino superior para diplomados de vias profissionalizantes   Luísa Orvalho</b>	<b>480</b>
<b>10. Ensino profissional: 30 anos a coconstruir projetos de vida   Alexandre Oliveira</b>	<b>494</b>
<b>11. Formação e trabalho: virtualidades e constrangimentos de uma relação desejada   Sandra Pratas Rodrigues</b>	<b>506</b>
<b>12. “Essa gente” – A valorização da formação profissional de pessoas adultas   José Manuel Castro</b>	<b>518</b>
<b>13. Os três cenários para a educação e formação profissional na Europa   Liliana Rodrigues</b>	<b>524</b>
<b>14. O desenvolvimento pessoal como alavanca do desenvolvimento e desempenho profissional   Ana Teresa Penim</b>	<b>532</b>
<b>15. As desigualdades de resultados entre regiões e escolas e o direito constitucional à igualdade de oportunidades   João Cravinho</b>	<b>540</b>
Referências bibliográficas	558
Glossário	564
Siglas e Acrónimos	570

# 6

## As metamorfoses do ensino profissional – dinâmicas para a sua afirmação social, escolar e empresarial

José Matias Alves<sup>1</sup>

“A verdadeira esperança sabe que não tem certeza. É a esperança não no melhor dos mundos, mas em um mundo melhor. A origem está diante de nós, disse Heidegger. A metamorfose seria efetivamente uma nova origem”.  
Edgar Morin, Le Monde, 9-01-2010.

Nos últimos 40 anos, o Ensino Profissional (EP) tem vindo a ser politicamente afirmado e promovido em diversos momentos históricos: com a reforma Seabra, em 1983 e o relançamento do ensino técnico-profissional, com a reforma Roberto Carneiro, em 1989 (incluindo aqui o lançamento das escolas profissionais em janeiro de 1989) e o lançamento do novo ensino secundário com os cursos predominantemente orientados para a vida ativa, vulgarmente designados como cursos tecnológicos, e com a reforma curricular do ensino secundário em 2004 com David Justino que decretou a generalização do ensino profissional a toda a rede de oferta de nível secundário.

Neste texto, pretendemos identificar os dilemas que têm marcado a evolução do ensino profissional no passado recente e explicitar os caminhos para sua possível revalorização pessoal, escolar e empresarial.

### Dilemas do ensino profissional

#### 1. Um ensino escolarmente equivalente ao ensino geral ou um ensino a ele hierarquicamente subordinado

Esta tem sido uma questão sempre presente, verificando-se algumas polarizações no decurso do tempo. Para o ilustrar, convoco dois exemplos: na reforma curricular de 1989, foi opção política determinar que os cursos *gerais*, científico-humanísticos, orientados para o prosseguimento de estudos, incorporassem obrigatoriamente uma componente técnica de seis horas semanais. Esta incorporação de um saber técnico, tecnológico e prático trazia para o currículo do *liceu* uma dimensão pragmática do conhecimento que se conjugava com o saber humanístico e científico. E, para além desta opção, assumia-se que as diferentes fileiras existentes no ensino secundário eram escolarmente equivalentes, isto é, tinham o mesmo valor escolar e educativo e todas permitiam concluir o secundário. Como alertava, já em 1991, Augusto Santos Silva, em prefácio à obra *Educação Tecnológica nos Anos 90*:

<sup>1</sup> Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano

O maior perigo não residirá na combinação perversa entre a hipervalorização discursiva e desvalorização efetiva da educação tecnológica? (...) Se não intervirmos no mesmo sentido no ensino secundário, mais uma vez perderemos a oportunidade de tocarmos a globalidade do sistema educativo e circunscreveremos a educação tecnológica aos “deserdados”. Então, objetivamente, a criação das escolas profissionais e do secundário profissionalizante foi a mudança necessária para que o secundário nobre permanecesse “licealizado” e os “herdeiros” continuassem olímpicamente desligados do mundo do trabalho. (Silva: 1991, p. 17).

De facto, esta ameaça de “licealização” curricular foi sendo progressivamente concretizada através da redução das horas da componente técnica (de seis para três horas) até à completa extinção operada pela dita “reforma” ou “revisão curricular” do ensino secundário em 2004 que também impôs os programas do “liceu” para todos, retomando a velha ideia da unificação do ensino no 3º ciclo do ensino básico, segundo a ideologia do “melhor para todos”. Para além desta opção ideológica, é de assinalar que o conceito de equivalência de percursos formativos de nível secundário é também abolido, criando-se, em alternativa, o eufemístico conceito de “permeabilidade”. Isto é: os cursos deixaram de ser escolarmente equivalentes e passaram apenas a ser “permeáveis”, retomando-se a hierarquia das excelências académicas.

Como última nota, refira-se que esta política pendular assumiu no ano 2019/2020 um registo no caminho positivo ao permitir que os alunos do ensino profissional acedessem ao ensino superior sem terem de se sujeitar aos exames pensados para os alunos dos cursos científico-humanísticos. Como refere o preâmbulo do Decreto-Lei nº 11/2020, de 2 de abril,

Recomendou, assim, a OCDE que o sistema de acesso ao ensino superior fosse revisto no sentido de se adaptar à diversidade de estudantes provenientes do ensino secundário e de avaliar adequadamente o tipo de competências dos mesmos, eliminando a desigualdade que atualmente se verifica entre os estudantes que realizam o nível secundário na via científico-humanística e nas vias profissionalizantes.

De qualquer forma, esta ideologia do “ensino poderoso”, teórico e abstrato continua a marcar muitas das agendas políticas.

## ***2. Um ensino valorizado pela escola, pelos professores, pelas famílias, pelos empregadores ou tendencialmente desvalorizado e de segunda (ou última) oportunidade destinado aos outros***

Este tem sido um longo dilema que tem marcado toda a nossa história educativa. É certo que há escolas e professores que valorizam o ensino profissional porque veem nele um operador de atração, de sucesso e até de percurso de vida (com destaque para as escolas profissionais, como não podia deixar de ser, dada a sua génese e identidade). Mas há ainda um certo estigma de classe social que só será progressivamente atenuado ou mesmo abolido se os diplomados pelo ensino profissional forem reconhecidos (e devidamente valorizados) pela organização de trabalho e a partir daqui, também valorizados pela cultura e pela prática escolar, pelos professores e pelas famílias. O ensino profissional ou profissionalizante não pode ser utilizado [ou não deveria ser...] como uma via destinada aos alunos segregados por um currículo elitista e segregador, mesmo que se considere como “poderoso”. A questão do *valor* dos percursos escolares é uma construção social que tem muito a ver com as representações sobre o conhecimento, com a perceção do estatuto, do crédito e do uso dos diplomas. E, não raras vezes, a mais *valia dos percursos e dos diplomas* é uma construção retórica ao serviço das hierarquias sociais e não responde à pertinência, relevância e *empregabilidade* social dos conhecimentos.

## ***3. Um ensino que integra de forma tendencialmente harmoniosa todos os saberes necessários à vida social e profissional ou um ensino que estratifica, separa e exclui saberes essenciais***

Como se referiu acima, a história recente do ensino secundário envolveu de uma certa integração curricular para a exclusão dos saberes considerados desnecessários para a cultura científico-humanística vocacionada para gerar o acesso ao ensino superior. O aprender a conhecer, a fazer, a ser, a conviver deveria instituir-se como referência comum de qualquer percurso de formação de nível secundário. E é também por isso que o ensino profissional (pelo menos desde 1989) não alienou nenhuma destas componentes do conhecimento e da formação, ao contrário dos percursos orientados para o acesso ao ensino superior que foram limitando o currículo ao conhecimento supostamente “nobre” e “poderoso” das humanidades e das ciências. Importa, no entanto, considerar que este “conhecimento poderoso” (Young: 2014) entendido como o conhecimento científico universal, abstrato, supostamente capaz de facultar as chaves de leitura dos problemas do mundo e da humanidade e ser um operador crítico da libertação e da autonomia, também pode ser um instrumento de segregação e exclusão, como se observa em numerosas evidências empíricas.

#### **4. Um ensino que valoriza as competências para a ação, a intervenção e a transformação (o saber fazer crítico e criativo) ou um ensino focado no exame, na nota e na obtenção de credenciais escolares que não raras vezes defraudam expectativas de mobilidade social**

Esta parece ser uma das marcas maiores do sentido das práticas de escolarização. Veja-se como o legislador de 1918 escrevia no preâmbulo do Decreto 5:029, de 3 dezembro de 1918:

O país carece essencialmente de técnicos e não de diplomados. É pela gente com cérebro e com cérebro capaz de ser praticamente utilizado, que uma nação demonstra o seu valor. A nossa instrução até hoje tem sido essencialmente destinada a produzir diplomados. Procura-se o diploma e não a competência; procura-se o lugar, a competência virá mais tarde. Os alunos saem das escolas sem nenhuma competência técnica, mas com profundos conhecimentos decorados, fixados de qualquer modo.

Vivemos ainda excessivamente presos ao paradigma das *credenciais escolares*, da *diplomocracia*, da classificação, do exame e da nota. A uma pedagogia da exposição e da explicação, que, muitas vezes, se contenta com a reprodução do que se decorou. António José Saraiva, bem denunciou esta marca estrutural que parece inscrita no ADN do sistema educativo:

(...) É claro que em tais condições a matéria ministrada nas escolas não pode interessar o aluno normal. O estudo é um trabalho a que ele não vê finalidade: é como um burro a andar à nora. E o que é que nós inventamos para obviar a esta situação, para criar na escola um interesse e um objetivo visível a alcançar? Inventámos, como sabeis, o sistema do exame e da nota. A nota torna patente ao aluno o resultado do seu esforço. Se o aluno não pode interessar-se – a não ser que um jovem monstro – pelas declinações, interessa-se, em todo o caso por um catorze, um dezoito, ou simplesmente um dez, pelas consequências que o caso pode ter nos prémios e castigos da família, ou no simples amor próprio pessoal. (...)

As nossas turmas tornam-se desta maneira ajuntamentos de fraudulentos inconscientes, fracassados e pequeninos sabichões inúteis e sem unhas para a vida. A Escola parece um asilo. (Saraiva: 1947)

O ensino profissional, pelo menos desde a criação das escolas profissionais, tem conseguido inscrever-se, de um modo geral, numa prática educativa que promove e valoriza as competências (os conhecimentos, as capacidades e atitudes), o saber agir responsável, o saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades. A lógica de organização do currículo, convocando os saberes humanísticos e científicos para iluminar os sentidos da ação e que encontra na Prova de Aptidão Profissional o seu principal dispositivo, é uma referência importante para pensar e praticar uma educação comprometida com as pessoas e os contextos. E aqui estará um dos seus segredos e esteios, como refere Azevedo (2019).

#### **5. Um ensino que tem a possibilidade de formar elites profissionais intermédias altamente qualificadas ou condenado a formar pessoal menor e subordinado**

Este é o dilema e o desafio maior. A escola bem pode decretar uma valorização do ensino técnico e conferir-lhe sentido através de uma outra organização dos saberes; no entanto, esta valorização só se realizará se for reconhecida na divisão do trabalho, isto é, se o ensino técnico e profissional participar efetivamente na produção das elites em concorrência com o ensino geral.

Ora, de que forma a organização do trabalho poderá reconhecer e valorizar os alunos saídos do ensino profissional? Em primeiro lugar, vendo que o conhecimento em ação [os conhecimentos, as capacidades e as atitudes] é a chave primordial da inovação, da produtividade, da competitividade e da internacionalização. E daí, interessando-se pelos programas formativos ministrados, acompanhando e influenciando a oferta formativa e as práticas pedagógicas, incentivando uma pedagogia da alternância formação-trabalho-formação, percecionando a formação como prática de identificação e resolução de problemas organizacionais e de produção. Numa palavra, a formação seria percecionada pelos empregadores como um elemento estratégico da organização do trabalho, capaz de fundar ou estimular processos de reconversão e de eficácia acional.

Não basta, contudo, este reconhecimento. O ensino profissional só será social e familiarmente reconhecido se o mundo do trabalho oferecer aos diplomados oportunidades de carreira e de salário que justifique o investimento realizado.

#### **6. Um ensino que abre oportunidades atrativas de carreira profissional ou que fecha horizontes profissionais**

Se as escolas e os alunos entenderem que as aprendizagens realizadas no âmbito do ensino profissional podem abrir portas para uma vida laboral digna, gratificante e estimulante, então será crível que um número crescente de pessoas comece a optar pelo ensino profissional e ele se afirme como uma etapa final ou intermédia de formação.

Esta abertura de portas e de oportunidades só existirá se houver um projeto educativo e formativo socialmente inscrito no tecido económico e laboral e se houver uma construção sistemática dessa possibilidade que só decorre do conhecimento e do reconhecimento mútuo. E é também por isto que as escolas profissionais focadas num propósito, inscritos nos territórios, com uma dimensão relativamente pequena têm condições mais favoráveis para operar esta possibilidade, se comparadas com as escolas secundárias de muito maior dimensão e como finalidades dispersas.

### **7. Um ensino procurado pelas famílias como primeira prioridade ou como última oportunidade**

A afirmação dos polos positivos dos dilemas permitiria enfim sustentar o início de uma rutura de paradigma e ativaria a procura pessoal, familiar e social do ensino profissional. Pois, como se sabe, o Estado bem pode decretar sucessivas metas de frequência escolar dos cursos profissionais. Aliás, é o que tem feito desde há mais de 20 anos e sempre em vão. A procura social dos jovens e das famílias só será ativada e atingirá patamares superiores a 50% da frequência no ensino secundário se for possível concertar uma estratégia sistemática, regular e contínua de múltipla valorização e reconhecimento efetivo deste tipo de ensino. E isto para não chegarmos à radicalidade da tese sustentada por António Brotas, já em 1989:

O ensino secundário deve ser orientado para preparar os jovens para não entrarem na Universidade. O ensino secundário deve fazer de conta que não existe ensino superior, e que todos os jovens têm de entrar de imediato na vida ativa. É este o grande e difícil desafio que pode transformar o ensino secundário. Se lhe conseguir responder validamente, os professores do secundário poderá também ter a certeza de que os jovens bem preparados para entrar na vida ativa serão, também, os mais bem preparados para entrar na Universidade.

### **Caminhos para o desenvolvimento do ensino profissional: a soma positiva argumentos**

Como já se anotou, o ensino profissional sempre tem vivido num quadro de tensões e conflitos que têm marcado a sua afirmação e (sub)desenvolvimento. Nesta sequência, queremos enunciar os caminhos que podem contribuir para a valorização escolar, organizacional, familiar e empresarial. Sustenta-se a tese de que esta valorização só pode ser conseguida no âmbito de uma prática sistémica de articulação e conjugação de fatores e argumentos.

1. Um projeto educativo e formativo que valorize e promova, de forma articulada e integrada, as quatro aprendizagens essenciais para a vida: aprender a conhecer, **aprender a fazer**, aprender a viver (e a crescer) juntos, aprender a ser (UNESCO: 1996). O ensino profissional não pode abdicar de nenhuma destas áreas de conhecimento e competência, tendo de se afirmar, no plano escolar, o valor de um currículo capaz de compreender, de agir e de transformar o mundo. Ou no mínimo, como sustentava Agostinho da Silva “as escolas devem preparar os jovens para saberem estar ocupados”, pois, só deste modo, se evita o tédio, o alheamento e o abandono. Como também sustentava Leonardo Coimbra, “o homem não é uma inutilidade no mundo feito, mas um obreiro no mundo a fazer”. E é neste fazer e neste interagir que a essência do ser humano se concretiza, revelando, como também enunciava António Botto, que o “mais importante da vida é ser-se criador – criar beleza”. E esta afirmação do saber fazer criativo terá de ser a imagem de marca de todo o ensino, e em especial de um ensino profissional liberto da tentação do funcionalismo que se limita a cumprir instruções ou ordens.

2. Um projeto educativo e formativo que incorpore, em todos os ciclos de estudo e a começar pelo 1º ciclo, a dimensão tecnológica e prática do conhecimento, pois, como reconhecia Augusto Santos Silva (Silva:1989), a valorização do ensino tecnológico, técnico e profissional passa muito pela sua incorporação transversal e vertical em todo o sistema educativo. Esta integração não deve fazer-se através da criação de novas disciplinas ou áreas, mas sim através de abordagens que aliem teoria e empiria, saber e saber fazer, saber ser e saber estar. Só deste modo se combaterá a proclamação retórica não conectada com a realidade.

Esta questão está enunciada na saborosa “estória” relatada por Philippe Meirieu:

Um aluno que acaba a escolaridade primária completa – ou mesmo o ensino secundário geral – parece-se um pouco com um canalizador que chamamos a casa porque o lava-loiças está estragado. Ele chega com uma caixa de ferramentas extraordinária, formidável, do mais moderno que há.

Abre a caixa de ferramentas, demora-se, manuseia algumas delas, mas ao receber a ordem para reparar o lava-loiças acaba por dizer:

- “Pois, sim! Mas isso não posso fazer”.

E o dono da casa replica:

- “Mas o senhor tem um martelo, uma chave de fendas, os diversos materiais tudo o que necessita...”.

- “Sim, é certo. Mas do martelo posso contar-lhe a história desde as origens aos nossos dias; a chave de fendas posso desenhar-lha na escala 1,7 em papel milimétrico... Tudo isso me ensinaram. Agora, utilizá-los para resolver o seu problema, isso nunca me ensinaram a fazer!”

Parafraseando, Philippe Meirieu penso que *isto* é um exemplo de conhecimentos que não são transformados em competências. São os saberes a que chamamos na nossa gíria “saberes puramente declarativos”, puramente escolares que servem para ter sucesso na escola, dos quais não vemos o sentido, que não conseguimos saber em que poderão ser-nos úteis fora da situação escolar.

Precisamos de pensar e praticar uma escolarização que não abdique de intervir na ação, na reparação e na transformação do mundo.

3. Um sistema educativo que valoriza (e trabalha) as questões relacionadas com a orientação escolar e profissional e que abra todas as portas para se viver uma vida congruente com as aspirações pessoais. Parece existir a convicção de que esta orientação já não é hoje necessária porque o “destino” de todos os jovens que frequentam o ensino obrigatório parece ser o do ingresso no ensino superior e da obtenção de uma credencial de nível terciário. Não estou certo de que esta opção seja salutar pela simples razão de que não é necessário frequentar a escola durante 15 a 20 anos. A indústria do ensino (e as políticas que a alimentam) deveria prescindir de uma “prática prisional” de obrigar toda a gente a andar na escola durante tanto tempo. Doze anos de ensino obrigatório é já suficiente. E as pessoas devem poder ter o direito de aprender (em todo o lado), de viver as vidas em diferentes registos de formação – trabalho – lazer – formação, numa alternância determinada pelas vontades e oportunidades. Neste quadro, ensinar as pessoas a ver, a analisar, a discutir, a optar pelas diversas hipóteses de vida é uma ação relevante para o desenvolvimento pessoal.

4. Um projeto formativo fundado numa correspondência crítica (e criativa) entre o mundo da educação e o mundo do trabalho. Há ainda a disseminada ideia de que o mundo do trabalho é um campo do domínio e da exploração da “mão-de-obra” e que o diferimento nesta entrada é benéfico para as pessoas. Não é certo que assim seja. De facto, o trabalho remunerado é um elemento imprescindível para a autonomia e para uma vida digna e decente. Precisamos que os jovens tenham experiências de trabalho durante o seu percurso formativo e que a escola ajude a compreender as lógicas de emancipação e ou servidão que aí podem existir. Neste quadro, é crucial que o projeto formativo ajude transformar o trabalho no sentido da competitividade, inovação, colegialidade e colaboração, da realização pessoal e da solidariedade. O trabalho não pode ser um bem escasso e simultaneamente um *calvário* para milhares de pessoas. A escola tem de contribuir para resgatar o trabalho da sua *maldição*.

5. Um projeto formativo fundado na alternância e na multiformatividade dos espaços sociais, institucionais, laborais. A *rede* de interações e aprendizagens é a metáfora mais que perfeita para desenhar e praticar o ensino profissional e simultaneamente potenciar o desenvolvimento dos seres humanos que querem e sabem “meter as mãos na massa”. É por isso que as escolas têm de ser plataformas abertas de confiança e de interação. O ensino profissional – e especialmente as escolas profissionais – tem sido um campo privilegiado deste interface de mútuo (re)conhecimento. Mas o caminho está longe de estar completamente percorrido, sendo relevante pensar em percursos muito mais modulares, ágeis, flexíveis, desformatados.

6. Um projeto formativo fundado na matriz da exigência, da flexibilidade curricular e pedagógica, da adequação às pessoas e aos contextos. É certo que o currículo e o contexto organizacional onde se concretiza e desenvolve têm de convocar todos os conhecimentos pessoal e socialmente relevantes, os recursos, os dispositivos metodológicos que ajudem os alunos a aprender. Mas só há currículo efetivo se ele for aprendido nas suas múltiplas dimensões. Por isso, de nada adianta um currículo perfeito e poderoso se os destinatários centrais a ele não aderirem e não realizarem o trabalho de o apre(nderem). De algum modo, as práticas curriculares têm de ser o contrário do *leito de Procusto*.

Procusto era um bandido de Ática que tinha construído em sua casa um leito de ferro. Tinha por costume sair pelas ruas e deter os viajantes. Convidava-os para jantar em sua casa e quando terminava a refeição estendia-os sobre o leito de ferro. Ajustava a cabeça ao catre da cama de maneira que se sobressaíam pela outra parte as pernas ou os pés, cortava-os para que o corpo se acomodasse ao tamanho da cama. Se, ao estender uma pessoa na cama, não chegava à cabeceira ou aos pés, desconjuntava-os.

Em vez de acomodar a cama ao tamanho das pessoas, fazia que estas se ajustassem às medidas da cama.

A mitologia diz que Procusto morreu às mãos de Teseu, que lhe aplicou o mesmo castigo que ele infligia às suas vítimas.

Perguntei-me muitas vezes se a escola não será também um leito de Procusto.

Se, em vez de acomodar o currículo às características das pessoas, o que faz, como Procusto, é formatar as pessoas a um currículo único e homogeneizador. À custa de evidentes e inadmissíveis torturas.

A escola é o reino da diversidade. E só a diversidade emancipa e produz o sucesso educativo.

7. Um projeto formativo que ganhe a confiança dos empregadores: que abra as suas portas aos empresários para que vejam os saber-fazer em ação, que diagnostique as necessidades de qualificação, que valorize os contextos de trabalho, que se credibilize aos olhos das famílias, dos poderes públicos, das empresas e seus mediadores.

Para ganhar a confiança têm de se colocar em marcha um alargado conjunto de requisitos: i) interação regular e sistemática, ii) escuta continuada por parte de todos os elementos do sistema, iii) conhecimento mútuo, iv) reconhecimento das fraquezas e forças das partes, v) sistematização dos contributos das partes em benefício do bem coletivo, vi) reconhecimento das fronteiras interinstitucionais mas incentivo ao trânsito e ao diálogo, vii) celebração das vantagens da colaboração interinstitucional.

8. Um projeto que faça prova da sua mais valia pessoal, social e empresarial. Para fazer prova tem de mostrar o que os diplomados sabem fazer, tem de se abrir aos utilizadores da mão-de-obra, tem de incorporar a procura nos processos decisoriais da oferta formativa.

Esta demonstração começa no desenho da oferta formativa que tem de incorporar um diagnóstico das necessidades de qualificação no território (alargado) onde a escola se insere, no debate e consensualização sobre os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a promover, na monitorização dos processos de formação e qualificação, na concetualização e construção de provas de aptidão profissional que possam ser alavancas de progresso organizacional, na visibilidade e disseminação destas provas.

9. Um projeto que una as várias gerações de alunos. Que incremente a comunicação dentro-dentro, dentro-fora, fora-dentro. Que incremente a lógica da aliança dos vários sub-sistemas sociais.

A força e a projeção do ensino profissional vive muito das trajetórias dos diplomados do ensino profissional pois são os que melhor o conhecem e podem valorizar e aperfeiçoar. Como algumas escolas referem, os diplomados são os embaixadores por excelência da divulgação e reconhecimento. E podem ser o *input* mais relevante para desenvolver as qualidades internas e ativar a procura por parte dos jovens e das famílias.

Em síntese, a credibilização do ensino profissional tem de começar dentro das portas do sistema educativo e das escolas. Tem de ser um ensino de qualidade, apostar na exigência ajustada, nas aprendizagens relevantes para a vida – viva-se onde se viver –, na implicação das pessoas na construção das melhores respostas para os diversos problemas pessoais, sociais e laborais.

Mas não pode ficar por aqui: tem de criar nos empregadores e nos decisores de recrutamento a imagem de credibilidade e de confiança no potencial do conhecimento que os nossos jovens detêm. Porque só o conhecimento nas suas múltiplas dimensões pode resgatar as empresas da ameaça de falência e criar expectativas de inovação que garanta a sobrevivência num mundo complexo e globalizado.

## Referências bibliográficas

**Alves, J. M.** (1989). Escolas Profissionais. *Cadernos de Economia*, ano 2, jan-mar 1989, pp. 31-33

**Azevedo, J.** (2019). Políticas públicas: uma arte de promover o bem comum – O caso das escolas profissionais e do ensino profissional. *Estado da Educação 2018*. Lisboa: CNE, pp. 316-325

**Brotas, A.** (1989). Reestruturar o ensino superior. *Cadernos de Economia*. Jan/Março 1989, pp. 21-23

**Meirieu, P.** (2017). *Faire l'école, faire la classe*. Paris: ESF

**Portugal** (1918). Decreto nº 5:029, de 3 dezembro de 1918

**Portugal** (2020). Decreto-Lei nº 11/2020, de 2 de abril

**Saraiva, A. J.** (1947). *A Escola – problema central da nação*. Lisboa: autor (PP. 24-25)

**Silva, A. S.** (1989). Prefácio a *Educação Tecnológica anos 90*. Porto: Edições ASA

**UNESCO** (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA

**Young, M.** (2014). Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso” Entrevista *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.